



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

TESIS DOCTORAL

**ESTUDIO EVOLUTIVO DEL MALTRATO ENTRE  
IGUALES DESDE LA PERCEPCIÓN Y EL  
RAZONAMIENTO SOCIOMORAL DE LOS IMPLICADOS**

Doctoranda: Dña. María Jesús Caurcel Cara

Directores: D. Fernando Justicia Justicia

Dña. Ana M<sup>a</sup> Tomás Almeida

Dña. M<sup>a</sup> del Carmen Pichardo Martínez

Granada, 2009

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: María Jesús Caurcel Cara  
D.L.: GR. 1908-2009  
ISBN: 978-84-692-1881-5

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

**ESTUDIO EVOLUTIVO DEL MALTRATO ENTRE IGUALES  
DESDE LA PERCEPCIÓN Y EL RAZONAMIENTO  
SOCIOMORAL DE LOS IMPLICADOS**

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor

por la Licenciada María Jesús Caurcel Cara

dirigida por los Doctores: D. Fernando Justicia Justicia,

Dña. Ana M<sup>a</sup> Tomás Almeida y

Dña. M<sup>a</sup> del Carmen Pichardo Martínez

Granada, 2009

Fdo: Dña. María Jesús Caurcel Cara



Los Doctores D. Fernando Justicia Justicia, Profesor Catedrático del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada, Dña. Ana M<sup>a</sup> Tomás Almeida, Profesora Asociada del Instituto de Estudos da Criança de la Universidade do Minho y Dña. M<sup>a</sup> del Carmen Pichardo Martínez, Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada; como directores de la tesis presentada para aspirar al grado de Doctora por María Jesús Carucel Cara,

HACEN CONSTAR:

Que la tesis “Estudio evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento sociomoral de los implicados” realizada por la citada doctorando, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación

Granada, 2009

Fdo: Dr. D. Fernando Justicia Justicia

Fdo: Dra. Dña. Ana M<sup>a</sup> Tomás Almeida

Fdo: Dra. Dña. M<sup>a</sup> del Carmen Pichardo Martínez



A mi madre, M<sup>a</sup> Carmen, a mi marido Emilio, a mis hermanas y sobrinos,  
vuestro apoyo y cariño fue la luz que me guió por el mejor camino.

A la memoria de mi padre, Diego.





---

*“Hemos aprendido a volar como los pájaros, y a nadar como los peces, pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos”*

**Martin Luther King**

*“La humanidad no puede liberarse de la violencia más que por la no violencia”*

**Mahtma Gandhi**



## Agradecimientos

Detrás de cada línea de llegada, hay una de partida, en esta meta de mi vida profesional quiero expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a todas aquellas personas que, de alguna manera, han colaborado y me han apoyado en todo el proceso de elaboración de este trabajo de investigación.

En especial, quiero agradecer a mis directores sus orientaciones, impulso y preocupación; sin su labor, asesoramiento, entrega y afecto este trabajo no habría sido posible. Al Dr. D. Fernando Justicia Justicia de la Universidad de Granada, por sus críticas constructivas, sus valiosos consejos y sus revisiones sobre la expresión y redacción. A la Dra. D<sup>a</sup> María del Carmen Pichardo Martínez de la Universidad de Granada, por sus revisiones, especialmente de la parte empírica del trabajo, por sus acertadas sugerencias y propuesta y por sus ánimos. A la Dra. D<sup>a</sup> Ana M<sup>a</sup> Tomás de Almeida de la Universidad do Minho, por su generosa dedicación, por las horas y horas de revisión y discusión para mejorar esta investigación; por su excelente calidad humana, por apoyarme durante mi desarrollo profesional, pero sobre todo personal, abriéndome las puertas de su hogar y haciéndome sentir un miembro más de su familia. Ana, muitissimo obrigada por tudo, por a tua amizade, carinho, apoio e compreensão.

Al Dr. D. Eduardo Fernández de Haro, compañero del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada, por su disponibilidad y cercanía, por escucharme y aconsejarme siempre. Por brindarme su ayuda cuando más la necesitaba, por resolver todas mis dudas, por ser una persona con la que puedo contar siempre, por el cariño que me brinda y los ánimos que me da.

Quiero agradecer muy especialmente la colaboración de los directores, profesores y alumnos de los centros educativos que han participado en la investigación, por su gran interés en la misma y en la mejora de la convivencia en las escuelas, así como por su amable disposición y trato.

A D. José Cunha Machado, de la Universidad do Minho, por su disponibilidad y desinteresada colaboración en esta investigación, ayudándonos al tratamiento estadístico de los datos.

A Dr. D. José M<sup>a</sup> Roa Venegas, compañero del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada, por su apoyo y continuas muestras de afecto a lo largo de estos años y por sus orientaciones sobre el análisis de los datos. A María Fernández Cabezas y Manela Alexandra Silva por su ayuda en la recogida de datos en los centros educativos españoles y portugueses.

A mi madre, M<sup>a</sup> del Carmen, por su enorme sacrificio y esfuerzo a lo largo de estos años, ofreciéndome la posibilidad de poder llegar hasta aquí. Por su apoyo, entrega, ánimo y cariño en todos los momentos de mi vida. Por acompañarme en los buenos y malos momentos, apoyar mis decisiones, estar siempre pendiente de mis luchas diarias y creer incondicionalmente en mí, contribuyendo enormemente a mi desarrollo. Por su paciencia y comprensión, su empeño y fuerza, por su amor, por ser tal y como es,... porque la quiero.

A mi marido, Emilio, que en los últimos años me ha apoyado e impulsado a alcanzar la meta que hoy alcanzo, que se ha sacrificado junto a mí y ha sido mi soporte para no darme por vencida, compartiendo todo conmigo, pero sobre todo siendo mi compañero incondicional.

A mis hermanas, Ángela y Laura y a mi cuñados, David y Germán y a mis adorados sobrinos, David, Lidia y Diego, por su dedicación, apoyo y muestras de cariño. Espero que perdonen mis ausencias. A mi otra familia, Antonio, Fernando, Pachi, mis suegros, Marta y Marcelo, y mis cuñados, por cuidarme, escucharme, animarme y apoyarme.

A mis compañeros y amigos de la universidad, especialmente a Paqui, Raúl, Ana M<sup>a</sup>, Antonio, Juan Ramón, Jerónimo y Asunción, por vuestra amistad, apoyo, ánimos, comprensión y muestras de afecto.

A todos los amigos que hice en Portugal, Manoli, Cristina, Paula Cristina, Paulo, Tiago y Margarida, gente maravillosa que me hicieron un hueco en sus vidas y me ayudaron en lo que podría haber sido un comienzo solitario, obligada. A mis amigos en casa, Sonia, Sergio, Eva, Jesús y Alex, por vuestros ánimos y muestras de afecto.

Finalmente, a todas las personas que se cruzaron en este camino y que me dieron palabras de aliento y apoyo.

A todos y cada una de ellas, gracias de todo corazón.

# ÍNDICE GENERAL:

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1: El maltrato entre iguales</b>	<b>7</b>
1. Introducción	10
2. Definición y tipos	11
3. Incidencia del fenómeno	13
4. Roles en el maltrato entre iguales	23
4.1 Características de agresores y víctimas	24
5. Métodos de estudio	27
6. Causas del maltrato	28
7. Agresión reactiva y proactiva	29
8. Tendencias emocionales	32
9. Conclusiones y preguntas de investigación	33
<b>Capítulo 2: Metodología de la investigación</b>	<b>39</b>
1. Método	42
1.1 Participantes	42
1.2 Variables	45
1.2.1 Variables independientes	45
1.2.2 Variables dependientes	46
1.3 Instrumentos	49
1.3.1 Test BULL-S. Test de evaluación de Agresividad entre escolares (Cerezo, 2000)	50
1.3.2 The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) (Matson, Rotatori y Helsel, 1983)	51
1.3.3 Cuestionario SCAN-Bullying (Almeida y Caurcel, 2005)	54

1.4 Procedimiento	87
1.4.1 Fases de la investigación	87
1.4.2 Cronograma de la investigación	93
1.5 Diseño	94
1.6 Análisis de datos	94
<b>Capítulo 3: Representaciones sociales sobre el maltrato entre iguales</b>	<b>97</b>
Resumen y palabras clave	99
1. Introducción	102
2. Método	110
2.1 Participantes	110
2.2 Variables e instrumentos	111
2.3 Procedimiento	115
2.4 Diseño y análisis de resultados	115
3. Resultados	116
3.1 Duración, continuidad, frecuencia y gravedad del maltrato entre iguales	117
3.2 Caracterización del maltrato entre iguales	128
3.3 Tipos de agresión: proactiva vs reactiva	135
3.4 Respuestas emocionales ante el maltrato	140
4. Discusión y conclusiones	148
5. Referencias bibliográficas	151
<b>Capítulo 4: Explicaciones causales del maltrato entre iguales desde la perspectiva de adolescentes españoles y portugueses</b>	<b>155</b>
Resumen y palabras clave	157
1. Introducción	159
2. Método	164
2.1 Participantes	164
2.2 Variables e instrumentos	165
2.3 Procedimiento	168
2.4 Diseño y análisis de resultados	168

3. Resultados	169
4. Discusión y conclusiones	176
5. Referencias bibliográficas	179
<b>Chapter 5: Victims and Bullies' Social Categorizations: When Do Prototypical Descriptions Become Stereotyped?</b>	<b>185</b>
Abstracts and key words	187
1. Introduction	190
2. Method	197
2.1 Participants	197
2.2 Measures	198
2.3 Procedure	199
2.4 Analyses and design	200
3. Result	200
4. Discussion and conclusion	212
5. Reference bibliography	214
<b>Capítulo 6: Emociones atribuidas a las víctimas del maltrato entre iguales y a sus agresores</b>	<b>221</b>
Resumen y palabras clave	223
1. Introducción	226
2. Método	237
2.1 Participantes	237
2.2 Variables e instrumentos	237
2.3 Procedimiento	240
2.4 Diseño y análisis de resultados	240
3. Resultados	241
3.1 Emociones atribuidas a la víctima	241
3.2 Emociones atribuidas a los agresores	242
4. Discusión y conclusiones	265
5. Referencias bibliográficas	270

<b>Capítulo 7: Emociones morales y razonamiento sociomoral en situaciones de maltrato entre iguales</b>	<b>279</b>
Resumen y palabras clave	281
1. Introducción	284
2. Método	301
2.1 Participantes	301
2.2 Variables e instrumentos	302
2.3 Procedimiento	304
2.4 Diseño y análisis de resultados	304
3. Resultados	305
3.1 Emociones morales atribuidas a la víctima	305
3.2 Emociones morales atribuidas al grupo de agresores	311
3.3 Emociones morales atribuidas al líder del grupo agresor	318
3.4 Emociones morales atribuidas a los espectadores	325
4. Discusión y conclusiones	334
5. Referencias bibliográficas	338
<b>Capítulo 8: Conclusiones finales y perspectivas de investigación</b>	<b>347</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>365</b>
<b>Anexo 1. Instrumentos</b>	<b>397</b>
<b>Anexo 2: Carta a los centro educativos</b>	<b>459</b>



# ÍNDICE DE TABLAS:

<b>Capítulo 1: El maltrato entre iguales</b>	<b>7</b>
Tabla 1. Comparativa de estudios y tasas de incidencia	14
Tabla 2. Comparación de la incidencia de los distintos tipos de maltrato entre iguales a partir de los porcentajes de las víctimas (IDP-U 1999 vs 2006)	17
Tabla 3. Comparación de las modalidades de maltrato en función del género de las víctimas (IDP-U 1999 vs 2006)	18
Tabla 4. Comparación de a quién cuenta la víctima lo que le ha ocurrido	19
Tabla 5. Porcentaje de sujetos que se declaran víctimas y agresores en el estudio realizado en Portugal en Educación Secundaria (Almeida, 1999)	21
Tabla 6. Modalidades o tipos de maltrato más frecuentes en el ciclo de educación secundaria en Portugal (Almeida, 1999)	21
Tabla 7. Lugares de incidencia del maltrato en función del sexo (Almeida, 1999)	22
Tabla 8. Porcentajes de alumnos víctimas y agresores (Pereira, Mendoça, Neto, Valente y Smith, 2004)	22
<b>Capítulo 2: Metodología de la investigación</b>	<b>39</b>
Tabla 1. Distribución de la muestra según las características país, edad, sexo, curso, nivel socioeconómico y tipo de escuela (Frecuencias)	42
Tabla 2. Distribución de la muestra según el estatus de los participantes en situaciones de victimización (Frecuencias)	44
Tabla 3. Media y desviación típica de la competencia social (N= 1193)	53
Tabla 4. Baremo hispanoportugués escala MESSY	53
Tabla 5. Distribución de la muestra del estudio piloto según las características país, edad, sexo y curso	60
Tabla 6. Media y desviación típica (DT) de los ítems sobre Reacciones emocionales de los participantes (N= 1235)	62
Tabla 7. Prueba de esfericidad de Barlett e índice de KMO para la subescala sobre las reacciones emocionales	62
Tabla 8. Análisis factorial exploratorio de las Reacciones emocionales (N= 1235)	63
Tabla 9. Alfa de Cronbach de los factores de las Reacciones emocionales	64
Tabla 10. Media y desviación típica (DT) de la Caracterización y valoración del maltrato (N= 1229)	64

Tabla 11. Prueba de esfericidad de Barlett e índice de KMO para la subescala Caracterización y valoración del maltrato	<b>65</b>
Tabla 12. Análisis factorial de la Caracterización y valoración del maltrato entre iguales (N= 1229)	<b>65</b>
Tabla 13. Alfa de Cronbach de los factores de la Caracterización y valoración del maltrato entre iguales	<b>66</b>
Tabla 14. Media y desviación típica (DT) de las Explicaciones causales (N= 1234)	<b>66</b>
Tabla 15. Prueba de esfericidad de Barlett e índice de KMO para la subescala sobre las explicaciones causales	<b>67</b>
Tabla 16. Análisis factorial exploratorio de las Explicaciones Causales (N= 1234)	<b>68</b>
Tabla 17. Alfa de Cronbach de los factores de las Explicaciones causales	<b>68</b>
Tabla 18. Media y desviación típica (DT) de la Categorización de la víctima (N= 1230)	<b>69</b>
Tabla 19. Prueba de esfericidad de Barlett e índice de KMO para la subescala sobre la categorización de la víctima	<b>69</b>
Tabla 20. Análisis factorial de la Categorización de la víctima (N= 1230)	<b>70</b>
Tabla 21. Alfa de Cronbach de los factores de la Categorización de la víctima	<b>71</b>
Tabla 22. Media y desviación típica (DT) de las Emociones atribuidas a la víctima (N= 1227)	<b>71</b>
Tabla 23. Prueba de esfericidad de Barlett e índice de KMO para la subescala sobre las emociones atribuidas a la víctima	<b>72</b>
Tabla 24. Análisis factorial de las Emociones atribuidas a la víctima del maltrato entre iguales (N= 1227)	<b>72</b>
Tabla 25. Alfa de Cronbach de los factores de las Emociones atribuidas a la víctima	<b>73</b>
Tabla 26. Media y desviación típica (DT) de las Emociones auto-atribuidas a la víctima cuando los participantes adoptan ese papel (N= 1228)	<b>73</b>
Tabla 27. Prueba de esfericidad de Barlett e índice de KMO de las emociones auto-atribuidas a la víctima cuando los participantes asumen este papel	<b>74</b>
Tabla 28. Análisis factorial de las emociones auto-atribuidas a la víctima cuando los participantes adoptan este papel (N= 1228)	<b>74</b>
Tabla 29. Alfa de Cronbach de los factores de las Emociones auto-atribuidas a la víctima cuando los participantes adoptan este papel	<b>75</b>
Tabla 30. Media y desviación típica (DT) de la Categorización de los agresores (N= 1224)	<b>75</b>
Tabla 31. Prueba de esfericidad de Barlett e índice de KMO para la subescala sobre la categorización de los agresores	<b>76</b>
Tabla 32. Análisis factorial de la categorización de los agresores (N= 1224)	<b>76</b>
Tabla 33. Alfa de Cronbach de los factores de la categorización de los agresores	<b>77</b>
Tabla 34. Media y desviación típica (DT) de las Emociones atribuidas a los agresores (N= 1223)	<b>77</b>

Tabla 35. Prueba de esfericidad de Barlett e índice de KMO para la subescala sobre las emociones atribuidas a los agresores	78
Tabla 36. Análisis factorial de las emociones atribuidas a los agresores (N= 1237)	78
Tabla 37. Alfa de Cronbach de los factores de las emociones atribuidas a los agresores	79
Tabla 38. Media y desviación típica (DT) de las Emociones auto-atribuidas al agresor cuando los participantes adoptan ese papel (N= 1237)	79
Tabla 39. Prueba de esfericidad de Barlett e índice de KMO para la subescala sobre las emociones auto-atribuidas al agresor cuando los participantes asumen este papel	80
Tabla 40. Análisis factorial de las Emociones atribuidas al agresor cuando los participantes adoptan este papel (N= 1237)	80
Tabla 41. Alfa de Cronbach de los factores de las Emociones atribuidas al agresor cuando los participantes adoptan este papel	81
Tabla 42. Media y desviación típica (DT) de las Emociones morales atribuidas a los diferentes personajes en la condición real (N= 1215)	81
Tabla 43. Prueba de esfericidad de Barlett e índice de KMO para la subescala sobre las Emociones morales atribuidas en la condición real	82
Tabla 44. Análisis factorial de las Emociones morales atribuidas en la condición real (N=1215)	82
Tabla 45. Alfa de Cronbach de los factores de las Emociones morales atribuidas en la condición real	83
Tabla 46. Media y desviación típica (DT) de las Emociones morales atribuidas a los diferentes personajes en la condición deber ser (N= 1215)	83
Tabla 47. Prueba de esfericidad de Barlett e índice de KMO para la subescala sobre las emociones morales atribuidas en la condición deber ser	84
Tabla 48. Análisis factorial de las Emociones morales atribuidas en la condición deber ser (N=1215)	84
Tabla 49. Alfa de Cronbach de los factores de las Emociones morales atribuidas en la condición deber ser.	85
Tabla 50. Media y desviación típica (DT) de las Emociones morales auto-atribuidas al asumir el papel de los diferentes personajes (N= 1215)	85
Tabla 51. Prueba de esfericidad de Barlett e índice de KMO para la subescala sobre las emociones morales auto-atribuidas al asumir el papel de los diferentes personajes	86
Tabla 52. Análisis factorial de las Emociones morales auto-atribuidas al asumir el papel de los diferentes personajes (N=1215)	86
Tabla 53. Alfa de Cronbach de los factores de las Emociones atribuidas al agresor cuando los participantes adoptan este papel	87

<b>Capítulo 3: Representaciones sociales sobre el maltrato entre iguales</b>	<b>97</b>
Tabla 1. Personaje de la historia con el que se identifican (N= 1235)	<b>117</b>
Tabla 2. Media y desviación típica (DT) de la duración, continuidad, frecuencia (N= 1234), y gravedad del maltrato entre iguales y sensación de seguridad en su centro escolar (N = 1193)	<b>117</b>
Tabla 3. Diferencias significativas respecto a la duración del maltrato entre iguales en función de las variables País, Sexo, Edad, Papel y Experiencia en estas situaciones (N= 1237)	<b>120</b>
Tabla 4. Diferencias significativas respecto a la continuidad del maltrato entre iguales en función de las variables País, Sexo, Edad, Papel y Experiencia en estas situaciones (N= 1234)	<b>121</b>
Tabla 5. Diferencias significativas respecto a la frecuencia del maltrato entre iguales en función de las variables País, Sexo, Edad, Papel y Experiencia en estas situaciones (N= 1234)	<b>123</b>
Tabla 6. Diferencias significativas respecto a la gravedad del maltrato entre iguales en función de las variables País, Sexo, Edad, Papel y Experiencia en estas situaciones (N= 1193)	<b>125</b>
Tabla 7. Diferencias significativas respecto a la sensación de seguridad de los participantes en su centro escolar en función de las variables País, Sexo, Edad, Papel y Experiencia en estas situaciones (N= 1193)	<b>126</b>
Tabla 8. Media y desviación típica (DT) de la caracterización del fenómeno que hacen los participantes (N = 1229)	<b>128</b>
Tabla 9. Media y desviación típica (DT) de la caracterización del maltrato en función de la variable Papel asumido en situaciones de maltrato entre iguales.	<b>130</b>
Tabla 10. Análisis factorial de la caracterización y valoración del maltrato entre iguales (N= 1229)	<b>131</b>
Tabla 11. t de Student de la caracterización y valoración del maltrato entre iguales según la variable País	<b>131</b>
Tabla 12. t de Student de la caracterización y valoración del maltrato entre iguales según la variable Sexo	<b>132</b>
Tabla 13. ANOVA de la caracterización y valoración del maltrato entre iguales según la variable Edad	<b>132</b>
Tabla 14. ANOVA de la caracterización y valoración del maltrato entre iguales según la variable Papel asumido en situaciones de victimización	<b>132</b>
Tabla 15. ANOVA de la caracterización y valoración del maltrato entre iguales según la variable Experiencia como víctima	<b>133</b>
Tabla 16. ANOVA de la caracterización y valoración del maltrato entre iguales según la variable Experiencia como agresor	<b>133</b>
Tabla 17. ANOVA de la caracterización y valoración del maltrato entre iguales según la variable Experiencia como províctima	<b>134</b>
Tabla 18. ANOVA de la caracterización y valoración del maltrato entre iguales según la variable Experiencia como proagresor	<b>134</b>

Tabla 19. Correlaciones entre las variables Reacciones emocionales y Competencia social	134
Tabla 20. Media y desviación típica (DT) tipo de agresión proactiva vs reactiva (N= 1234)	135
Tabla 21. Diferencias significativas en el tipo de agresión proactiva vs reactiva en función de la variable País de los participantes (N= 1234)	136
Tabla 22. Diferencias significativas en el tipo de agresión proactiva vs reactiva en función de la variable Sexo de los participantes (N= 1234)	136
Tabla 23. Identificación del maltrato entre iguales como agresión proactiva vs reactiva en función de la variable Edad de los participantes (N= 1234)	137
Tabla 24. Identificación del maltrato como agresión proactiva vs reactiva en función de la variable Papel asumido en situaciones de victimización (N= 1205)	137
Tabla 25. Diferencias significativas en el tipo de agresión proactiva vs reactiva en función de la variable Experiencia como agresor (N= 1225)	138
Tabla 26. Diferencias significativas en el tipo de agresión proactiva vs reactiva en función de la variable Experiencia como Províctima (N= 1226)	126
Tabla 27. Diferencias significativas en el tipo de agresión proactiva vs reactiva en función de la variable Experiencia como Proagresor (N= 1226)	126
Tabla 28. Ranking en porcentaje de las reacciones emocionales de los participantes ante la historia presentada (N= 1235)	140
Tabla 29. Diferencias significativas en las reacciones emocionales de los participantes en función de la variable País (N= 1235)	141
Tabla 30. Diferencias significativas en las reacciones emocionales de los participantes en función de la variable Sexo (N= 1235)	141
Tabla 31. Diferencias significativas en las reacciones emocionales de los participantes en función de la variable Edad (N= 1235)	142
Tabla 32. Diferencias significativas en las reacciones emocionales de los participantes en función de la variable Papel en situaciones de maltrato entre iguales (N= 1206)	142
Tabla 33. Diferencias significativas en las reacciones emocionales de los participantes en función de la variable Experiencia como víctima (N= 1231)	143
Tabla 34. Diferencias significativas en las reacciones emocionales de los participantes en función de la variable Experiencia como agresor (N= 1225)	144
Tabla 35. Diferencias significativas en las reacciones emocionales de los participantes en función de la variable Experiencia como Pro-víctima (N= 1226)	145
Tabla 36. Diferencias significativas en las reacciones emocionales de los participantes en función de la variable Experiencia como Pro-agresor (N= 1226)	145
Tabla 37. Correlaciones entre las variables Reacciones emocionales y Competencia social	146
Tabla 38. Resumen de las diferencias significativas en la representación social del maltrato entre iguales	147

<b>Capítulo 4: Explicaciones causales del maltrato entre iguales desde la perspectiva de adolescentes españoles y portugueses</b>	<b>155</b>
Tabla 1. Distribución de los participantes según país, sexo y edad	164
Tabla 2. Media (M) y desviación típica (DT) de las explicaciones causales señaladas en función de la variable Papel asumido en situaciones de maltrato entre iguales	170
Tabla 3. Diferencias significativas en las explicaciones causales señaladas en función de la variable País de los participantes (N= 1235)	171
Tabla 4. Diferencias significativas en las explicaciones causales señaladas en función de la variable Sexo de los participantes (N= 1235)	172
Tabla 5. Diferencias significativas en las explicaciones causales señaladas en función de la variable Edad de los participantes (N= 1235)	173
Tabla 6. Diferencias significativas en las explicaciones causales señaladas en función de la variable Papel asumido por los participantes en situaciones de maltrato entre iguales (N= 1213)	174
Tabla 7. Resumen de las diferencias significativas en la atribución de causas al maltrato entre iguales	174
Tabla 8. Correlaciones entre las variables Causas y Competencia social	175
<b>Chapter 5: Victims and Bullies' Social Categorizations: When Do Prototypical Descriptions Become Stereotyped?</b>	<b>185</b>
Table 1. Factor analysis of the victim's profile (N = 1230)	202
Table 2. Factorial analysis of the aggressor's profile (N=1224)	203
Table 3. T-test of victims and aggressors' characterization according to Country	204
Table 4. T-test of victims and aggressors' characterization according to Sex	204
Table 5. ANOVA of victims and aggressors' characterization according to Age	205
Table 6. ANOVA of victim's characterization according to the victimization status	206
Table 7. ANOVA of victim's characterization according to the experience as a victim	207
Table 8. ANOVA of victim's characterization according to the experience as an aggressor	207
Table 9. ANOVA of victim's characterization according to the experience as pro-victim	208
Table 10. ANOVA of victim's characterization according to the experience as pro-aggressor	208
Table 11. ANOVA of aggressor's characterization according to the victimization status	209
Table 12. ANOVA of aggressor's characterization according to the experience as a victim	210
Table 14. ANOVA of aggressor's characterization according to the experience as pro-victim	210

Table 15. ANOVA of aggressor's characterization according to the experience as pro- aggressor	210
Tabla 16. Summary of the significant differences in the victim and aggressor's characterization	211
<b>Capítulo 6: Emociones atribuidas a las víctimas del maltrato entre iguales y a sus agresores</b>	<b>221</b>
Tabla 1. Media y desviación típica (DT) de las emociones atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) (N= 1227) y cuando los participantes adoptan el papel de víctima (SELF-VÍCTIMA) (N= 1228)	241
Tabla 2. Ranking de reacciones emocionales atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) y cuando los participantes adoptan el papel de víctima (SELF-VÍCTIMA) (N=1227)	242
Tabla 3. Diferencias significativas en las emociones atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) en función de la variable Papel asumido por los participantes (N= 1208)	243
Tabla 4. Diferencias significativas en las emociones atribuidas cuando los participantes asumen el papel de víctima (SELF-VÍCTIMA) en función de la variable Papel (N= 1208)	244
Tabla 5. Análisis factorial de las emociones atribuidas a la víctima del maltrato entre iguales (N= 1227)	245
Tabla 6. Análisis factorial de las emociones atribuidas a la víctima cuando los participantes adoptan este papel (SELF-VÍCTIMA) (N= 1228)	246
Tabla 7. t de Student de las emociones atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) y de las que los participantes sentirían si fueran la víctima (SELF-VÍCTIMA), según la variable País	247
Tabla 8. t de Student de las emociones atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) y de las que los participantes sentirían si fueran la víctima (SELF-VÍCTIMA), según la variable Sexo	247
Tabla 9. ANOVA de las emociones atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) y de las que los participantes sentirían si fueran la víctima (SELF-VÍCTIMA), según la variable Edad	248
Tabla 10. ANOVA de las emociones atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) y de las que los participantes sentirían si fueran la víctima (SELF-VÍCTIMA), según la variable Papel asumido en situaciones de victimización	248
Tabla 11. ANOVA de las emociones atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) y de las que los participantes sentirían si fueran la víctima (SELF-VÍCTIMA), según la variable Experiencia como Víctima	249
Tabla 12. ANOVA de las emociones atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) y de las que los participantes sentirían si fueran la víctima (SELF-VÍCTIMA), según la variable Experiencia como Agresor	250
Tabla 13. ANOVA de las emociones atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) y de las que los participantes sentirían si fueran la víctima (SELF-VÍCTIMA), según la variable Experiencia como Espectador Pro-víctima	250
Tabla 14. ANOVA de las emociones atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) y de las que los participantes sentirían si fueran la víctima (SELF-VÍCTIMA), según la variable Experiencia como espectador Pro-agresor	251



Tabla 15. Correlaciones entre las variables Emociones atribuidas a la víctima y Competencia social	<b>252</b>
Tabla 16. Media y desviación típica (DT) de las emociones atribuidas al agresor (AGRESOR) (N= 1223) y cuando los participantes adoptan el papel de agresor (SELF-AGRESOR) (N= 1222)	<b>252</b>
Tabla 17. Ranking de reacciones emocionales atribuidas al agresor (AGRESOR) y cuando los participantes adoptan el papel de agresor (SELF-AGRESOR) (N= 1227)	<b>253</b>
Tabla 18. Diferencias significativas en las emociones atribuidas al agresor (AGRESOR) en función de la variable Papel asumido por los participantes en situaciones de victimización (N= 1208)	<b>254</b>
Tabla 19. Diferencias significativas en las emociones atribuidas cuando los participantes asumen el papel de agresor (SELF-AGRESOR) en función de la variable Papel (N= 1208)	<b>255</b>
Tabla 20. Análisis factorial de las emociones atribuidas al agresor (N= 1237)	<b>256</b>
Tabla 21. Análisis factorial de las emociones atribuidas al agresor cuando los participantes adoptan este papel (SELF-AGRESOR) (N= 1237)	<b>257</b>
Tabla 22. t de Student de las emociones atribuidas al agresor (AGRESOR) y de las que los participantes sentirían si fueran el agresor (SELF-AGRESOR), según la variable País	<b>258</b>
Tabla 23. t de Student de las emociones atribuidas al agresor (AGRESOR) y de las que los participantes sentirían si fueran el agresor (SELF-AGRESOR), según la variable Sexo	<b>258</b>
Tabla 24. ANOVA de las emociones atribuidas al agresor (AGRESOR) y de las que los participantes sentirían si fueran el agresor (SELF-AGRESOR), según la variable Edad	<b>259</b>
Tabla 25. ANOVA de las emociones atribuidas al agresor (AGRESOR) y de las que los participantes sentirían si fueran el agresor (SELF-AGRESOR), según la variable Papel asumido en situaciones de victimización	<b>260</b>
Tabla 26. ANOVA de las emociones atribuidas al agresor (AGRESOR) y de las que los participantes sentirían si fueran el agresor (SELF-AGRESOR), según la variable Experiencia como Víctima	<b>260</b>
Tabla 27. ANOVA de las emociones atribuidas al agresor (AGRESOR) y de las que los participantes sentirían si fueran el agresor (SELF-AGRESOR), según la variable Experiencia como Agresor	<b>261</b>
Tabla 28. ANOVA de las emociones atribuidas al agresor (AGRESOR) y de las que los participantes sentirían si fueran el agresor (SELF-AGRESOR), según la variable Experiencia como Espectador Pro-víctima	<b>262</b>
Tabla 29. ANOVA de las emociones atribuidas al agresor (AGRESOR) y de las que los participantes sentirían si fueran el agresor (SELF-AGRESOR), según la variable Experiencia como espectador Pro-agresor	<b>263</b>
Tabla 30. Correlaciones entre las variables Emociones atribuidas al agresor y Competencia social	<b>263</b>
Tabla 31. Resumen de las diferencias significativas en la atribución de emociones a la víctima y al agresor	<b>264</b>



<b>Capítulo 7: Emociones morales y razonamiento sociomoral en situaciones de maltrato entre iguales</b>	<b>279</b>
Tabla 1. Atribución de emociones morales a los distintos personajes de la historia en diferentes condiciones (Porcentajes, N=1221)	305
Tabla 2. Correlaciones entre las emociones morales atribuidas a la víctima y las justificaciones de esa atribución	306
Tabla 3. Diferencias significativas en las emociones morales atribuidas a la víctima en función de la variable País de los participantes (N=1220)	306
Tabla 4. Emociones morales atribuidas a la víctima en función de la edad y el sexo de los participantes (N=1220)	310
Tabla 5. Correlaciones entre las emociones morales atribuidas al grupo de agresores y las justificaciones de esa atribución	312
Tabla 6. Diferencias significativas en las emociones morales atribuidas al grupo de agresores en función de la variable País de los participantes (N=1221)	313
Tabla 7. Diferencias significativas en la atribución de emociones morales al grupo agresor en función de la variable Papel de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales (N=1200)	315
Tabla 8. Emociones morales atribuidas al grupo agresor en función de la edad y el sexo de los participantes (N=1221)	316
Tabla 9. Correlaciones entre las emociones morales atribuidas al líder del grupo agresor y las justificaciones de esa atribución	319
Tabla 10. Diferencias significativas en las emociones morales atribuidas al líder en función de la variable País de los participantes (N=1218)	320
Tabla 11. Diferencias significativas en las emociones morales atribuidas al líder en función de la variable Papel asumido por los participantes en situaciones de maltrato entre iguales (N=1197)	321
Tabla 12. Emociones morales atribuidas a líder en función de la edad y el sexo de los participantes (N=1221)	323
Tabla 13. Correlaciones entre las emociones morales atribuidas a los espectadores y las justificaciones de esa atribución	325
Tabla 14. Diferencias significativas en las emociones morales atribuidas a los espectadores en función de la variable País de los participantes (N=1217)	327
Tabla 15. Diferencias significativas en la atribución de emociones morales al grupo agresor en función de la variable Papel de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales (N=1197)	328
Tabla 16. Emociones morales atribuidas a los espectadores en función de la edad y el sexo de los participantes	330
Tabla 17. Resumen de las diferencias significativas en la atribución de emociones morales a los personajes de la historia	332

## ÍNDICE DE CUADROS:

<b>Capítulo 2: Metodología de la investigación</b>	<b>39</b>
Cuadro 1. Contenido de las láminas centrales del SCAN-Bullying (tomado de Del Barrio, Almeida, et al., 2003)	56
Cuadro 2. Cronograma de las fases de la investigación	93
Cuadro 3. Tipos de análisis utilizados en los estudios	95
<b>Capítulo 3: Representaciones sociales sobre el maltrato entre iguales</b>	<b>97</b>
Cuadro 1. Resumen de los estudios previos sobre las representaciones sociales del maltrato entre iguales	109
<b>Capítulo 4: Explicaciones causales del maltrato entre iguales desde la perspectiva de adolescentes españoles y portugueses</b>	<b>155</b>
Cuadro 1. Resumen de los estudios previos sobre las explicaciones causales del maltrato entre iguales	163
<b>Capítulo 6: Emociones atribuidas a las víctimas del maltrato entre iguales y a sus agresores</b>	<b>221</b>
Cuadro 1. Conceptualización de las emociones estudiadas (Adaptado de Almeida et al., 1999; Bisquerra, 2000; Goleman, 1996, Lázarus, 1991a, 1991b; Lewis, 1993; Marina 1996; Vallés y Vallés, 2002)	230
Cuadro 2. Resumen de los estudios previos sobre las emociones experimentadas por las víctimas y los agresores	236
<b>Capítulo 7: Emociones morales y razonamiento sociomoral en situaciones de maltrato entre iguales</b>	<b>279</b>
Cuadro 1. Conceptualización de la emociones morales atribuibles a víctimas (V), agresores (A) y espectadores (E)	291
Cuadro 2. Justificación de la atribución de emociones morales a víctimas, agresores y espectadores (Sistema de categorías del SCAN-Bullying, 2001)	295
Cuadro 3. Resumen de los estudios previos sobre emociones morales y maltrato entre iguales	301

# ÍNDICE DE FIGURAS:

<b>Capítulo 2: Metodología de la investigación</b>	<b>39</b>
Figura 1. Localización de las dos ciudades en las que se realizó el estudio	43
<b>Capítulo 3: Representaciones sociales sobre el maltrato entre iguales</b>	<b>97</b>
Figura 1. Ejemplos de viñetas del SCAN-Bullying, versión femenina y masculina. La primera ilustra un episodio de exclusión social; la segunda ilustra una amenaza con coacción.	112
<b>Capítulo 4: Explicaciones causales del maltrato entre iguales desde la perspectiva de adolescentes españoles y portugueses</b>	<b>155</b>
Figura 1. Ejemplos de algunas viñetas del Scan-Bullying, versión femenina y masculina. La primera ilustra una agresión verbal; la segunda una agresión indirecta a la propiedad.	166
<b>Chapter 5: Victims and Bullies' Social Categorizations: When Do Prototypical Descriptions Become Stereotyped?</b>	<b>185</b>
Figure 1. Two examples of feminine and masculine vignettes out of a set of fifteen cartoons from the scripted-cartoon narrative of bullying.	198
Figure 2. Mean and standard deviation scores for the victim categorization	201
Figure 3. Mean and standard deviation scores for the aggressor categorization	201
Figure 4. Rotated two-factor structure of the victim categorization	202
Figure 5. Rotated two-factor structure of the aggressor categorization	203
Figure 6. Victim categorization according to peer-evaluated status	206
Figure 7. Aggressor categorization according to peer-evaluated status	209
<b>Capítulo 6: Emociones atribuidas a las víctimas del maltrato entre iguales y a sus agresores</b>	<b>221</b>
Figura 1. Ejemplos de viñetas del SCAN-Bullying, versión femenina y masculina. La primera ilustra una agresión indirecta a la propiedad; la segunda ilustra una agresión física a un compañero tirándolo al suelo	239
Figura 2. Estructura rotada de dos factores de las emociones atribuidas a la víctima	245

Figura 3. Estructura rotada de dos factores de las emociones atribuidas a la víctima cuando los participantes asumen este papel (SELF-VÍCTIMA)	246
Figura 4. Estructura rotada de dos factores de las emociones atribuidas al agresor	256
Figura 5. Estructura rotada de dos factores de las emociones atribuidas al agresor cuando los participantes asumen este papel (SELF-AGRESOR)	257
<b>Capítulo 7: Emociones morales y razonamiento sociomoral en situaciones de maltrato entre iguales</b>	<b>279</b>
Figura 1. El círculo del maltrato entre iguales (Olweus, 2001)	285
Figura 2. Modelo de atribución de emociones morales (Tomado de Menesini et al., 2003)	290
Figura 3. Proceso autorregulador de la conducta moral de Bandura (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002)	293
Figura 4. Caracterización de la víctima pasiva y reactiva	296
Figura 5. Caracterización de los agresores felices e infelices	297
Figura 6. Ejemplos de viñetas del SCAN-Bullying, versión femenina y masculina. La primera ilustra una coerción; la segunda ilustra una agresión indirecta a las propiedades	303

## ÍNDICE DE GRÁFICAS:

<b>Capítulo 3: Representaciones sociales sobre el maltrato entre iguales</b>	<b>97</b>
Gráfica 1. Naturaleza de la relación representada en la historia (N= 1236)	116
Gráfica 2. Duración de la situación de maltrato entre iguales presentada (N= 1234)	118
Gráfica 3. Continuidad de la situación de maltrato entre iguales presentada (N= 1234)	118
Gráfica 4. Frecuencia de las situaciones de maltrato entre iguales en tu centro escolar (N= 1234)	118
Gráfica 5. Gravedad de las situaciones de maltrato entre iguales en tu centro escolar (N= 1193)	118
Gráfica 6. Percepción de seguridad en su centro escolar (N= 1193)	119
Gráfica 7. Gravedad de las situaciones de maltrato entre iguales en el centro escolar en función de la variable Papel en situaciones de victimización (N= 1193)	124
Gráfica 8. Percepción de seguridad en su centro escolar en función de la variable Papel en situaciones de victimización (N= 1193)	127
Gráfica 9. Caracterización y valoración del maltrato entre iguales desde la perspectiva de los participantes (N = 1229)	129
Gráfica 10. Comparación de la caracterización del maltrato en función de la variable Papel asumido en situaciones de maltrato entre iguales.	130
Gráfica 11. Tipo de agresión proactiva vs reactiva desde la perspectiva de los participantes (N= 1234)	135
Gráfica 12. Comparación de la identificación del maltrato como agresión proactiva vs reactiva en función de la variable Papel asumido en situaciones de maltrato entre iguales	138
Gráfica 13. Ranking de reacciones emocionales de los participantes ante la historia presentada (N = 1235)	140
Gráfica 14. Comparación de las reacciones emocionales de los participantes en función de su papel en situaciones de maltrato entre iguales	143
<b>Capítulo 4: Explicaciones causales del maltrato entre iguales desde la perspectiva de adolescentes españoles y portugueses</b>	<b>155</b>
Gráfica 1. Distribución de las explicaciones causales señaladas por los participantes (N= 1235)	169
Gráfica 2. Distribución de los niveles de complejidad social de las explicaciones causales (N =1235)	170
Gráfica 3. Comparación de las explicaciones causales señaladas en función de la variable Papel asumido en situaciones de maltrato entre iguales	171

<b>Capítulo 6: Emociones atribuidas a las víctimas del maltrato entre iguales y a sus agresores</b>	<b>221</b>
Gráfica 1. Comparación de las reacciones emocionales atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) y cuando los participantes adoptan el papel de víctima (SELF-VÍCTIMA) (N= 1227)	<b>242</b>
Gráfica 4. Comparación de las reacciones emocionales atribuidas al agresor (AGRESOR) y cuando los participantes adoptan el papel de agresor (SELF-AGRESOR) (N= 1227)	<b>253</b>
<b>Capítulo 7: Emociones morales y razonamiento sociomoral</b>	<b>279</b>
Gráfica 1. Comparación de la atribución de emociones morales a la víctima en función de la condición y la variable Papel asumido en situaciones de victimización (N=1196)	<b>308</b>
Gráfica 2. Diferencias significativas en las emociones morales atribuidas a la víctima en función de la variable Sexo y Edad de los participantes (N=1220)	<b>309</b>
Gráfica 3. Comparación de la atribución de emociones morales al grupo agresor en función de la condición y la variable Papel asumido en situaciones de victimización (N=1200)	<b>314</b>
Gráfica 4. Diferencias significativas en las emociones morales atribuidas al grupo agresor en función de la variable Sexo y Edad de los participantes (N=1221)	<b>317</b>
Gráfica 5. Comparación de la atribución de emociones morales al líder en función de la condición y la variable Papel asumido en situaciones de victimización (N=1197)	<b>321</b>
Gráfica 6. Diferencias significativas en las emociones morales atribuidas al líder del grupo en función de la variable Sexo y Edad de los participantes (N=1221)	<b>322</b>
Gráfica 7. Comparación de la atribución de emociones morales a los espectadores en función de la condición y la variable Papel en situaciones de victimización (N=1197)	<b>328</b>
Gráfica 8. Diferencias significativas en las emociones morales atribuidas a los espectadores en función de la variable Sexo y Edad de los participantes (N=1218)	<b>329</b>



# **Introducción**





## Introducción

La escuela no es sólo un espacio físico para las relaciones de enseñanza y aprendizaje, sino que, además, proporciona una oportunidad excepcional a todos los individuos para su primera interacción social no-familiar. El centro escolar ofrece un marco específico para las relaciones interpersonales, conjugando la convivencia de diversos grupos de personas (profesores, alumnos, orientador, personal de administración y servicios, padres, etc.), que mantienen entre sí distintos sistemas de relaciones internas intra-grupo e inter-grupo; convirtiéndose, en el contexto idóneo para la formación y desarrollo de conocimiento social, afectivo y moral.

Sin embargo, la alta complejidad de estas relaciones, junto con las características de la escuela como institución cerrada o semicerrada, tales como una estricta jerarquización, roles asimétricos profesor/alumno, obligatoriedad en la asistencia, grupos de alumnos no naturales, falta de organización, etc., favorecen la gestación en la cultura de los grupos de convenciones, conductas y sentimientos que son, social y moralmente, intolerables, como es el caso de la violencia escolar.

Esta problemática institucional, no deja de ser lógica hasta cierto punto, pues lo que ocurre en los centros educativos no es más que el reflejo de lo que sucede en la vida diaria: habitamos un mundo y una sociedad marcados por la violencia. En diversas formas, explícitas o solapadas, la agresión se manifiesta en todos los ámbitos de la trama social. La escuela y el aula, como ámbitos en los que se reproducen las relaciones sociales no escapan de esta situación y tanto alumnos como profesores son víctimas de violencia cada día en los centros educativos. Pese a esto, no debemos olvidar que la violencia es evitable porque no es más que un medio para manejar el conflicto que puede ser superado con otros no-violentos como la negociación verbal, la racionalidad comunicativa, etc.

Esta violencia escolar adopta diferentes formas. Nuestro estudio se centra en la conocida internacionalmente como *“bullying”* -*“maltrato entre iguales”* en España y *“maus tratos entre pares”* en Portugal-, en la que los protagonistas son los propios niños y jóvenes. Las relaciones entre iguales son positivas si mantienen una estructura horizontal y de apoyo mutuo, sin embargo cuando estas relaciones mantienen una estructura vertical, donde un igual abusa de otros pasan a ser negativas.

La escuela, además de promover que surjan grupos naturales de amigos, obliga a formar parte de un grupo de clase. Este grupo funciona a través de ciertas dinámicas de relación que a veces pueden generar conflictos. Si en los grupos de amigos pueden emerger relaciones negativas a partir de conflictos que no se han sabido resolver, aún con más probabilidad podrán instaurarse y mantenerse éstas en el grupo que no se forma espontáneamente y durante cursos comparte el aula, e incluso extenderse al grupo como centro que resulta aún más heterogéneo. Las dinámicas de funcionamiento, tanto del grupo amplio que forman los alumnos del centro como del grupo limitado al aula, pueden favorecer relaciones negativas como el maltrato entre iguales.

El maltrato entre iguales no es un fenómeno nuevo, pero el hecho de haberle dado nombre, de haberse hecho visible a través de los medios de comunicación, propicia que se haya convertido en un objeto de preocupación común en numerosos países, se analice con más detenimiento y que se le busquen soluciones. Hasta ahora ha sido poco valorado por las personas adultas, porque no afecta a un número mayoritario de escolares y pasa desapercibido, requiere de una especial atención dadas las graves repercusiones que produce a todos los niveles, especialmente para los alumnos directamente implicados y para el clima de trabajo del centro.

Por esto, sin caer en la tentación de magnificar la situación, pero asumiendo que el problema existe, no estando restringido a ningún país, tipo específico de institución pública o privada, rural o urbana, de educación primaria o secundaria, creemos que es fundamental realizar estudios profundos y rigurosos con el fin de avanzar en la investigación en este ámbito, que nos permitan comprenderlo y explicarlo mejor, así como reflexionar sobre él en pro de erradicarlo y prevenirlo antes de que esté enraizado en la idiosincrasia de las escuelas.

Así, esta investigación nace con el propósito de conocer más en detalle algunos aspectos relacionados con el mundo adolescente, la vida de éstos en el contexto escolar, los tipos de experiencias que tienen lugar en los grupos de chicos y chicas y, en concreto, su representación acerca del fenómeno del maltrato entre iguales. Para ello, les preguntaremos directamente a los preadolescentes y adolescentes lo que piensan sobre este fenómeno. Los estudios e investigaciones realizadas acerca de las concepciones (cogniciones) y emociones en las interacciones, relaciones personales y en grupos son reducidos en este campo de estudio, 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 sociales acerca de las experiencias con los iguales.

El desarrollo de esta investigación supone una continuidad a los trabajos de colaboración hispanos/portugueses que desde el año 1999 se vienen realizando entre el grupo de investigación *Psicología de la Intervención en la Educación* (HUM232) de la Universidad de Granada, dirigido por el profesor Fernando Justicia y el *Centro de Estudos da Criança* (CESC) de la Universidade do Minho, dirigido por la profesora Ana Almeida. Así, se ha realizado un estudio transversal evolutivo en el que se analiza el significado que el maltrato entre iguales tiene para escolares españoles y portugueses.

La principal y más original aportación de esta investigación es ofrecer un instrumento que permita explorar con rigor y profundidad lo que está ocurriendo sobre maltrato entre iguales en las escuelas, por boca de quienes mejor lo conocen, sus propios protagonistas. Permitirá, igualmente, encontrar asociaciones, circunstancias típicas, regularidades, factores asociados, representaciones sobre el mismo, etc. que faciliten establecer un buen punto de partida (línea base) para implementar intervenciones adecuadas y coherentes. Así mismo, mediante este estudio del desarrollo adolescente se pretende conocer la evolución de la comprensión sobre el maltrato entre iguales, y de las variables que se convierten en factores protectores y de riesgo a la hora de verse implicados en estas situaciones.

Todo este conocimiento debe servir para plantear estrategias de intervención adecuadas, coherentes y realistas, con las que se ayude al alumnado a salir de esa espiral de violencia injustificada de la que difícilmente pueden salir por sus propios medios y a terminar con la habituación de los jóvenes a estos tipos de actos, sensibilizándoles y concienciándoles sobre la importancia de rechazar la violencia y buscar alternativas no-violentas a la resolución de los conflictos que mejoren el clima relacional de la escuela.

Una vez realizadas estas consideraciones generales de presentación de la temática fundamental de análisis de esta tesis, pasamos a referir cómo está estructurada la misma.

La presente investigación está dividida en tres partes principales: teórica-metodológica, empírica y conclusiones finales. En la primera parte, compuesta por los capítulos 1 y 2 se presentarán nociones teóricas y de investigación sobre el maltrato entre iguales en el contexto escolar, con el propósito de dar una visión general de los estudios más pertinentes y actuales sobre este tema, así como poder centrar la presente tesis y establecer cuáles serán las cuestiones y objetivos de investigación (Capítulo 1). En el capítulo 2 se detallan las características metodológicas generales comunes del trabajo empírico que se presentan en los cinco estudios desarrollados.

La segunda parte –del capítulo 3 al 7– recoge el desarrollo del trabajo empírico específico de esta investigación. Los cinco estudios que se presentan son trabajos que responden a planteamientos independientes y que pretenden responder a preguntas de investigación distintas que han ido surgiendo a medida que se avanzaba en el estudio y lectura del objeto de análisis: las representaciones de los adolescentes sobre diferentes aspectos del maltrato entre iguales en el contexto escolar.

El primer estudio (Capítulo 3) trata de percibir la forma como los jóvenes ven el fenómeno del maltrato entre iguales, analiza el grado de conocimiento que tienen sobre el mismo, y explora sus actitudes y los sentimientos que despierta en ellos este fenómeno. El segundo estudio (Capítulo 4) se centra en un análisis de las explicaciones causales que, sobre el maltrato entre iguales, señalan los preadolescentes y adolescentes.

En el tercer estudio (Capítulo 5) se investigan las características de las víctimas y los agresores del maltrato entre iguales percibidas por los preadolescentes y adolescentes. Se trata de obtener un perfil psicosocial de los jóvenes agresores y víctimas y de conocer los preconceptos y estereotipos que los participantes tienen sobre los agresores y las víctimas. El cuarto estudio (Capítulo 6) analiza desde una doble perspectiva las reacciones emocionales de víctimas y agresores: por un lado, estudia las atribuciones emocionales que los participantes realizan para ambos y, por otro, pretende conocer cómo se sienten los participantes si asumen uno de esos dos papeles en una situación de maltrato entre iguales.

El quinto estudio (Capítulo 7) explora las atribuciones de emociones morales de los preadolescentes y adolescentes ante una historia de maltrato entre iguales en el contexto escolar. Con ese objetivo se les preguntó a los participantes acerca de los sentimientos de culpa, vergüenza, orgullo e indiferencia de agresores, víctimas y espectadores y se les pidió que explicitaran la causa de los mismos. Se pretende, además, saber si en su experiencia personal se identifican o se desvinculan de cualquiera de ellos.

La tercera parte (Capítulo 8) la hemos destinado a realizar una recapitulación de las distintas conclusiones parciales y generales resultantes de los datos obtenidos en los estudios empíricos que se han llevado a cabo. También se exponen las limitaciones y perspectivas resultantes de nuestro proceso investigador.

Finalmente, se reseñan las referencias bibliográficas utilizadas y se incluyen dos anexos. En el primero de ellos se presentan los instrumentos de evaluación utilizados y, en el segundo de los anexos, se presenta el modelo de carta enviada a los centros educativos para contar con su colaboración.



# **Capítulo 1:**

## **El maltrato entre iguales**



## Capítulo 1. El maltrato entre iguales

En este capítulo se presentan nociones teóricas y de investigación sobre el maltrato entre iguales en el contexto escolar, con el propósito de dar una visión general de los estudios más pertinentes y actuales sobre el tema, así como poder centrar la presente tesis. Para ello se discuten las definiciones y tipos de maltrato entre iguales, se analiza la prevalencia de este fenómeno en España y Portugal, se resumen los métodos de estudio que se vienen aplicando, recopilamos las características de los agentes implicados, así como las posibles causas, las tendencias emocionales y las formas de agresión reactiva y proactiva. Finalmente, presentamos los objetivos generales y específicos de la presente tesis y las preguntas de investigación particulares que condujeron nuestro trabajo.

In this chapter, we provide the theoretical underpinnings and scientific research related to peer bullying within the school context. It aims at offering a broad perspective of the most relevant and current studies focused on the target topic. With this goal in mind, we discuss the definition and variants of peer bullying; we analyse its prevailing in Spain and Portugal; are summarized the methods of study that they come applying, we gathered information regarding the features of the agents involved; and any possible causes, emotional biases and forms of reactive and proactive aggression. Finally, present general and specific aims of the present thesis and the particular research questions that which led our work.

Neste capítulo apresentamos noções teóricas e de investigação sobre os maus tratos entre pares no contexto escolar, com o propósito de dar uma visão geral dos estudos mais pertinentes e actuais sobre este fenómeno, e poder delimitar o tema da presente dissertação. Com esse objectivo discutimos as definições e tipos dos maus tratos entre pares, analisamos a prevalência das suas manifestações em Espanha e Portugal, resumem-se os métodos de estudo que se vêm aplicando, apontamos as características dos agentes implicados, bem como as possíveis causas, as tendências emocionais e as formas de agressão reactiva e proactiva. Finalmente, apresentamos os objetivos gerais e específicos da presente tese e as perguntas de investigação particulares que conduziram nosso trabalho.

## 1. INTRODUCCIÓN

Una característica que define a nuestra sociedad y a nuestro tiempo es la existencia de unas relaciones políticas, sociales y personales, en las que el conflicto y sus inadecuadas formas de abordarlo –la violencia– destacan de forma muy significativa. El contexto escolar no está ajeno, por desgracia, a esta tendencia y tanto alumnos como profesores son víctimas de violencia cada día en los centros educativos.

El maltrato entre iguales es un problema que no es novedoso para los centros escolares pues conocen su existencia desde hace tiempo; sin embargo, sólo en los últimos años se está reconociendo su importancia (Benítez y Justicia, 2006). Hablamos de un problema global y significativo que afecta a las escuelas de todo el mundo dado que no entiende de fronteras ni físicas ni políticas (Debarbieux, 2003; Craig y Pepler, 2008). Hoy, se estima que 200 millones de niños y jóvenes en el mundo sufren los abusos de sus compañeros (Richter y Howard, 2003).

La preocupación creciente por los derechos de individuos y grupos, incluyendo el de ser educado en la escuela sin sufrir abusos ha llamado la atención educativa, social y política en países sin problemas inmediatos más graves, como la desnutrición y la guerra, tal y como explica Ohsako (2004). Esto ha ayudado a un crecimiento de la investigación destinada a ofrecer un conocimiento creciente de su naturaleza y efectos (véase Almeida, 1999; Avilés y Monjas, 2005; Boulton, 1993; Camodeca y Goossens, 2005; Crick, Casas y Ku, 1999; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Farrington, 2005; Olweus, 1993, 1996, 2003; Perren y Alsaker, 2006; Ramírez, 2006; Rigby, 1997; Rivers y Smith, 1994; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999), que sirven de base para intervenciones sistemáticas, a través de programas, destinadas a reducir su incidencia (véase Benítez, Almeida y Justicia, 2007; Cowei y Olafsson, 2000; Elinoff, Chafouleas y Sassu, 2004; Norghangen, Nielsen, Stigum y Köler, 2003; Trianes y García, 2002). En estas tres décadas de investigación se ha avanzado mucho en el estudio del fenómeno y, sin embargo, aún queda un largo camino por delante a los investigadores para completar su análisis y poder erradicarlo.

El maltrato entre iguales, por lo general, es descrito como una conducta específica del comportamiento agresivo normalmente caracterizada por la repetición y el desequilibrio de poder (Espelage y Swearer, 2003; Olweus, 1999; Smith y Sharp, 1994). Las relaciones de poder están presentes en los grupos humanos y son manejadas de manera no abusiva. Pero, a menudo, algunas personas consiguen ventajas con la explotación del poder utilizándolo de manera deshonesto, prepotente y oportunista contra los otros, sin estar legitimadas para hacerlo (Smith y Brian, 2000). El maltrato entre iguales entendido como un abuso sistemático de poder (Rigby, 2002) puede ser considerado como normativo en muchos ajustes de grupo, pero socialmente resulta inaceptable dentro de los principios y valores de una sociedad democrática.



## 2. DEFINICIÓN Y TIPOS

Definir el maltrato entre iguales no es una tarea sencilla, porque nos encontramos con un obstáculo terminológico y una cierta imprecisión en el uso del lenguaje, pues este término tiene un significado y alcance diferente según el país al que se haga referencia, provocando que sus acepciones no sean siempre equivalentes. Así, en el norte de Europa en los primeros estudios de Heinemann (1972) y Olweus (1973) se utilizó el término “*mobbing*” (acosar, rodear), tomado del etólogo Lorenz, para designar a la agresión de un grupo de alumnos contra uno de sus miembros que interrumpe las actividades ordinarias del grupo.

Del término “*mobbing*” se pasó a los términos anglosajones “*bully*”, para designar al autor de la acción y “*bullying*”, para designar su acción (Smith, 1989). Estos términos proporcionan una cobertura semántica más amplia y ajustada a la descripción y características del fenómeno que los de otras lenguas, aunque el concepto “*bullying*” no abarca la exclusión social como forma agresiva de relación. Aún con esta limitación, proporciona las características básicas para definir el fenómeno y éste es el término que tiene un uso consensuado en la bibliografía científica que aborda este tema. En castellano, para designarlo, utilizamos los términos “*maltrato*” o “*abuso entre iguales*”, los cuales han sido aceptados en el ámbito científico nacional y con ellos se ha venido trabajando hasta el presente.

Olweus (1983) fue quién dio una primera definición suficientemente clara y minuciosa del maltrato entre iguales (*bullying*), que sirve de punto de partida para describir el fenómeno en sus características primordiales; entendiéndolo como: *una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno/a contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente puede salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos.*

Por su parte, Tattum (1989) añadió que, a la hora de definir el maltrato, se han de tener presentes aspectos como la naturaleza, la intensidad, la duración, la intencionalidad, el número de implicados y las motivaciones del agresor. En esta línea, Farrington (1993) define el maltrato entre iguales como la opresión repetida, psicológica o física, que una persona de mayor poder realiza sobre otra con un poder menor, estableciendo seis elementos definitorios:

- es un ataque o intimidación intencionado de naturaleza física, verbal o psicológica;
- a través del cual el agresor busca causar miedo y/o daño a la víctima;
- el intimidador se percibe como más poderoso que la víctima;

- la víctima no provoca el acto y siente una opresión psicológica o física;
- los episodios son repetidos (estimando una frecuencia mínima de una vez por semana y una duración mínima de seis meses); y
- producen el efecto deseado.

Tomando las aportaciones de estos autores, la mayoría de los estudiosos de este campo aceptan que una definición de maltrato debe incluir: intencionalidad, efectos, modalidades, desequilibrio de poder, frecuencia y duración. Así que podríamos definirlo como un comportamiento intencional para provocar daño, que es de carácter directo e indirecto (verbal, físico y/o relacional), que es repetitivo y perdurable en el tiempo, en el que no media la provocación, y en el que existe una asimetría de poder entre agresor y víctima (Rigby, 2002).

Como podemos observar, los comportamientos hostiles desplegados por los agresores trascienden el mero acoso, dado que son, en la mayoría de los casos comportamientos no encubiertos en los que el agresor ni se esconde ni se mantiene en el anonimato y que engloban diferentes tipos de agresiones directas e indirectas (Benítez y Justicia, 2006; Fernández, 1998; Olweus, 1993; Ortega et al., 1998; Smith et al., 1991). Las agresiones directas o explícitas comprenden enfrentamientos directos, ataques físicos, amenazas e intimidaciones y proporciona una clara tendencia hacia el maltrato físico (patadas, puñetazos, empujones, etc.) y verbal (insultos, chantajes, etc.). Las indirectas o encubiertas están representadas por la exclusión social dirigida a desprestigiar socialmente a las víctimas con la finalidad de destruir sus relaciones interpersonales provocando el aislamiento respecto al grupo de iguales, pero también podemos encontrar agresiones de carácter verbal (poner motes, expandir rumores) y física (esconder propiedades, robar, romper el material, etc.).

Históricamente estas formas de maltrato ocurren en la escuela o entre la casa y la puerta de la escuela. Así, cuando el niño llega a casa puede cerrar la puerta y encontrar el santuario, el lugar donde se siente a salvo. La casa era un lugar donde los agresores no podían alcanzarlos. Sin embargo, con el giro de alta tecnología que ha dado en los últimos años el maltrato entre iguales esto ha cambiado. Han aparecido nuevas formas de maltrato que se llevan a cabo a través del uso irresponsable de las tecnologías de la información y la comunicación, se refieren al llamado ciberacoso escolar.

El término ciberacoso fue usado por primera vez por el educador canadiense Bill Belsey, creador del sitio web [www.bullying.org](http://www.bullying.org). Otros términos para ciberacoso son "acoso electrónico," "e-acoso," "acoso sms", "acoso móvil" "acoso online", "acoso digital" o "internet acoso". Y se define como el uso de información electrónica y medios de comunicación tales

como e-mail, mensajería instantánea, mensajes de texto, blogs, teléfonos móviles, buscas, y websites difamatorios para acosar a un individuo o grupo, mediante ataques personales u otros medios, que deliberadamente, y de forma repetitiva y hostil, pretende dañar a otro (Belsey, 2005)

El ciberacoso es voluntario e implica un daño recurrente y repetitivo infligido a través del medio del texto electrónico. Según Standler (2002) el acoso pretende causar angustia emocional, preocupación, y no tiene propósito legítimo para la elección de comunicaciones. Además como indican los expertos es mucho más difícil de controlar para padres y profesores que el maltrato físico, debido al anonimato del ciberespacio y a la falta de conocimientos técnicos (National Children's Home, 2005; Keith y Martin, 2005; Orte, 2006; Patchin y Hinduja, 2006; Smith, 2006; Willard, 2006).

### **3. INDICENCIA DEL FENÓMENO**

A partir de los estudios pioneros realizados por Olweus (1991) en países escandinavos han sido muchos los investigadores que han centrado su interés en el análisis de la incidencia y prevalencia del maltrato entre iguales en diversos países (véase Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalana y Slee, 1999). Las tasas de maltrato apuntadas ponen de manifiesto dos aspectos, tal y como explican Benítez y Justicia (2006):

- a. Que el fenómeno del maltrato entre iguales no es más importante ahora que hace unos años, dado que las cifras de incidencia son parecidas;
- b. Que las tasas de incidencia, a pesar de ser similares en muchas de las investigaciones realizadas, presentan diferencias (Tabla 1). Tales diferencias pueden deberse a factores relacionados con la definición de maltrato aceptada por los autores, la heterogeneidad de los instrumentos de recogida de datos utilizados, las características de la muestra, los criterios empleados para investigar la frecuencia del maltrato, etc. (Berger, 2007; Benítez y Justicia, 2006; Camodeca, 2003; Ciucci, Smorti, y Fonzi, 1997; Stein, 2001). Sin embargo, y a pesar de las diferencias en relación con las tasas de incidencia encontradas, éstas no son significativas entre sí, lo que da pie a pensar que la prevalencia del maltrato entre iguales es similar en diferentes países independientemente de su cultura y sistema educativo (Carney y Merrel, 2001).

Tabla 1.  
*Comparativa de estudios y tasas de incidencia*

Estudio	País	% Agresores	% Víctimas	Categoría de Frecuencia
O'Moore y Hillery (1989)	Irlanda	3	8	Una vez a la semana o más
Olweus (1991)	Noruega	7	9	De vez en cuando o más
Craig (1998)	Canadá	7	12	No especificado
Salmivalli, Lagerspetz, et al., (1996)	Finlandia	8	12	No especificado
Whitney y Smith, (1993)	Reino Unido	4-12	10-27	Una vez a la semana- A veces
Genta et al. (1996)	Italia	8-21	17-42	Una vez a la semana- A veces
Fonzi et al. (1997)	Italia	9	13	Una vez a la semana o más
Almeida (1999)	Portugal	17	21	Tres o más veces al trimestre
Pellegrini et al., 1999	EE.UU.	14	19	No especificado
Borg (1999)	Malta	15-25	25-41	Frecuentemente-Ocasionalmente
Junger-Tas y van Kesteren (1999)	Países Bajos	20	22	Regularmente
Forero et al. (1999)	Australia	25	12	En este plazo
Defensor del Pueblo (2000)	España	5	7	A veces-Siempre
Bokhorst et al., (2000)	Países Bajos	16-25	15-39	Últimos cinco días-Regularmente
Ferreira y Pereira (2001)	Portugal	17	25	No especificado
Solberg y Olweus (2003)	Noruega	6.5	10	2-3 veces al mes
Pereira et al. (2004)	Portugal	16	20	Tres o más veces
Avilés y Monjas (2005)	España	5.7	5.7	Bastantes veces-Casi todos los días, casi siempre
Serrano e Iborra (2005)	España	7.6	14.5	Algunas veces-Con frecuencia
Ramírez (2006)	España	3.1	6.4	Muchas veces
Freire, Veiga y Ferreira (2006)	Portugal	2.5	4.5	3 o más veces en las dos últimas semanas

En Europa, la media de víctimas es del 11.5% y la de agresores del 5.9%. Centrándonos en **España**, Cerezo y Esteban (1992) y Ortega et al. (1998) sitúan el nivel de incidencia de este fenómeno en un porcentaje cercano al 15%, aunque en un estudio más reciente y con unos criterios más restrictivos, Mora-Merchan (2001) señala que afecta a entre 5% y 11% de los escolares, datos que son consistentes con los de las investigaciones desarrolladas en otros países de nuestro entorno. Avilés y Monjas (2005) realizaron una investigación en la que participó alumnado de 12 a 15 años encontraron que el 11.6% de los alumnos se había visto implicado en situaciones de abuso, de éstos, 5.7% fueron víctimas y el 5.9% agresores. Por su parte Ramírez (2006) en un estudio realizado en la ciudad autónoma de Ceuta, pone de

manifiesto unos niveles parecidos a los comentados anteriormente, situándose la tasa de afectado por el maltrato en el 10.5%: 6.4% víctimas, 3.1% agresores y 1% agresores-víctimas.

Estos estudios se han realizado a nivel regional, por lo que es necesario atender a los estudios realizados a nivel nacional para profundizar en las dimensiones y en las últimas tendencias de la violencia escolar en España. Para ello compararemos los datos obtenidos en el primer informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000) con los obtenidos en los del informe *Violencia entre compañeros en la escuela*, realizado por Ángela Serrano e Isabel Iborra en el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia (2005) y con los del segundo informe del Defensor del Pueblo (2007).

- El primer estudio nacional de incidencia del fenómeno maltrato entre iguales se realizó en el año 1999 y encargado por el Defensor del Pueblo (2000). Para la realización de este estudio se encuestó a 3.000 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria o niveles equivalentes, baremados por género. Los participantes pertenecían a 300 centros educativos públicos y privados, ubicados en el territorio de las distintas comunidades autónomas. Además se encuestó a un miembro del equipo directivo de cada centro, concretamente al profesor que ocupaba el cargo de Jefe de Estudios. Utilizaron dos cuestionario *ad hoc*, uno para los alumnos y otro para los jefes de estudios de los centros respectivos, de escala ordinal (nunca, a veces, a menudo, etc.), destinados a: conocer el grado de incidencia de las distintas modalidades de maltrato, las circunstancias en las que se producen los malos tratos, los escenarios donde se producen, las estrategias para resolver los conflictos, así como el estudio de la relevancia de variables que pudieran afectar al problema en sus distintos aspectos.
- El informe realizado en el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia (Serrano e Iborra, 2005) pretendía detectar la situación actual de la violencia entre compañeros en los institutos de secundaria en España y compararla con los resultados del primer informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). Para ello, utilizaron una muestra de 800 chicos y chicas de edades comprendidas entre 12 y 16 años, estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a todo el territorio español, distribuidos proporcionalmente según sexo, edad, agrupación de Comunidades Autónomas y tamaño del municipio. Los escolares contestaron por teléfono a un cuestionario estructurado de opción múltiple, basado en el utilizado en el estudio del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000), pero con diferencias respecto a éste, lo que dificulta las comparaciones entre ambos. El cuestionario empleado por Serrano e Iborra tiene 32 preguntas, está dividido en tres secciones: testigo, víctima y agresor. En él también se pregunta por el género del agresor, si la acción es

individual o de grupo, los sentimientos que provoca, el escenario en que tiene lugar, la posible comunicación de los hechos y la intervención de terceras personas (alumnado, profesorado o progenitores) en los casos de maltrato.

- El nuevo informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (IDP-U) (2007) pretende obtener un conocimiento profundo sobre la dimensión actual y evolución del problema del maltrato entre iguales en los centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria en nuestro país. La muestra del estudio estuvo formada por 3.000 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a 300 centros educativos públicos, concertados y privados de todo el territorio nacional. Además, se encuestó a 300 profesores que ocupaban la jefatura de estudios en cada uno de dichos centros. Se utilizaron dos cuestionarios, uno para el alumnado y otro para los jefes de estudios de los centros respectivos, casi idénticos a los diseñados para la investigación realizada en 1999 para el primer Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000) con el objetivo de poder estudiar la evolución del maltrato entre ambos trabajos. La única diferencia entre los cuestionarios de la investigación anterior y los que se emplean en el nuevo estudio estriba en pequeñas modificaciones en algunas categorías de preguntas que se consideró conveniente reformar y en la inclusión de tres nuevas preguntas relativas al maltrato a través de las tecnologías de la información y la comunicación.

Así, tomando como referencia los resultados de los tres informes podemos extraer una serie de conclusiones sobre la extensión o magnitud del problema en nuestro país.

⇒ **Incidencia del fenómeno**

Atendiendo a los informes del Defensor del Pueblo-UNICEF encontramos que los datos correspondientes a los porcentajes de escolares que respectivamente en 1999 y 2006, se han considerado a sí mismos como víctimas de malos tratos por parte de sus compañeros/as, marcan como tendencia general una disminución de la incidencia del problema. Se detecta, asimismo, una disminución estadísticamente significativa del porcentaje de escolares que se declara víctimas en 2006. El porcentaje de quienes se reconocen agresores, muestra también, en varios casos, una disminución.

Según el informe del Centro Reina Sofía (2005) el 14.5% (116) de los escolares entrevistados declara ser víctima de agresiones en el centro escolar. El 7.6% (61) de los entrevistados se auto-reconocieron agresores de sus compañeros. Y el 75% (600) de los escolares entrevistados ha sido testigo de agresiones en su centro escolar.

⇒ **Incidencia de los distintos tipos de maltrato**

En cuanto a la presencia de los distintos tipos de maltrato se puede concluir que existe una semejanza entre centros educativos y con lo que ocurre en otros países europeos, aunque esto en menor proporción.

Se obtuvieron pautas de incidencia de los distintos tipos de maltrato independientemente de que fuesen identificados por agresores, víctimas o espectadores. El IDP-U (2007) subraya que la incidencia del maltrato escolar entre iguales tiende a disminuir respecto a los datos del estudio realizado en 1999, especialmente en lo referente a las conductas más frecuentes y menos graves (Tabla 2). En concreto, el porcentaje de los alumnos víctimas de maltrato verbal directo disminuye: “*Me insultan*” pasa del 39.1% al 27.0% y “*Me ponen motes ofensivos*” del 37.7% al 26.0%. Lo mismo sucede en el tipo de maltrato más indirecto y “pasivo” de exclusión social: “*Me ignoran*” pasa del 15.1% al 10.5%. Sin embargo, las amenazas graves entre escolares de enseñanza Secundaria e incluso los casos de agresión física se mantienen en niveles similares a los de hace siete años.

Tabla 2.

*Comparación de la incidencia de los distintos tipos de maltrato entre iguales a partir de los porcentajes de las víctimas (IDP-U 1999 vs 2006)*

Modalidades de maltrato	Tipo de conductas	Ocurre a veces		Ocurre en muchos casos		Total	
		1999	2006	1999	2006	1999	2006
<b>Exclusión social</b>	Me ignoran	14.2	9.5	0.9	1	15.1	10.5
	No me dejan participar	9	7	1.9	1.6	10.9	8.6
<b>Agresión verbal</b>	Me insultan	34.4	23.2	4.7	3.9	39.1	27.1
	Me ponen motes ofensivos	30.4	21.4	7.2	5.2	37.7	26.7
	Hablan mal de mí	31.8	27.3	3.8	4.2	35.6	31.6
<b>Agresión física indirecta</b>	Me esconden cosas	20.2	14.2	1.8	1.8	22	16
	Me rompen cosas	4.2	3	0.3	0.5	4.5	3.5
	Me roban cosas	6.5	5.1	0.8	1.2	7.3	6.3
<b>Agresión física directa</b>	Me pegan	4.1	3.3	0.7	0.5	4.8	3.9
<b>Amenazas/Chantajes</b>	Me amenazan para meter miedo	8.6	5.4	1.2	1	9.8	6.4
	Me obligan con amenazas	0.8	0.5	0.1	0.2	0.8	0.6
	Me amenazan con armas	0.6	0.4	0.1	0.1	0.7	0.5
<b>Acoso sexual</b>	Me acosan sexualmente	1.7	0.6	0.3	0.3	2	0.9

Dada la importancia que los teléfonos móviles y la Red (*Internet*) parecen haber cobrado como medio de relaciones entre iguales, en el cuestionario de este segundo estudio del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007) se introdujeron preguntas relativas a esta posible forma de llevar a cabo la victimización. Encontrando que un 5.5% de los estudiantes que se reconocen

víctimas, identifica las nuevas tecnologías como instrumento para los abusos que reciben: en 5.1% de los casos de forma esporádica y un 0.4%, frecuente. En el caso de los agresores la incidencia es de 4.8% y 0.6% respectivamente para señalar que lo hacen “A veces” y “En muchos casos”. Como es lógico, en los *testigos* sube a un 22% el porcentaje de casos en que se observa “A veces” y a un 3% cuando es “En muchos casos”.

Atendiendo al género se han encontrado diferencias en la utilización de las distintas modalidades de maltrato, siendo en el caso de los chicos más frecuente la agresión física, mientras que en las chicas es más habitual la agresión verbal y la exclusión social, como se muestra en la siguiente tabla, que recoge los tipos de maltrato sufridos por las víctimas chicas y las víctimas chicos.

*Tabla 3.*  
*Comparación de las modalidades de maltrato en función del género de las víctimas (IDP-U 1999 vs 2006)*

Modalidades de maltrato	Tipo de conductas	Chicas		Chicos	
		1999	2006	1999	2006
<b>Exclusión social</b>	Me ignoran	15.7%	11.1%	14.1%	10.1%
	No me dejan participar	8.6%	7.4%	13.0%	9.8%
<b>Agresión verbal</b>	Me insultan	35.5%	25.4%	41.4%	28.9%
	Me ponen motes ofensivos	31.5%	23.0%	43.2%	30.4%
	Hablan mal de mí	40.8%	37.7%	29.2%	25.4%
<b>Agresión física indirecta</b>	Me esconden cosas	19.8%	15.3%	23.9%	16.7%
	Me rompen cosas	3.8%	2.8%	5.2%	4.2%
	Me roban cosas	7.2%	6.8%	7.3%	5.8%
<b>Agresión física directa</b>	Me pegan	3.1%	1.9%	6.5%	5.9%
<b>Amenazas/Chantajes</b>	Me amenazan para meter miedo	7.8%	7.8%	11.6%	5.1%
	Me obligan con amenazas	0.4%	0.3%	1.1%	1%
	Me amenazan con armas	0.4%	0.1%	0.9%	0.9%
<b>Acoso sexual</b>	Me acosan sexualmente	2.8%	1%	1.2%	0.7%

Coincidiendo con estos resultados el informe del Centro Reina Sofía (2005) muestra que los chicos victimizados sufren más maltrato físico que las chicas (9.3% vs 5.3%) y que en ambos sexos se sufre un maltrato emocional similar: 12.5% chicos y 11.5% las chicas. Atendiendo a las respuestas de los agresores, encontraron que los chicos utilizan más el maltrato físico: 7.4% frente al 1.4% de chicas, pero también el maltrato emocional: 8.8% vs 3.1%.

Con respecto a la variable origen nacional de los alumnos, el IDP-U (2007) sólo ha encontrado diferencias significativas en la incidencia de dos tipos de conductas de maltrato desde la perspectiva de las víctimas. A saber, los estudiantes inmigrantes afirman que son ignorados en una proporción mayor que sus compañeros y compañeras de origen autóctono. Casi el 20% del alumnado de origen inmigrante señala que son ignorados por sus compañeros,



lo que duplica el porcentaje de los alumnos autóctonos que afirman serlo. Estos datos coinciden tanto si se toma como grupo de alumnado inmigrante sólo a quienes habiendo nacido en otro lugar, viven y están escolarizados en España (inmigrantes de primera generación), como si se incluye a éstos y a los nacidos en España de familias inmigrantes (escolares de origen inmigrante de primera y segunda generación). También es significativamente mayor el porcentaje de aquéllos que sufren *amenazas con armas* (palos, navajas). Esta modalidad de maltrato se sufre con escasa frecuencia en la muestra total, 0.4%, mientras que en los escolares de origen inmigrante la victimización alcanza el 1.9%, lo que supone un aumento proporcionalmente importante teniendo en cuenta que este colectivo de escolares representa en el estudio un 7% de la muestra total.

#### ⇒ **Características de los protagonistas y circunstancias de los malos tratos**

Los estudios del Defensor del Pueblo y el del Centro Reina Sofía coinciden en encontrar mayores porcentajes de chicos que de chicas tanto entre las víctimas como entre los agresores. Estas diferencias se acentúan en el caso de los agresores. Generalmente, el agresor es un compañero de la misma clase que la víctima (66.7%), a excepción de las amenazas con armas, que es protagonizada por un alumno de un curso superior o por algún sujeto ajeno al centro.

Los estudiantes discriminan claramente el lugar en el que sucede el maltrato dependiendo del tipo de maltrato que sufren. Los escenarios de la mayoría de las situaciones de maltrato son la clase y el patio, junto a los pasillos, aunque también pueden producirse en los aseos, el comedor y la salida del centro.

Los tres estudios coinciden en que las víctimas tienden a contar lo que les ocurre a sus amigos o amigas (Tabla 4). En segundo lugar, citan a la familia como interlocutora. Ha aumentado significativamente el porcentaje de alumnos y alumnas que lo comunican al profesorado. El porcentaje de alumnos que no se lo cuentan a nadie también ha disminuido, aproximadamente un 5%, lo cual indica una mayor comunicación de las agresiones sufridas.

Tabla 4.  
*Comparación de a quién cuenta la víctima lo que le ha ocurrido*

	INFORMES		
	IDP-U 1999	Centro Reina Sofía 2005	IDP-U 2006
<b>Amigo</b>	67.1%	50.9%	60.4%
<b>Padres</b>	36.0%	31.9%	36.2%
<b>Profesor</b>	8.9%	42.2%	14.2%
<b>A nadie</b>	16.6%	18.1%	11.2%

En la mayoría de los casos de maltrato, con independencia del tipo de agresión sufrida, las víctimas sólo cuentan con la ayuda de algún amigo/a. Las otras personas intervienen en porcentajes mucho menores: un 18.9% es ayudado por otros compañeros y compañeras, 15.3% por el profesorado, el 13% por la familia, y el 6.8% a otro adulto (IDP-U, 2007). Finalmente, un 12.9% de las víctimas señala que nadie interviene.

Relacionado con la anterior, casi la mitad de los testigos dice intervenir si la víctima es amigo o amiga, aunque hay algo menos de un tercio que dice intervenir aunque no lo sea. Asimismo, más de dos tercios de los agresores señalan la pasividad de quienes observan lo que sucede y uno de cada cuatro afirma que los demás les animan. En cuanto a la reacción por parte del profesorado, son menos de un tercio los que señalan que el profesorado interviene o castiga a quienes maltratan a un compañero o compañera. El estudio indica una tendencia a una mayor implicación del personal educativo en la resolución de este fenómeno que se desarrolla en sus centros. (15.3% frente al 10.7% del informe del año 2000). Por otro lado, casi una cuarta parte de los y las estudiantes de Secundaria manifiesta sentir miedo de ir a su centro educativo, por distintos motivos y con distinta frecuencia.

⇒ **Incidencia de diferentes variables**

Con respecto a la incidencia de diferentes variables, como el curso o el género, sobre los malos tratos, podemos concluir:

- Las variables relacionadas con las comunidades autónomas y el tamaño del hábitat no resultan ser significativas en el estudio del maltrato entre iguales.
- La diferencia entre centros escolares de titularidad pública o privada se manifiesta en muy pocos casos, y cuando aparece es siempre en el sentido de que determinados tipos de agresiones son menos frecuentes en los centros públicos.
- La variable género muestra que, cuando aparecen diferencias, éstas siempre ponen de manifiesto que los chicos no sólo agreden más sino que también sufren mayor número de agresiones que las chicas; excepto en el caso de hablar mal, conducta que se da más en las chicas como agresoras, como víctimas y como testigos.
- El curso resulta ser una variable de gran importancia, encontrando una pauta muy consistente en el sentido de que las agresiones se sufren en primer curso en un número significativamente mayor que lo que representa la tendencia media, al contrario de lo que ocurre en cuarto curso. También existe una tendencia general en segundo curso a que se reconozca un mayor número de agresiones, lo que se pone de manifiesto parcialmente en el estudio de agresores y, de forma más clara, en el de víctimas.

En cuanto a **Portugal**, la organización de la educación obligatoria difiere de la española organizándose en tres etapas: primaria (6-9 años), secundaria o preparatoria (10-11) y tercer ciclo (12-14 años). En esta país es destacable el estudio de Pereira, Mendoça, Neto, Almeida, Valente y Smith (1996) realizado en 18 escuelas pertenecientes a la zona de Braga (norte del país) con un total de más de 6.100 alumnos, concretamente 2.846 de primaria y 3.341 de escuela preparatoria (secundaria). Para el que se realizó una adaptación del cuestionario de Olweus (1991) y del trabajo y del estudio inglés correspondiente a Smith y Sharp (1994). Los resultados obtenidos muestran que el 21% de los niños entre los 7 y los 12 años nunca fueron agredidos, el 73% son agredidos a veces y el 5% muchas veces.

En la misma línea el estudio de Almeida (1999) muestra resultados que son coherentes con los obtenidos en otros países europeos: los chicos participan en los episodios de maltrato en mayor grado que las chicas, especialmente como agresores pero también como víctimas (Tabla 5). Estos datos se han puesto de manifiesto también en los alumnos más pequeños, estudiantes de primaria (6-9 años). Por otra parte, hay que señalar que también en este caso la incidencia disminuye en edades o cursos superiores, ya que se encontró una mayor presencia del problema en las escuelas de primaria que en las de secundaria, aunque sólo en los chicos y chicas que se declaraban agresores y no en los que afirmaban haber sido agredidos.

Tabla 5.

*Porcentaje de sujetos que se declaran víctimas y agresores en el estudio realizado en Portugal en Educación Secundaria (Almeida, 1999)*

<b>Estatus en situaciones de maltrato entre iguales</b>	<b>Chicas</b>	<b>Chicos</b>	<b>Total</b>
Víctimas (tres o más veces en el trimestre)	18.7%	24.2%	21.6%
Agresores (tres o más veces en el trimestre)	9.6%	15.4%	15.4%

Las modalidades o tipos de maltrato más frecuentes varían en función del sexo y el nivel escolar de los participantes en el estudio. Así, la violencia verbal directa es la más usual tanto para chicos como para chicas en el ciclo secundario o preparatorio, mientras que la violencia física directa es la más frecuente en primaria para ambos géneros. Se encontró una clara distinción de género en el tipo de maltrato utilizado: los chicos muestran consistentemente más agresión física y las chicas más agresión indirecta. Por otro lado todos los tipos de maltrato decrecían con el curso escolar o con la edad.

Tabla 6.

*Modalidades o tipos de maltrato más frecuentes en el ciclo de educación secundaria en Portugal (Almeida, 1999)*

<b>Modalidades de maltrato</b>	<b>Chicas</b>	<b>Chicos</b>	<b>Total</b>
Verbal directa (insultar, amenazar)	66.5%	65.5%	66.0%
Física directa (golpear, dar puñetazos, quitar partencias)	46.7%	63.1%	55.2%
Indirecta (rumores, nadie me habla)	54.5	29.8%	41.7%

Este estudio también indagó sobre los lugares de incidencia del maltrato (Tabla 6), encontrando que tanto en Primaria como en Secundaria, para chicos y chicas, el espacio de mayor riesgo es el recreo, en una proporción mucho más alta que en otros estudios, debido probablemente a que se estudian niños desde los 6 años, cuya visión de los abusos puede estar dominada por los episodios que tienen lugar en el patio. En primaria, el segundo lugar de mayor incidencia es la clase, mientras que en preparatoria lo es el pasillo.

Tabla 7.  
*Lugares de incidencia del maltrato en función del sexo (Almeida, 1999)*

<b>Modalidades de maltrato</b>	<b>Chicas</b>	<b>Chicos</b>	<b>Total</b>
Pasillos	75.4%	80.7%	78.2%
Clase	35.2%	28.0%	31.5%
Recreo	27.1%	19.3%	23.0%
Otros lugares	14.7%	18.1%	16.3%

En cuanto a las características de los escolares que cometen los abusos podemos decir que los alumnos y alumnas declaran ser agredidos por chicos en mayor porcentaje: a) por un chico solo (48,8%); b) por un grupo de chicos (29,6%); o c) por un grupo de chicos y chicas (10,5%). Y la procedencia de los agresores la siguiente: a) de cursos superiores (61,1%); b) de la misma clase (57,5%); o c) de una clase diferente pero del mismo curso (34,9%).

Finalmente, un estudio reciente realizado por Pereira, Mendoça, Neto, Valente y Smith (2004) con 4092 estudiantes de 9 a 16 años (de 6 escuelas en el norte y 4 en el sur Portugal) con una versión modificada del cuestionario de Olweus también encuentra altos niveles de incidencia del maltrato: 16% agresores y el 20% víctimas, sin que existan diferencias significativas entre las escuelas del norte y del sur.

Los chicos continúan participando más en situaciones de maltrato que las chicas (Tabla 8). No se encontraron diferencias significativas en el porcentaje de niños maltratados en función de la zona del país, el curso escolar y el rendimiento; en cambio sí se observó una disminución significativa del riesgo de las niñas en comparación con los niños y de un aumento para los niños de clase social baja. En cuanto a las posibilidades de agredir a otro observaron una menor implicación de las chicas y un incremento en 6º curso, con el número de años de bajo rendimiento y la clase social baja, y no se hallaron variaciones en función de la localización geográfica.

Tabla 8.  
*Porcentajes de alumnos víctimas y agresores (Pereira, Mendoça, Neto, Valente y Smith, 2004)*

<b>Estatus</b>	<b>Norte</b>			<b>Sur</b>		
	<b>Chicas</b>	<b>Chicos</b>	<b>Total</b>	<b>Chicas</b>	<b>Chicos</b>	<b>Total</b>
Víctimas	18.7%	24.2%	21.6%	16.9%	22.0%	19.3%
Agresores	9.6%	20.5%	15.4%	10.4%	22.4%	16.0%

Ciertas formas de agresión son similares en el norte y en el sur del país: robar, amenazar y difundir rumores. Sin embargo otras como “no hablarme” se dan más en el sur, mientras que en el norte se da más el daño físico (golpear) y poner motes.

Podemos concluir que los niveles de maltrato en las escuelas portuguesas son superiores a los verificados en los estudios realizados en los países del norte de Europa y sensiblemente inferiores a los de Italia, datos que evidencian la dimensión del problema en este país y demandan una preocupación y profundización en el mismo para una comprensión más amplia de este fenómeno y posibilitar una intervención adecuada. A ello pretende contribuir esta tesis.

#### **4. ROLES EN EL MALTRATO ENTRE IGUALES**

A pesar de que existen dos protagonistas principales en una situación de maltrato entre iguales –agresor y víctima–, debemos tener presente que se trata de un fenómeno de grupo donde todos los alumnos del aula juegan un rol y ocupan diferentes posiciones jerarquizadas. En este sentido, resulta fundamental el estudio realizado con alumnos de 6º curso en Finlandia basado en la nominación entre iguales por Salmivalli et al. (1996). Estos autores constataron que la mayoría de los alumnos participaban en el proceso de intimidación cumpliendo un determinado rol y la variedad de roles establecía una relación significativa con la aceptación social dentro del grupo-clase. El maltrato entre iguales, como otros comportamientos de pares, se ve influenciado por redes sociales. Así, los niños que son similares tienden a formar pandillas y cuando varios pares agresivos se unen generan un contexto en cual agresión es mantenida o reforzada. Por tanto, los compañeros tienen una función instrumental en la intimidación.

Salmivalli distinguió seis roles: *cabecillas o líderes*, que organizan al grupo de agresores e inician el maltrato; *seguidores*, que participan en la maltrato una vez que ha comenzado; *reforzadores*, que no participan activamente, pero que refuerzan el maltrato de forma pasiva mirando, riendo o animando a los agresores; *víctimas*, que padecen el maltrato; *defensores*, que ayudan directamente a la víctima, o le consiguen ayuda, o le dicen a los agresores que paren; y *ajeno*, que no participa de ningún modo en la dinámica. Esta tipología resulta particularmente idónea cuando se quiere profundizar en la dinámica y el funcionamiento complejo y variado de los problemas de relaciones interpersonales y no sólo en la violencia en su expresión más directa. Sin embargo, en esta distinción no aparece el rol de “bully-victim”, a

saber, aquellos chicos/as que han soportado una larga experiencia de victimización y que reaccionan desplazando su enfado, ira, o rabia hacia otro compañero. Comparten las características de víctimas y agresores, aunque con ciertos matices, pues son los menos populares entre sus compañeros, son físicamente más fuertes que las víctimas típicas y tienen facilidades para provocar y ser provocados (Duncan, 1999; Griffin y Gross, 2004; Stein, Dukes y Warren, 2007; Unnever, 2005; Woods y White, 2005; Wolke et al., 2000).

Sutton y Smith (1999) utilizaron un procedimiento similar al de Salmivalli, con niños de 8 a 11 años en Inglaterra. Monks, Smith y Swettenham (2003) usaron una versión modificada de la tarea a través de una historieta con niños de 4-5 años, y encontraron que ya en estas edades los roles de agresor, víctima y defensor podían ser obtenidos de fuentes fidedignas.

La distinción de Salmivalli se demostró útil en el estudio de Sutton, Smith y Swettenham (1999) sobre la teoría de la mente; el líder agresor, quien especialmente podría necesitar ser bueno en habilidades sociocognitivas para actuar con eficacia, fue quién puntuó más alto en teoría de la mente y entendiendo tareas emocionales (aunque no sobre la empatía). Sin embargo, debemos tener en cuenta como indica Smith (2004), que los roles de líder, seguidor y reforzador están sumamente inter-correlacionados, lo que significa que los mismos son más un instrumento conceptual que un etiquetaje definitivo de ciertos tipos de niños.

Pepler, Craig y Roberts (1998), sobre la base de observaciones en el patio, argumentan que el maltrato es observado a menudo por un número de niños que no son reforzadores en el sentido de Salmivalli (ellos no pueden reírse y animar a los agresores), pero su no intervención en sí misma resulta una forma de complicidad y refuerzo del comportamiento abusivo. Olweus (2000) ha propuesto una escala curvilínea de roles en términos de actitudes ante el maltrato, señalando respecto a las funciones de los reforzadores varias posibilidades: personas presentes que no lo desaprueban; a los que no les gusta, pero tienen miedo de desafiar a los agresores; y finalmente, los defensores que están preparados para desafiarlos. Estas distinciones son importantes de cara al desarrollo de sistemas de apoyo entre iguales, programas que tienen como objetivo reducir la violencia y aumentar el número de defensores (Smith, 2004).

#### **4.1 Características de agresores y víctimas**

Los **agresores** utilizan su fuerza y poder para dominar y alcanzar sus objetivos, dentro de este grupo se sitúan aproximadamente el 7% los niños escolarizados (Olweus, 1993). Tienen

una actitud positiva hacia la agresión (Lagerspetz et al., 1982; Pellegrini et al., 1999), parecen disfrutar infligiendo sufrimiento y control al otro y son muy dominantes e impulsivos (Böjrkqvist, Ekman y Lagerspetz, 1982; Boulton y Smith, 1994). Y aunque parecen reconocer las emociones (Sutton et al., 1999; Camodeca, 2003), carecen de empatía y de la capacidad para comprender el sufrimiento de los otros (Ciucci y Smorti, 1999; Kaukiainen et al., 1999).

Los agresores difieren en la forma de procesar la información social que les llega (Benítez y Justicia, 2006). Tienden a mostrar atribuciones hostiles cuando se encuentran ante situaciones sociales ambiguas, percibiéndolas como intencionalmente negativas para ellos y respondiendo ante tales situaciones de forma negativa (Griffin y Gross, 2004).

Existe un acuerdo general con que los agresores que abusan de sus compañeros comparten muchas características de niños más agresivos, incluyendo el temperamento caliente; un clima familiar con menos afecto, más violencia y baja supervisión y control paternal; y una visión de las relaciones que positivamente valora la agresión y la intimidación como el medio para alcanzar el poder y la influencia en un ambiente de grupo de iguales (Olweus, 1999; Smith, 2004).

En cambio en otras áreas existe menos consenso. Crick y Dodge (1999) creen que los agresores tienen escasas habilidades sociales, pero esto fue rebatido por Sutton et al. (1999), y las conclusiones de Kaukiainen et al. (1999) de que los niños de alta agresión indirecta también tienen alta la inteligencia social.

Otra área de controversia concierne a si los agresores tienen baja autoestima. Algunos autores, como O'Moore (2000), tienen evidencias de que sí y otros como Olweus (1999) de que no. Smith (2004) explica que en parte la diferencia puede deberse a la utilización de diferentes muestras (p.ej. si los bully-victim son incluidos entre los agresores o no) y metodologías; además los agresores pueden obtener una mayor puntuación media en los test de autoestima, pero en realidad tener un "egoísmo defensivo" pensado sumamente en ellos y siendo muy sensibles ante cualquier crítica (Salmivalli, 2001; Salmivalli et al., 1999).

También se ha encontrado que el estatus sociométrico de los agresores es inconsistente entre los diferentes estudios. El grupo de iguales puede tener aversión por los agresores (Pellegrini et al., 1999), y estar sobre-representados en el grupo de rechazados o representados insuficientemente en el grupo popular (Boulton y Smith, 1994; Crick et al., 1997). Por otra parte, también han sido clasificados dentro de los muy populares (Ciucci y Smorti, 1999; Espelage y Holt, 2002), ocupando la posición de líder y con muchos amigos, aunque estos amigos también sean, por lo general, agresores que captan en el comportamiento antisocial (Dishion, Andrews y Crosby, 1995; Pellegrini et al., 1999). Pensamos que la edad puede desempeñar un papel, y que los niños más pequeños ven a al

agresor como un líder fuerte a imitar, pero cuando van creciendo, las normas sociales se interiorizan más y los niños comienzan a rechazar y condenar el maltrato.

Las *víctimas*, por lo general, son físicamente débiles, inseguras, tranquilas y retraídas. Se sienten indefensas y cuando son acosadas reaccionan llorando (Salmivalli, Karhunen, et al., 1996), sufriendo en silencio o mostrando formas de sumisión; a veces fingen que no les afecta o no muestran ninguna reacción. Este grupo lo componen aproximadamente el 10% de los niños escolarizados (Olweus, 1993).

En cuanto al estatus de víctima y sus características existe una mayor volumen de trabajo y, posiblemente un mayor consenso (Smith, 2004). El meta-análisis de Hawker y Boulton (2000) estableció que la depresión, la ansiedad y la baja autoestima correlacionan coherentemente con la experiencia de la víctima. Card (2003) ha realizado un meta-análisis de 205 estudios escritos en inglés que contiene datos relevantes sobre las características de la víctima (el número de estudios relevantes a cada característica particular varía de 5 a 123). El tamaño del efecto fue mayor para las variables del grupo de pares: rechazo de los iguales (.38), pobre calidad de la amistad (.23), bajo número de amigos (.20) y baja aceptación de los iguales (.19); y para algunas variables personales: bajo autoconcepto (autoestima) (.29), escasa fuerza física (.28), bajo disfrute escolar (.21), pobres habilidades sociales (.19) y altos problemas de interiorización y externalización (ambos .19).

Los factores familiares también fueron incluidos en esta revisión, aunque con un menor tamaño del efecto. Existen algunas pruebas de que las víctimas pueden venir de familias sobreprotectoras. Además, en un trabajo sobre el maltrato entre hermanos realizado en una muestra estadounidense, Duncan (1999) encontró una asociación significativa entre el maltrato y victimización entre hermanos, y en la escuela. Esta asociación era particularmente fuerte para los bully-victim. Asociaciones similares entre hermanos y maltrato entre iguales fueron encontradas en una muestra israelí por Wolke y Samara (2004).

La identidad étnica no aparece como un factor de riesgo principal en la revisión de Card. La orientación sexual no fue considerada, pero existen pruebas de la victimización por pares de minorías sexuales en las escuelas secundarias (Rivers, 2001). Un área mejor investigada es la de la discapacidad: se ha encontrado que para los niños con hándicaps aumenta sustancialmente el riesgo de ser victimizados (Nabuzoka, 2000; Knox y Conti-Ramsden, 2003). Estos niños pueden tener características particulares que los convierten en un objetivo fácil, ya que a menudo están menos integrados socialmente y carecen de la protección contra el maltrato que da la amistad.



El modelo predominante de víctima es aquel que combina aspectos familiares, personales e interpersonales como factores de riesgo (Smith, 2004). Algunos niños están más en peligro por la sobreprotección familiar, la timidez, o la debilidad física; mientras que el riesgo de victimización es moderado por el número y la calidad de amigos que tengan, y por su prestigio en general dentro del grupo de iguales. Un estudio longitudinal realizado con niños estadounidenses de 10 años encontró que tener un alto estatus o amistades de alta calidad interactuaban en la interiorización de comportamientos protectores en situaciones de victimización (Hodges et al., 1999). Schwartz et al. (2000) divulgó que a los 8-9 años de edad, un ambiente familiar negativo (dura disciplina, conflictos conyugales, abusos) predice tanto la victimización como la agresión en la escuela, pero sólo para niños con pocos amigos; sugiriendo que los amigos pueden tener un efecto protector para niños en situaciones de riesgo en el hogar. Sin embargo, a la mayoría de las víctimas les faltan amigos, tienen pobres niveles de aceptación por sus iguales –comparados con los agresores y los niños no implicados–, son rechazados con más frecuencia por su clase y se sienten solos (Boulton y Smith, 1994; Camodeca, 2003; Ciucci y Smorti, 1999; Crick, Casas, et al., 1999; Perry et al, 1988; Schwartz et al., 1999).

En el tercer estudio de esta tesis se pretende completar el perfil psicosocial de las víctimas y agresores, investigando las características de ambos desde el punto de vista de preadolescentes y adolescentes.

## **5. MÉTODOS DE ESTUDIO**

Los estudios a gran escala sobre el maltrato en las escuela generalmente confían en los datos de los auto-informes de los alumnos, utilizando el cuestionario de Olweus, el cuestionario “*Arora Life in Schools*”, o instrumentos similares (Smith, 2004). Para trabajar en el aula y poder investigar los roles y sus características normalmente se utilizan procedimientos de nominación entre pares. Algunos estudios usan informes del maestro; éstos, generalmente, son considerados menos fiables que los autoinformes o los informes de los iguales, ya que a menudo los niños no le cuentan lo que sucede a los profesores; sin embargo, para niños pequeños (Educación Infantil y primeros años de la Educación Primaria) cuyos autoinformes infantiles pueden ser menos fiables, los del maestro pueden ser relativamente más útiles (Ladd y Kochenderfer-Ladd, 2002; Monks et al., 2003). Finalmente, los métodos observacionales pueden dar una información más objetiva, aunque su recopilación y análisis lleva mucho tiempo. Pepler et al. (1998) han desarrollado un sistema para observar el comportamiento en

el patio, incluyendo el maltrato entre iguales, mediante la utilización de una filmación de largo alcance y el empleo de micrófonos de radio.

El acuerdo entre métodos está lejos de ser perfecto (Smith, 2004). Esto queda de manifiesto en un meta-análisis realizado por Card (2003) sobre las correlaciones entre la identificación de la víctima ofrecida por diferentes métodos. La correlación entre los informes de autoevaluación y los de los pares obtuvo un promedio de 0.37 en 21 estudios; el informe del adulto (en general, docentes) correlacionó un 0.29 con los autoinformes (5 estudios) y 0.42 con los informes de los pares (7 estudios). Los datos de la observación correlacionaron 0.21 con los autoinformes y 0.16 con los informes de los pares, pero estaban basados en sólo dos estudios. Estas correlaciones son modestas; los estudios que utilizan diferentes métodos de producción claramente diferentes conclusiones. Pellegrini y Bartini (2000) han argumentado que, siempre que sea posible, los estudios futuros deben utilizar múltiples métodos para la identificación del agresor y la víctima. Y para Cerezo (2002) lo ideal sería elaborar un instrumento propio que se adapte a las características del centro, nos permita la implicación de todos los involucrados, así como recoger aspectos útiles para una valoración real de la problemática y que nos sirva de primer elemento para la intervención.

## **6. CAUSAS DEL MALTRATO**

Existen multitud de circunstancias que inciden tanto en la aparición como en la configuración de la conducta violenta. Factores genéticos, sociales, educacionales, culturales y psicológicos, entremezclados y concatenados, determinan los comportamientos violentos. Así, podemos hablar del papel del temperamento y la dotación genética, el entorno familiar y cultural, el clima escolar y la política (Olweus, 1993; Rigby, 1997; Ross, 1996). Por ejemplo, se ha observado que muy poco amor y cuidado, y mucha libertad, así como el castigo físico en la infancia por parte de los padres, son condiciones que aumentan la probabilidad de desarrollar un modelo de agresividad (Olweus, 1978, 1993). Junger-Tas y van Kesteren (1999) también encontraron que uno de los predictores más fuertes de la intimidación y la delincuencia es la falta de supervisión por parte de los padres, que a menudo no saben dónde y con quién pasan el tiempo libre sus hijos. También se ha encontrado que los niños agresivos se han criado en un clima familiar frío y punitivo, y esta exposición a los modelos agresivos de adultos (Baldry y Farrington, 2000; Dodge, 1991, Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Lambert y Cahswell, 2003; Olweus, 1980; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997), puede actuar como reforzador del comportamiento agresivo (Fonzi, Ciucci, Berti y Brighi, 1996). Por otro lado, la sobreprotección

de la familia (Olweus, 1993; Randall, 1997; Rigby, 1997) puede provocar la victimización. Fonzi et al. (1996) encontraron que las víctimas perciben a sus padres como indiferentes cuando se les informó de la victimización.

También podemos encontrar su origen en dificultades personales de los alumnos. En ocasiones, problemas de salud pueden llevar a las personas hasta la violencia (Ortega y Del Rey, 2002). Ciertas patologías infantiles pueden estar relacionadas con la agresividad: niños con dificultades para el autocontrol, con baja tolerancia a la frustración, trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (uno de los predictores individuales más consistentes), toxicomanías, problemas de autoestima, depresión, stress, trastornos psiquiátricos, etc. (Farrington, 1991; Palomero y Fernández, 2001). Estos niños suelen tener un temperamento caracterizado por altos niveles de actividad, inflexibilidad, impulsividad, dificultad en las transiciones de la vida y facilidad para la frustración y la distracción, lo que hace que el niño sea menos comprensivo, tenga menos control sobre sí mismo y sea impulsivo, favoreciendo las manifestaciones violentas (Brier, 1995; Caspi, 2000; Farrington, 2005).

Varios autores también señalan el papel del propio contexto escolar en la génesis de la violencia, ya que con sus características, organización y actuaciones puede fomentar la competitividad y los conflictos entre sus miembros (Díaz-Aguado, 2005; Orpinas y Horne, 2006; Ortega, 2000; Palomero y Fernández, 2001; Rodríguez, 2004; Trianes, 2000).

Atendiendo a las concepciones y las apreciaciones que los niños y adolescentes tienen sobre la naturaleza del maltrato entre iguales y sus causas (véase Estudio 2 para más información) Boulton y Underwood (1992) y Junger-Tas y van Kesteren (1999) encontraron que los agresores afirman que acosan a otros porque los han provocado; y que a veces ni siquiera saben por qué lo hacen. Las víctimas piensan que son maltratadas porque son más débiles e incapaces de defenderse. Sin embargo, a menudo no encuentran ninguna razón para ser acosados, lo que es compartido por los niños que no participan (Whitney y Smith, 1993).

Avilés y Monjas (2005) observaron que los participantes atribuían causas diferentes en función del papel que jugaban en la situación de maltrato entre iguales: víctima, agresor y espectador. Sin embargo, se necesitan más investigaciones en esta línea para descubrir las causas de la victimización y este será uno de los objetivos de esta tesis.

## **7. AGRESIÓN REACTIVA Y PROACTIVA**

Los agresores y algunas víctimas (víctimas provocativas) demuestran agresión, pero las razones, los resultados y la forma por la que se muestran agresivos son diferentes (Camodeca,

2003). Por tanto, en el estudio del comportamiento de víctimas y agresores es importante distinguir entre las diferentes formas de agresión. Una de las distinciones más comunes es la que existe entre la agresión reactiva y proactiva, propuesta por Dodge y Coei (1987) y utilizados por Dodge y sus colegas más adelante, así como por otros investigadores (Brendgen, Vitaro, Tremblay y Lavoie, 2001; Brown, Atkins, Osborne y Milnamow, 1996; Crick y Dodge, 1996; Dodge, 1991; Dodge, Lochman, Harnish, Bates y Pettit, 1997; Pellegrini et al, 1999; Price y Dodge, 1989; Pulkkinen, 1996; Salmivalli y Nieminen, 2002). El valor teórico de la distinción entre agresión reactiva y proactiva tiene sus raíces en dos modelos más antiguos. El modelo frustración-agresión (Berkowitz, 1962; Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939) afirmó que la agresión se caracteriza por la ira, la hostilidad y la frustración, y se muestra como una respuesta defensiva a la provocación. Por otro lado, la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1973) postuló que la agresión es un comportamiento aprendido, reforzado por las recompensas, y que se caracteriza por ser injustificado (no provocado). Por lo tanto, la agresión reactiva es un tipo de agresión "*en caliente*", defensiva, de represalia, caracterizada por estallidos de ira, y por no ser efectiva para detener la provocación, mientras que la agresión proactiva es un tipo de agresión "a sangre fría", instrumental, orientada a objetivos y, por lo general, eficaz.

Los niños agresivos reactivos y proactivos difieren en su estatus sociométrico (Dodge, 1991; Poulin y Boivin, 2000; Price y Dodge, 1989). De los primeros se ha comprobado que sufren de bajo estatus entre los pares, aislamiento social y rechazo de sus compañeros, mientras que los segundos son a menudo vistos con capacidades de liderazgo y un buen sentido del humor. Sin embargo, la aceptación social de los niños proactivos a menudo se mezcla con percepción de disgusto y los consideran perturbadores.

Las diferencias entre la agresión reactiva y proactiva también se han encontrado en estudios sobre cognición social (Crick y Dodge, 1996, Dodge, 1991; Dodge y Coei, 1987; Dodge et al., 1997; Schwartz, Dodge, et al., 1998). Los niños con agresividad reactiva parecen interpretar de un modo inexacto las situaciones sociales y atribuir intenciones hostiles a las acciones ambiguas de los demás. Estas interpretaciones imprecisas hacen reaccionar al niño de forma exagerada con ira y la contra-agresión, que parece inadecuada para los otros (Dodge y Coei, 1987). En el otro lado, los niños proactivos escogen deliberadamente los objetivos a acosar, evalúan positivamente los resultados de los comportamientos agresivos y se sienten seguros de sí mismos al comportamiento agresivamente, lo que indica que ven la agresión como una manera fácil y eficaz para lograr sus objetivos.

Algunos estudios encontraron que la agresión reactiva y proactiva están altamente correlacionadas entre sí y que los niños más agresivos muestran ambos tipos (Brendgen et al., 2001; Dodge y Coie, 1987; Dodge et al., 1997). Sin embargo, otras pruebas muestran que la distinción es válida y que vale la pena. De hecho, la agresión reactiva y proactiva se relacionan de manera diferente con otras medidas (p.e. el estatus sociométrico, la cognición social, las prácticas educativas parentales, etc.), que corrobora la idea que se trata de tipos diferentes de agresión.

Aunque han sido pocos los estudios destinados a establecer la relación empírica entre la agresión reactiva y proactiva y la participación en el maltrato entre iguales, podemos, de acuerdo con las definiciones de los dos tipos de agresión, inferir que los agresores son más propensos a mostrar agresión proactiva, mientras que las víctimas serían reactivamente agresivas. Estas hipótesis se basan en la naturaleza de los dos tipos de agresión: el maltrato se caracteriza por la frialdad del comportamiento agresivo, por estar dirigido hacia metas, y por pretender la coacción, mientras que la agresión mostrada por algunas víctimas (bully-victim o víctimas provocativas) es una respuesta a la frustración y se caracteriza por la ira y la pérdida de control (véase Crick y Dodge, 1999, y Price y Dodge, 1989).

El carácter reactivo de las víctimas ha sido investigado en muchos estudios, afirmando que las víctimas muestran tantos problemas de interiorización como de exteriorización de comportamientos (Hodges et al, 1997; Hodges et al., 1999; Khatri et al, 2000; Kochenderfer y Ladd, 1997; Poulin y Boivin, 2000; Schwartz, Dodge, et al., 1998; Schwartz, McFadyen-Ketchum, et al., 1998). Otros estudios han encontrado que las víctimas sólo utilizaron la agresión reactiva, mientras que los agresores utilizan ambas. Esto puede deberse a que los agresores tengan una personalidad agresiva y, por tanto, utilizan la agresión en todas las ocasiones y para cada propósito (Pellegrini et al., 1999; y Roland y Idsoe, 2001; Salmivalli y Nieminen, 2002). No pueden soportar sentirse frustrados y responder con la agresión para dominar el estrés. Además, tanto agresores como víctimas pueden expresar sus emociones con gran intensidad y tienen problemas en la regulación emocional (Pellegrini et al., 1999), lo que puede ser una señal de que ambos están reactivamente agresivos (véase Lemerise y Arsenio, 2000, que alegó que la agresión reactiva se relaciona con la alta emotividad y la mala regulación habilidades).

En el estudio 1 de este trabajo se analizará si el tipo de agresión que se muestra en las dinámicas del maltrato entre iguales es proactiva o reactiva desde el punto de vista de los preadolescentes y adolescentes.

## 8. TENDENCIAS EMOCIONALES

La competencia social de los niños se ve influida por las emociones (Graham y Hoehn, 1995; Loeber y Coie, 2001; Weiner, 1995), en particular por la intensidad con la que expresan y experimentan emociones y por su capacidad para regularlas (Lemerise y Arsenio, 2000). Se ha encontrado que una alta intensidad y baja regulación de emociones produce problemas conductuales e inadaptación social (Eisenberg y Fabes, 1992; Loeber y Coie, 2001; Murphy y Eisenberg, 1997; Pakaslahti, 2000; Pettit, et al., 2001).

Lemerise y Arsenio (2000) integran las emociones en cada paso del modelo de procesamiento de información social de Crick y Dodge (1994). Las emociones expresadas por otros compañeros, por ejemplo, pueden influir en la codificación y la interpretación de las señales sociales (paso 1 y 2), así como el estado de ánimo influye también en los otros pasos. Una alta intensidad de las emociones y la dificultad en la regulación emocional puede dar lugar a que el niño elija unos objetivos (paso 3) de evitación o agresivos con el fin de reducir la excitación emocional. La construcción, selección y promulgación de una respuesta (pasos 4, 5 y 6) puede estar influenciada de nuevo por la intensidad de las emociones y el control sobre ellas, y por la capacidad para leer y comunicar emociones y experimentar la empatía.

La empatía influye en todos los pasos del modelo y, a menudo, se ha afirmado que la falta de empatía es una característica de los agresores (Arsenio y Lemerise, 2001; Kaukiainen et al, 1999; Sutton et al., 1999), que causan dolor, probablemente porque no pueden imaginar lo que la víctima está experimentando. También se ha encontrado que adolescentes antisociales afirman que las víctimas no sufren como consecuencia de haber sido acosadas (Slaby y Guerra, 1988). Menesini (1999) y Menesini et al. (2003) hallaron que los matones no se sienten culpables por sus acciones, y que a menudo experimentan indiferencia y orgullo delante de sus iguales, revelando la ausencia de sentimientos empáticos hacia las víctimas y la necesidad de desactivar controladores morales en un contexto de violación de reglas.

La ira es una de las emociones que a menudo se ha vinculado con la conducta agresiva. La distinción entre la agresión reactiva y proactiva sugiere que sólo la primera se asocia con un alto nivel de ira (Dodge y Coie, 1987). En el modelo de procesamiento de información social se encontró que la ira es causada por la atribución de intenciones hostiles y, en consecuencia, afecta también al comportamiento final (Crick y Dodge, 1994; Graham, Hudley y Williams, 1992; Hubbard et al. 2002). Los agresores utilizan la ira para intimidar y dominar, las víctimas se enfadan en un intento de defenderse, aunque esto es generalmente ineficaz (Mahady Wilton, Craig y Pepler, 2000).

La tristeza y la depresión son emociones más típicas de las víctimas (Björkqvist et al, 1982). Rigby (1997) afirmó que cuando los niños se sienten molestos por los abusos expresan enfado o tristeza. Más concretamente, los niños expresan más el enfado que las niñas, cuya reacción más común es la tristeza. La vergüenza también parece ser una característica de las víctimas, que se sienten responsables de su sufrimiento, aumentando su impotencia y sentido de indefensión (Menesini, 1999). Estas y otras tendencias emocionales en situaciones de maltrato serán analizadas con mayor profundidad en los estudios 4 y 5 de esta tesis.

## **9. CONCLUSIONES Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

En los apartados anteriores se ha presentado una descripción de algunos puntos teóricos sobre la investigación acerca del maltrato entre iguales. Y aunque no todo el contenido de lo descrito en este capítulo es sujeto de la investigación que se realiza en la parte empírica de la tesis, pensamos que merece la pena para el lector tener este trasfondo de información sobre el maltrato entre iguales y sus características.

Nuestra investigación se centra en el análisis del maltrato entre iguales en el contexto de la escuela primaria y secundaria entre niños de 11 a 16 años, teniendo en cuenta el grupo-clase en su conjunto, las dinámicas de grupo y los roles que los preadolescentes y adolescentes juegan en la situación de maltrato. La recogida de información se realizó a través de los autoinformes de preadolescentes y adolescentes, ya que los propios protagonistas de la situación social a evaluar son los mejores informadores de un fenómeno que conocen a la perfección, y pueden identificar, valorar y evaluar dichas conductas, tan importantes para ellos. Para estimular y favorecer la expresión de sus conocimientos y percepciones sobre el maltrato se utilizó una historieta gráfica (comic). En general, el presente trabajo analiza el maltrato entre iguales como fenómeno de grupo, desde una perspectiva evolutiva y atendiendo a los procesos cognitivos y socioemocionales.

Ahora presentamos los objetivos generales y específicos del presente estudio y las preguntas de investigación particulares que condujeron nuestro trabajo.

### **1) *¿Qué representaciones sociales tienen sobre el maltrato entre iguales?***

El primer estudio tiene como objetivo general explorar y comprender las representaciones sociales que preadolescentes y adolescentes tienen sobre el maltrato entre iguales. Se trata de analizar la percepción, el conocimiento y la comprensión que tienen del fenómeno en sí mismo

y del comportamiento de los agresores, las víctimas y los espectadores. También estudiamos las actitudes y los sentimientos que despierta en los participantes este tipo de conflictos.

Estos objetivos generales se concretan en los siguientes específicos:

- Analizar diferencias en las representaciones sociales en función del contexto geográfico, sexo, edad, papel y experiencia en situaciones de maltrato entre iguales de los participantes.
- Establecer la relación entre las representaciones sociales del maltrato entre iguales y el nivel de competencia social manifestado por los participantes.
- Establecer el grado de conocimiento y comprensión que tienen del maltrato entre iguales según el contexto geográfico, sexo, edad, papel y experiencia en situaciones de maltrato entre iguales de los participantes.
- Analizar diferencias en la caracterización del maltrato entre iguales en función del contexto geográfico, sexo, edad, papel y experiencia en situaciones de maltrato entre iguales de los participantes.
- Explorar diferencias en las actitudes ante el maltrato entre iguales en función del contexto geográfico, sexo, edad, papel y experiencia en situaciones de maltrato entre iguales de los participantes.
- Establecer la relación entre la actitud ante el maltrato entre iguales y el nivel de competencia social manifestado por los participantes.
- Analizar diferencias en las reacciones emocionales de los participantes en función del contexto geográfico, sexo, edad, papel y experiencia en situaciones de maltrato entre iguales de los participantes.
- Establecer la relación entre la reacción emocional ante el maltrato entre iguales y el nivel de competencia social manifestado por los participantes.

## **2) *¿Cuáles son las causas del maltrato entre iguales?***

El objetivo general del segundo estudio es analizar las explicaciones causales que sobre el maltrato entre iguales señalan los preadolescentes y adolescentes. Este objetivo se concreta en los siguientes:

- Analizar diferencias en las explicaciones causales en función del contexto geográfico de los participantes.
- Analizar diferencias en las explicaciones causales según el sexo de los participantes.
- Analizar cómo cambian las explicaciones causales con la edad.



- Analizar diferencias en las explicaciones causales en función del papel de los participantes en el maltrato entre iguales.
- Establecer la relación entre las explicaciones causales ofrecidas y el nivel de competencia social manifestado por los participantes.

### **3) *¿Cómo describen y caracterizan a las víctimas y a los agresores?***

El objetivo general del tercer estudio es obtener un perfil psicosocial de las víctimas y agresores. Se trata de investigar las características de las víctimas y los agresores en situaciones de maltrato entre iguales, percibidas por los preadolescentes y adolescentes. Y de conocer los preconceptos y estereotipos que los participantes tienen sobre víctimas y agresores.

Este objetivo general se desglosó en los siguientes específicos:

- Analizar diferencias en la caracterización de la víctima en función del contexto geográfico de los participantes.
- Analizar diferencias en la caracterización de la víctima según el sexo de los participantes.
- Analizar cómo cambia la caracterización de la víctima con la edad.
- Analizar diferencias en la caracterización de la víctima en función del papel de los participantes en el maltrato entre iguales.
- Analizar diferencias en la caracterización de la víctima según el grado de experiencia de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales.
- Analizar diferencias en la caracterización de los agresores en función del contexto geográfico de los participantes.
- Analizar diferencias en la caracterización de los agresores según el sexo de los participantes.
- Analizar cómo cambia la caracterización de los agresores con la edad.
- Analizar diferencias en la caracterización de los agresores en función del papel de los participantes en el maltrato entre iguales.
- Analizar diferencias en la caracterización de los agresores según el grado de experiencia de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales.

#### **4) *¿Qué emociones sienten las víctimas y los agresores?***

El cuarto estudio tiene dos objetivos generales: uno, analizar qué emociones experimentan víctimas y agresores según los preadolescentes y adolescentes; dos, conocer cómo se sentirían los participantes si fuesen la víctima o el agresor.

Ambos objetivos se concretan en los siguientes:

- Analizar diferencias en las emociones atribuidas a la víctima en función del contexto geográfico de los participantes.
- Analizar diferencias en las emociones atribuidas a la víctima según el sexo de los participantes.
- Analizar cómo cambian las emociones atribuidas a la víctima con la edad.
- Analizar diferencias en las emociones atribuidas a la víctima en función del papel de los participantes en el maltrato entre iguales.
- Analizar diferencias en las emociones atribuidas a la víctima según el grado de experiencia de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales.
- Establecer la relación entre las emociones atribuidas a la víctima y el nivel de competencia social manifestado por los participantes.
- Analizar diferencias en las emociones atribuidas a los agresores en función del contexto geográfico de los participantes.
- Analizar diferencias en las emociones atribuidas a los agresores según el sexo de los participantes.
- Analizar cómo cambian las emociones atribuidas a los agresores con la edad.
- Analizar diferencias en las emociones atribuidas a los agresores en función del papel de los participantes en el maltrato entre iguales.
- Analizar diferencias en las emociones atribuidas a los agresores según el grado de experiencia de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales.
- Establecer la relación entre las emociones atribuidas a los agresores y el nivel de competencia social manifestado por los participantes.
- Analizar diferencias en las emociones auto-atribuidas en el papel de víctima en función del contexto geográfico de los participantes.
- Analizar diferencias en las emociones auto-atribuidas en el papel de víctima según el sexo de los participantes.
- Analizar cómo cambian las emociones auto-atribuidas a la víctima con la edad.
- Analizar diferencias en las emociones auto-atribuidas en el papel de víctima en función del papel de los participantes en el maltrato entre iguales.

- Analizar diferencias en las emociones auto-atribuidas en el papel de víctima según el grado de experiencia de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales.
- Establecer la relación entre las emociones auto-atribuidas en el papel de víctima y el nivel de competencia social manifestado por los participantes.
- Analizar diferencias en las emociones auto-atribuidas en el papel de agresor en función del contexto geográfico de los participantes.
- Analizar diferencias en las emociones auto-atribuidas en el papel de agresor según el sexo de los participantes.
- Analizar cómo cambian las emociones auto-atribuidas en el papel de agresor con la edad.
- Analizar diferencias en las emociones auto-atribuidas en el papel de agresores en función del papel de los participantes en el maltrato entre iguales.
- Analizar diferencias en las emociones auto-atribuidas en el papel de agresor según el grado de experiencia de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales.
- Establecer la relación entre las emociones auto-atribuidas en el papel de agresor y el nivel de competencia social manifestado por los participantes.

##### **5) ¿Qué emociones morales experimentan las víctimas, los agresores y espectadores?**

El quinto estudio tiene por objetivo analizar la atribución de emociones morales a los distintos personajes de la historia (víctima, agresores y espectadores) desde una triple perspectiva: *real* (cómo se siente/n), *“deber ser”* (cómo deberían sentirse) y *“self”* (cómo te sentirías si fueses ese personaje). También se pidió a los participantes que trataran de justificar su atribución emocional en la condición real para conocer su razonamiento socio-moral.

Este objetivo se desglosa en los siguientes específicos:

- Analizar diferencias en la atribución de emociones morales a los personajes en función del contexto geográfico de los participantes.
- Analizar diferencias en la atribución de emociones morales a los personajes según el sexo de los participantes.
- Analizar cómo cambia la atribución de emociones morales a los personajes con la edad.
- Analizar diferencias en la atribución de emociones morales a los personajes en función de las variables conjuntas edad-sexo.
- Analizar diferencias en las emociones morales que deberían sentir los diferentes personajes en función del papel de los participantes en el maltrato entre iguales.

- Analizar diferencias en las emociones morales que deberían sentir los diferentes personajes en función del contexto geográfico de los participantes.
- Analizar diferencias las emociones morales que deberían sentir los diferentes personajes según el sexo de los participantes.
- Analizar cómo cambian en las emociones morales que deberían sentir los diferentes personajes con la edad.
- Analizar diferencias en las emociones morales que deberían sentir los diferentes personajes en función del papel de los participantes en el maltrato entre iguales.
- Analizar diferencias en la auto-atribución de emociones morales en el papel de los distintos personajes en función del contexto geográfico de los participantes.
- Analizar diferencias en la auto-atribución de emociones morales en el papel de los distintos personajes según el sexo de los participantes.
- Analizar cómo cambian la auto-atribución de emociones morales en el papel de los distintos personajes con la edad.
- Analizar diferencias en la auto-atribución de emociones morales en el papel de los distintos personajes en función de las variables conjuntas edad-sexo.
- Analizar diferencias en la auto-atribución de emociones morales en el papel de los distintos personajes en función del papel de los participantes en el maltrato entre iguales.



# **Capítulo 2:**

## **Metodología de la investigación**



## Capítulo 2. Metodología de la investigación

Una vez establecido el marco conceptual de la problemática del maltrato entre iguales y el objeto de estudio de la presente tesis, en el presente capítulo se exponen las características generales comunes del trabajo empírico que se presentan en los capítulos siguientes. En concreto, se explicitan la descripción de la muestra, los instrumentos de medida seleccionados y las variables estudiadas, así como el procedimiento de investigación seguido.

Once we have provided the theoretical framework for peer bullying and we state the aim of study and objectives of this doctoral thesis, we shed light on the common general empirical work features set out in the subsequent chapters. More specifically, we provide information on the description of the sample, the instruments, variables, and the research process.

Uma vez estabelecido o quadro conceptual da problemática dos maus tratos entre pares e ao objeto de estudo da presente dissertação, no presente capítulo expomos as características gerais comuns do trabalho empírico que se apresentam nos capítulos seguintes. Especificamente, apresentam-se as características da amostra, os instrumentos de medida seleccionados e as variáveis estudadas, bem como o procedimento aplicado na investigação.

## 1. MÉTODO

### 1.1 Participantes

La muestra estuvo constituida por un total de 1237 preadolescentes y adolescentes (842 españoles y 395 portugueses), con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años (edad media = 13,27) y con una distribución prácticamente balanceada en función del sexo (631 chicos y 606 chicas) (Tabla 1).

Tabla 1.

*Distribución de la muestra según las características país, edad, sexo, curso, nivel socioeconómico y tipo de escuela (Frecuencias)*

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA		PARTICIPANTES ESPAÑOLES n= 842	PARTICIPANTES POSTUGUESES n= 395	TOTAL N= 1237
EDAD	11-12 años	152	126	278
	13-14 años	340	174	514
	15-16 años	350	95	445
SEXO	Hombre	433	198	631
	Mujer	409	197	606
CURSO	Es: 6º Primaria	76		182
	Pt: 2º ciclo 6º		106	
	Es: 1º ESO	206		287
	Pt: 3º ciclo 7º		81	
	Es: 2º ESO	175		292
	Pt: 3º ciclo 8º		117	
	Es: 3º ESO	192		283
	Pt: 3º ciclo 9º		91	
	Es: 4º ESO	193	0	193
NIVEL SOCIOECONÓMICO	Medio-bajo	253	135	388
	Medio	227	161	288
	Medio-alto	189	65	234
	Alto	124	24	148
TIPO DE ESCUELA	Pública	578	395	973
	Privada-concertada	264	0	264

Se ha elegido esta franja de edad porque en estudios epidemiológicos previos realizados en diferentes países y culturas se ha constatado que el periodo de mayor incidencia del maltrato entre iguales se sitúa entre los 11 y los 14 años, disminuyendo progresivamente a



medida que avanzan los cursos y, por tanto, aumenta la edad (Almeida, 1999; Defensor del Pueblo, 1999, 2007; Estévez, 2005; Fernández, 1996; Genta, Menesini, Fonzi, Costabile, y Smith, 1996; Olweus, 1999; Ortega y Angulo, 1998; Ortega y Mora-Merchan, 1999; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, y Slee, 1999; Trianes, 2000). A los 11 años es el momento en que los preadolescentes empiezan a desarrollar estrategias agresivas, pueden tener relaciones sociales y opciones de comportamiento fuera del control de los padres y, por otra parte, carecen de madurez social para ser conscientes de los problemas en que se implican. Además, este momento coincide con el cambio de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria, siendo ésta una etapa de crisis en el adolescente que puede repercutir en una mayor tensión y derivar en conductas agresivas.

Con esta muestra será posible contrastar edades de adolescencia inicial con edades de adolescencia media, lo cual consideramos que puede producir resultados diferenciales en su percepción e implicación el fenómeno del maltrato entre iguales.

Los participantes son alumnos de escuelas públicas y privadas representativas de las comunidades urbanas y rurales del medio socioeconómico heterogéneo de las ciudades en las que el estudio se ha desarrollado: Granada, situada en el sur de España, y Braga, situada en la zona norte de Portugal (Figura 1). Dadas las diferencias en los sistemas educativos de los dos países participantes, adolescentes con la misma edad frecuentaban diferentes niveles de enseñanza y fueron seleccionados en escuelas de Educación Primaria o Secundaria obligatoria según correspondieran al intervalo de edad designado.

Figura 1. Localización de las dos ciudades en las que se realizó el estudio



En los catorce centros escolares escogidos de acuerdo con los criterios de la muestra (9 españoles y 5 portugueses) (población accesible) se procedió a la selección aleatoria de un número variable de grupos-clase de acuerdo con la población de la escuela. La adscripción de los participantes a la muestra se ha hecho a partir de grupos naturales ya constituidos escolarmente y no se utilizaron criterios de nivel intelectual ni de conflictividad del alumnado.

La participación de los alumnos se basó en la voluntad personal de colaborar en el estudio y la obtención del consentimiento personal, parental y de la dirección del centro, atendiendo a las normas éticas para la participación de preadolescentes y adolescentes en estudios de investigación.

El 50% de los participantes tenían una calificación académica media de bien o notable. El 16.9% acudía por primera vez a ese centro.

El 7.3% de los participantes fueron identificados como víctimas, el 8.5% como agresores, el 84.1% como espectadores y el 0.6% como bully-victim. El 5.2% de los participantes mencionó que fueron victimizados muchas veces o siempre, el 5.3% se declararon agresores, el 52% se identificaron con espectadores pro-víctimas y el 8% como pro-agresores.

Tabla 2.

*Distribución de la muestra según el estatus de los participantes en situaciones de victimización (Frecuencias)*

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA		PARTICIPANTES VÍCTIMAS n= 90	PARTICIPANTES AGRESORES n= 103	PARTICIPANTES ESPECTADORES n= 1022	
PAÍS	Portugal	30	32	311	
	España	60	71	711	
EDAD	11-12 años	24	18	227	
	13-14 años	37	43	425	
	15-16 años	29	42	370	
SEXO	Hombre	64	91	464	
	Mujer	26	12	558	
CURSO	Es: 6º Primaria Pt: 2º ciclo 6º	21	15	146	
	Es: 1º ESO Pt: 3º ciclo 7º	12	26	229	
	Es: 2º ESO Pt: 3º ciclo 8º	22	23	246	
	Es: 3º ESO Pt: 3º ciclo 9º	22	21	239	
	Es: 4º ESO	13	18	162	
	NIVEL SOCIOECONÓMICO	Medio-bajo	26	37	321
		Medio	26	31	318
Medio-alto		20	24	205	
Alto		12	8	128	

## 1.2 Variables

Las variables de nuestro estudio han sido distribuidas en función de las hipótesis y el análisis a realizar en variables dependientes e independientes de la siguiente forma:

### 1.2.1 Variables independientes o control.

#### 1.2.1.1 Variables relacionadas con las características generales de los sujetos.

**Variable 1ª: País.** Variable agrupada en dos niveles:

- España
- Portugal

**Variable 2ª: Género.** Variable agrupada en dos niveles:

- Hombre
- Mujer

**Variable 3ª: Edad.** Variable agrupada en torno a tres niveles:

- 11-12 años: Preadolescencia
- 13-14 años: Adolescencia temprana
- 15-16 años: Adolescencia media

**Variable 4ª: Curso.** Agrupada en torno a cinco niveles:

- España: 6º de Educación Primaria  
Portugal: 2º ciclo de la Enseñanza Básica 6º
- España: 1º de ESO  
Portugal: 3º ciclo de la Enseñanza Básica 7º
- España: 2º de ESO  
Portugal: 3º ciclo de la Enseñanza Básica 8º
- España: 3º de ESO  
Portugal: 3º ciclo de la Enseñanza Básica 9º
- España: 4º de ESO

### **1.2.1.2 Variables relacionadas con el estatus en situaciones de maltrato entre iguales.**

**Variable 5ª: Papel desempeñado en situaciones de victimización.** Variable agrupada en torno a cuatro niveles:

- Víctima. Alumno/a al que van dirigidas las acciones negativas, dañinas e intencionadas de los agresores.
- Agresor. Alumno/a que acomete un ataque injustificado contra otro compañero.
- Espectador. Alumno/a que no participa directamente en las acciones violentas contra una víctima pero que presencia los hechos.
- Víctima-agresor. Alumno/a que tras un largo periodo de victimización reacciona desplazando su ira hacia otro compañero o nueva víctima.

**Variable 6ª: Experiencia en situaciones de victimización.** Variable agrupada en torno a cuatro niveles:

- Experiencia como víctima: frecuencia con la que el alumno es victimizado.
- Experiencia como agresor: frecuencia con la que abusa de otro/s compañeros.
- Experiencia como espectador pro-víctima: frecuencia con la que ayuda a la víctima del maltrato.
- Experiencia como espectador pro-agresor: frecuencia con la que se pone de parte de los agresores.

### **1.2.1.3 Variables relacionadas con la competencia social.**

**Variable 7ª: Habilidades sociales apropiadas.** Referida a conductas competentes socialmente como expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc.

**Variable 8ª: Asertividad inapropiada.** Hace referencia a conductas agresivas, de burla o abuso de los demás.

## **1.2.2 Variables dependientes.**

**1.2.2.1 Variables relacionadas con el grado de conocimiento de la dinámica del maltrato entre iguales.**

**Variable 9ª: Naturaleza de la relación.** Identificación del tipo de relación establecida entre los personajes de la historia: no agresión, agresión y maltrato entre iguales.

**Variable 10ª: Caracterización del fenómeno.** Identificación de los elementos definitorios del maltrato entre iguales, relativos a intencionalidad, producción de daños, desequilibrio de poder, episodios recurrentes, frecuencia y ausencia de provocación; así como valoración del grado de aceptación, corrección y justicia del fenómeno.

**Variable 11ª: Duración.** Hace referencia a cuánto tiempo duran los abusos.

**Variable 12ª: Mantenimiento del maltrato.** Relacionada con la percepción de continuidad en el tiempo del maltrato.

**Variable 13ª: Frecuencia.** Hace referencia al número de veces que ocurre el maltrato en el centro escolar, en un espacio concreto de tiempo.

**Variable 14ª: Forma.** Referida a las acciones en que se concretan las agresiones: insultos, golpes, rechazo y otros.

**Variable 15ª: Lugar.** Referida al espacio en el que suele ocurrir el maltrato: aula, pasillos, patios y otros.

**Variable 16ª: Gravedad.** Relacionada con la percepción del grado de importancia o peligrosidad de este tipo de situaciones de maltrato entre iguales.

**Variable 17ª: Seguridad.** Hace referencia a la percepción de peligro que sienten en el centro escolar.

**Variable 18ª: Tipos de agresión.** Identifica si el maltrato entre iguales es un tipo de agresión reactiva como respuesta defensiva a la provocación o proactiva como una acción deliberada dirigida a un objetivo.

**Variable 19ª: Atribuciones causales.** Identificación de las causas del maltrato entre iguales atendiendo a cuatro niveles de complejidad social: individual, interacciones diádicas, interacciones grupales y contexto sociocultural.

**Variable 20ª: Final de historia.** Se refiere a cómo será más probable que termine la situación del maltrato entre iguales: aislamiento de la víctima, venganza de la víctima, búsqueda del apoyo de un compañero o un profesor y final optimista (todos juegan juntos).

### **1.2.2.2 Variables relacionadas con el perfil psicosocial de la víctima.**

**Variable 21ª: Descripción de la víctima.** Caracterización de la víctima a través de adjetivos bipolares referidos a rasgos personales, físicos y sociales de la misma.

**Variable 22ª: Emociones atribuidas víctima.** Hace referencia a cómo se siente la víctima ante los abusos que sufre.

**Variable 23ª: Emociones experimentadas por el participante si fuese la víctima.** Se refiere a cómo se sentirían los participantes si ellos fuesen la víctima del maltrato entre iguales.

**Variable 24ª: Estrategias de afrontamiento.** Tipos de estrategias que la víctima podría utilizar para cambiar la situación de maltrato entre iguales: resignación, represalias, sustitución, descarga emocional, evitación física, control emocional, confrontación, apoyo emocional, ayuda de terceras partes, etc.

### **1.2.2.3 Variables relacionadas con el perfil psicosocial de los agresores.**

**Variable 25ª: Descripción de los agresores.** Caracterización de los agresores a través de adjetivos bipolares referidos a rasgos personales, físicos y sociales de los mismos.

**Variable 26ª: Emociones atribuidas a los agresores.** Hace referencia a cómo se sienten los agresores cuando abusan de un compañero.

**Variable 27ª: Emociones experimentadas por el participante si fuese el agresor.** Se refiere a cómo se sentirían los participantes si ellos fuesen uno de los agresores.

### **1.2.2.4 Variables relacionadas con la experiencia emocional y el razonamiento sociomoral**

**Variable 28ª: Sentimientos.** Hace referencia a los sentimientos de diferente intensidad positivos o negativos que el maltrato despierta en los participantes.

**Variable 29ª: Emociones morales.** Atribución de las emociones morales de culpa, vergüenza, indiferencia y orgullo a los agentes implicados en el maltrato entre iguales

**Variable 30ª: Justificaciones.** Razonamiento sociomoral de las atribuciones de emociones morales a víctimas, agresores y espectadores.

### 1.2.2.5 Variables relacionadas con el perfil psicosocial de los participantes

**Variable 31ª: Personaje.** Identificación con uno de los personajes de la historia de maltrato entre iguales.

**Variable 32ª: Autodescripción.** Caracterización del participante a través de adjetivos bipolares referidos a rasgos personales, físicos y sociales de los mismos.

## 1.3 Instrumentos.

La recogida de información se realizó a través de los autoinformes de preadolescentes y adolescentes, y, aunque somos conscientes de que esto puede implicar algunas limitaciones, se ha decidido esta metodología porque investigaciones previas (Ortega et al., 1998; Collell y Escudé, 2003) evidencian que para ciertos procesos, el grupo de iguales se convierte en un escenario cerrado y clandestino, no sólo porque los protagonistas directos ocultan estos asuntos a sus profesores y padres, sino porque el resto de los escolares, los espectadores, con frecuencia también callan (Ley del silencio). Así, la mayoría de las situaciones de maltrato entre iguales permanecen bajo la superficie de las relaciones observables en la escuela; ocultas casi siempre para los adultos, pero bien conocidas por el alumnado; pasan desapercibidas durante muchos años, y sólo cuando alcanzan niveles de cierta peligrosidad y dramatismo son detectadas por el adulto.

Como indican Collell y Escudé (2003), los adolescentes serán los mejores informadores de un fenómeno que conocen a la perfección ya que son los protagonistas de la propia situación social a evaluar, y pueden identificar, valorar y evaluar dichas conductas que son tan importantes para ellos. Es por esto que los instrumentos más fiables para conocer y valorar estas conductas son los autoinformes que hacen los propios alumnos, pues nos indicarán lo que los adolescentes hacen, piensan, sienten y su percepción del fenómeno del maltrato entre iguales.

Además, como afirman Trianes, Cardelle, Blanca y Muñoz (2003), es necesario conocer el punto de vista de los adolescentes ya que tiene un gran valor de cara al diagnóstico y tratamiento de problemas en las relaciones sociales.

A continuación se describen los autoinformes utilizados en esta tesis; y aparecen disponibles en su versión española y portuguesa en el Anexo 1:

### **1.3.1 Test BULL-S. Test de evaluación de agresividad entre escolares (Cerezo, 2000).**

El Test BULL-S es un instrumento sencillo diseñado con la finalidad de detectar, medir y valorar las situaciones de agresividad entre escolares mediante el análisis de las características socioafectivas del grupo y la percepción que tienen sus miembros de las relaciones interpersonales y, especialmente, de agresión y victimización entre iguales. La fundamentación teórica de este cuestionario sigue la línea metodológica de la sociometría, definida como “el estudio y análisis de la organización y evolución de los grupos y de la posición que en ellos ocupan los individuos prescindiendo de la estructura interna de cada individuo” (Moreno, 1972). Fue elaborado por Cerezo (1994), en primera versión, para el estudio de la estructura interna del aula, matizada por los criterios de aceptación-rechazo y agresividad-victimización entre escolares.

Presenta dos modalidades: la Forma A (colectiva), para alumnos entre 7 y 16 años, que es la que se ha utilizado en esta tesis, y la Forma P (individual), para profesores. La modalidad para alumnos nos da información sobre la posición social de cada miembro del grupo y de la estructura del grupo social en su conjunto, y además nos permite identificar el papel desempeñado por cada alumno en situaciones de maltrato entre iguales.

La forma A incluye 15 ítems relativos a tres dimensiones fundamentales:

- Bloque 1: variables sobre la posición social de cada miembro del grupo y de la estructura del grupo social en su conjunto (elegido, rechazado, expectativas de ser rechazado y expectativas de ser elegido). Los ítems del 1 al 4 se presentan en forma de nominación o elección entre los sujetos del grupo.
- Bloque 2: variables sobre la relación agresión-victimización (fuerte, cobarde, agresivo, víctima, provoca y manía). Al igual que en el bloque anterior los ítems del 5 al 10 se presentan en forma de nominación o elección entre los sujetos del grupo.
- Bloque 3: nos da información sobre las circunstancias o aspectos y situaciones de la dinámica de agresión y victimización (forma, lugar, frecuencia, topografía y seguridad). Los ítems del 11 al 15 se presentan en forma de elección; en algunas cuestiones se pide al adolescente que enumere por orden de preferencias y en otros que elija una sola respuesta que refleje la situación con mayor precisión según su propio punto de vista.



Así, analizando la estructura informal de grupo y las percepciones que cada alumno tienen de sus propios compañeros y de sí mismo desde la perspectiva de la agresividad, se puede detectar a los sujetos implicados en el maltrato, elaborar un perfil de características psicosociales de estos sujetos y conseguir información precisa sobre el lugar, la magnitud, la frecuencia y el nivel de gravedad que le atribuyen los propios alumnos.

Sus propiedades psicométricas han sido analizadas. Así, utilizando las variables relativas a Agresión y Victimización, el alfa de Cronbach para  $N= 322$  fue de .73 y puntuó de manera similar en diferentes grupos de edad, sexo y aulas (los valores se situaron entre .69 y .75). Este valor aumentó considerablemente cuando fueron separados los ítems relativos a las conductas agresivas de los referidos a las conductas de victimización. Para los relativos a la agresión, el alfa estimada fue de .82 y para los relativos a la victimización, el alfa se situó en .83

La validación factorial entre los ítems, usando el análisis factorial por el método de componentes principales con rotación Varimax, explicó el 75.6% de la varianza total y mostró dos componentes polarizados: uno que agrupaba: Cobardía, Victimización y Tenerle manía (valores promedio de .86) y otro que agrupaba Fortaleza física, Provocar y Agresividad (con valores promedio de .84). Uniendo las categorías sociométricas y *bullying*, el alfa de Cronbach fue de .68 y la varianza explicada se situó en el 76.8% del total, mostrando tres componentes: el primero, claramente asociados a la víctima, agrupaba los ítems Rechazado, Cobardía, Victimización y Tenerle manía (varianza promedio explicada .78), el segundo factor, asociado al agresor, agrupa los ítems Fortaleza física, Agresividad y Provocación (varianza promedio explicada .85), y un tercer factor que contiene solamente el ítem Aceptación, que podría asociarse a los no implicados, con una varianza explicada de .96.

### **1.3.2 The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) (Matson, Rotatori y Helsel, 1983).**

La escala MESSY fue diseñada para evaluar el grado de adecuación de la conducta social; la elaboración de este instrumento se describe con detalle en Matson, Rotatori y Helsel (1983). Una de sus cualidades es que mide habilidades y competencias apropiadas, a la vez que problemas del comportamiento social. Presenta dos formatos, para cumplimentar, respectivamente, por los alumnos (de 4 a 18 años), que es la utilizada en esta tesis, y por los profesores.

En esta investigación, se ha utilizado la traducción y adaptación realizada por Trianes y colaboradores (2002) para los participantes españoles, y ha sido traducida y adaptada a la lengua portuguesa por Almeida y Caurcel (2005) para los participantes portugueses.

El cuestionario dirigido a alumnos consta de 62 ítems y presenta un formato de respuesta en cuatro escalones: nunca, a veces, a menudo y siempre. Se han considerado los cinco factores siguientes:

- *Habilidades Sociales Apropriadas* (24 ítems). Evalúa conductas prosociales como contacto ocular, expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc. Algunos ejemplos de ítems son: “miro a la gente cuando hablo con ella” y “me dirijo a la gente y entablo conversación”.
- *Asertividad Inapropiada* (16 ítems). Explora conductas agresivas, de burla o abuso de los demás. Algunos ejemplos de ítems son: “cojo cosas que no son mías sin permiso” y “pego cuando estoy furioso”.
- *Impulsividad* (5 ítems). Grado de terquedad e impulsividad en sus reacciones e interacciones sociales. Algunos ejemplos de ítems son: “me enfado fácilmente” e “interrumpo a los demás cuando están hablando”.
- *Sobreconfianza* (6 ítems). Explora conductas de sobrevaloración del Yo. Algunos ejemplos de ítems son: “me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo” y “creo que lo sé todo”.
- *Celos/soledad* (4 ítems). Analiza conductas como sentirse solo o no tener amigos.

Estos factores se pueden reagrupar en dos: Habilidades sociales apropiadas (23 ítems) y Asertividad/impulsividad inapropiada (31 ítems).

Sus propiedades psicométricas han sido ampliamente investigadas en muestras angloparlantes, resultando, en general, satisfactorias (alfa de Cronbach= .80) (Helsen y Matson, 1984; Kazdin, Matson y Esveldt-Dawson, 1984; Matson, Macklin y Hesel, 1985; Matson y Ollendick, 1988; Spence y Liddle, 1990). En muestras españolas, Méndez, Hidalgo e Ingles (2002) con 634 adolescentes de entre 12 y 17 años encontraron una alta consistencia interna (alfa de Cronbach = .88) y correlaciones con otros autoinformes similares sobre la conducta social (ASA, ASCA, TISS) con medidas de personalidad (EPQ). Estos índices de fiabilidad se mantienen para la muestra hispanoportuguesa de este estudio, 1193 adolescentes de entre 11 y 16 años, encontrando un alfa de Cronbach igual a .81.

Una vez aplicada la escala a los 1193 participantes del estudio se ha construido un baremo hispanoportugués utilizando las puntuaciones brutas, la media y la desviación típica de los factores (Tabla 3 y 4). Este baremo nos permitirá alcanzar una visión gráfica y específica de las características del individuo y realizar contrastes entre diferentes grupos.

Tabla 3.  
Media y desviación típica de la competencia social (N=1193)

	<b>Factores</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>
a.	Habilidades sociales apropiadas	70.56	9.20
b.	Asertividad/impulsividad inapropiadas	52.28	11.53
1.	Habilidades sociales apropiadas	67.85	8.99
2.	Aseritividad inapropiada	26.25	7.10
3.	Impulsividad	9.44	2.43
4.	Sobreconfianza	8.27	2.39
5.	Celos/soledad	6.69	1.95

Tabla 4.  
Baremo hispanoportugués escala MESSY

<b>Percentiles</b>	<b>Fa</b>	<b>Fb</b>	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>F4</b>	<b>F5</b>
95	85.00	75.00	82.00	40.00	14.00	13.00	10.00
90	83.00	68.00	79.00	36.00	13.00	11.00	9.00
85	81.00	63.00	78.00	34.00	12.00	11.00	9.00
80	79.00	60.00	76.00	31.00	11.00	10.00	8.00
75	77.00	58.00	75.00	30.00	11.00	10.00	8.00
70	76.00	56.00	73.00	29.00	10.00	9.00	8.00
65	75.00	55.00	72.00	28.00	10.00	9.00	7.00
60	73.00	53.00	71.00	27.00	10.00	9.00	7.00
55	72.00	52.00	69.00	26.00	9.00	8.00	7.00
<b>50</b>	<b>71.00</b>	<b>51.00</b>	<b>68.00</b>	<b>25.00</b>	<b>9.00</b>	<b>8.00</b>	<b>6.00</b>
45	69.00	49.00	67.00	24.00	9.00	8.00	6.00
40	68.00	48.00	65.00	23.00	9.00	7.00	6.00
35	67.00	47.00	64.00	22.00	8.00	7.00	6.00
30	65.00	45.00	63.00	22.00	8.00	7.00	5.00
25	64.00	44.00	62.00	21.00	8.00	6.00	5.00
20	63.00	43.00	60.00	20.00	7.00	6.00	5.00
15	61.00	41.00	58.00	20.00	7.00	6.00	5.00
10	59.00	39.00	56.00	19.00	7.00	6.00	4.00
5	55.00	37.00	53.00	17.00	6.00	5.00	4.00

### 1.3.3 Cuestionario SCAN-Bullying (Almeida y Caurcel, 2005).

Este cuestionario supone una alternativa al instrumento original denominado *Scripted-Cartoon Narrative of Peer Bullying* (Almeida y del Barrio, 2002; Almeida, del Barrio, Marques, Fernández, Gutiérrez y Cruz, 2001; Del Barrio, Almeida, van der Muelen, Barrios y Gutiérrez, 2003). Se ha convertido este instrumento narrativo con soporte gráfico de corte cualitativo (entrevista semi-estructurada) en un cuestionario cuantitativo que nos permita aumentar la muestra, profundizar en el problema del maltrato y comparar tendencias obtenidas en los estudios previos. El cuestionario es anónimo.

Se ha pretendido diseñar un cuestionario que permitiera explorar las representaciones de preadolescentes y adolescentes acerca de diferentes aspectos del maltrato entre iguales en el contexto escolar: percepciones sociales, significados, actitudes, atribuciones causales, sentimientos, emociones morales y razonamiento sociomoral. Es un instrumento atractivo, claro y simple, que permite mantener la atención de los participantes; va más allá del enfoque superficial que tienen muchos cuestionarios sobre esta problemática; ofrece a los jóvenes la oportunidad para reflexionar sobre sus propios comportamientos y los de sus compañeros en la esfera colectiva, y sobre sus propios sentimientos y los de los demás, al tiempo que posee garantías científicas.

Se han construido dos versiones del instrumento, una femenina y otra masculina, pues el maltrato adopta diferentes formas en función del género; y una versión en castellano y otra en portugués. El soporte gráfico se ha mantenido, y consiste en 15 láminas con dibujos sin palabras que presentan un cómic o historieta de maltrato entre iguales en el contexto escolar. Cada lámina alude a episodios de victimización diferentes (físicos, verbales, exclusión social, presión de pares, etc.) perpetrados por uno o varios alumnos. La primera serie de diez viñetas se presenta en una secuencia fija en un A3 antes del cuestionario para que respondan en base a ellas. Las láminas van colocándose de forma continua con la intención de retratar la variedad de los malos tratos y de expresar su carácter recurrente, es decir, haciendo más evidente que no se tratan de agresiones ocasionales (en el cuadro 1 se presentan dichas láminas y se resume su contenido). La segunda serie está compuesta por cinco viñetas que representan cinco posibles finales diferentes para la historia de maltrato y están incluidas en la pregunta 33 del cuestionario.

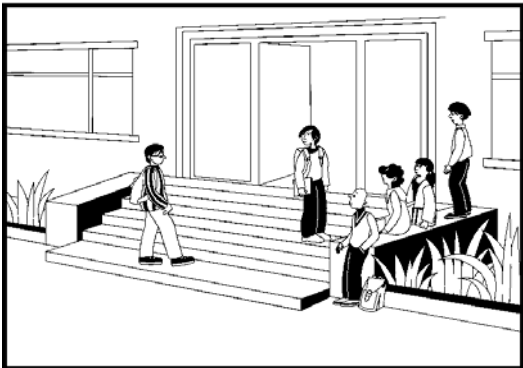
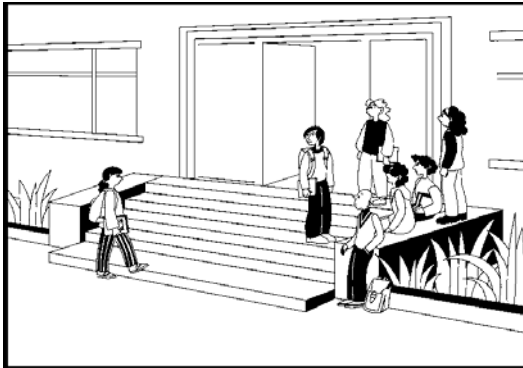

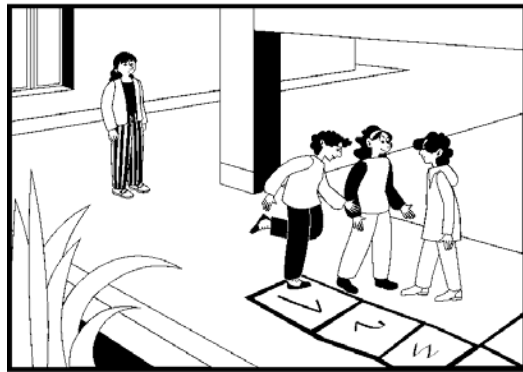
El cuestionario comienza pidiendo a los participantes que observen atentamente los dibujos y lean las instrucciones antes de comenzar a rellenarlo. El cuestionario SCAN-Bullying está compuesto por un total de 36 ítems divididos en 10 bloques:

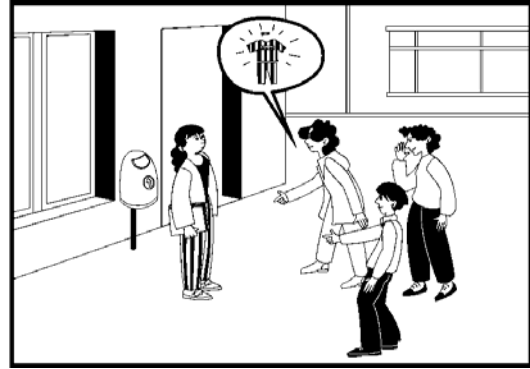
1. **Datos del participante:** características generales del participante, de su familia y de la escuela.
2. **Representación del fenómeno** (5 ítems):
  - Naturaleza de la relación establecida entre los personajes de la historia: no agresión, agresión y maltrato entre iguales.
  - Elementos definitorios del maltrato entre iguales relativos a: intencionalidad, producción de daños, desequilibrio de poder, episodios recurrentes, frecuencia y ausencia de provocación.
  - Valoración del grado de aceptación, corrección y justicia del fenómeno.
  - Duración, mantenimiento y frecuencia
3. **Tipos de maltrato** (1 ítem): proactivo versus reactivo.
4. **Causalidad** (1 ítem): atribuciones causales atendiendo a cuatro niveles de complejidad social: individual, interacciones diádicas, interacciones grupales y contexto sociocultural.
5. **Caracterización de las víctimas** (5 ítems): perfil psicosocial y emocional de la víctima y estrategias de afrontamiento.
6. **Experiencia como espectador** (1 ítem): pro-víctima versus pro-agresor.
7. **Caracterización de los agresores** (4 ítems): perfil psicosocial y emocional de los agresores.
8. **Emociones morales** (13 ítems): atribución de las emociones morales de culpa, vergüenza, indiferencia y orgullo a los protagonistas de la historia.
9. **Final de la historia** (1 ítem): cómo será más probable que termine la situación del maltrato entre iguales: aislamiento de la víctima, venganza de la víctima, búsqueda del apoyo de un compañero o un profesor y final optimista todos juegan juntos.
10. **Perfil del participante** (5 ítems): perfil psicosocial y emocional de los participantes.

Atendiendo al tipo de respuesta solicitada, el cuestionario *SCAN-Bullying 2005* puede considerarse mixto, es decir que está integrado por algunas preguntas cerradas o semi-cerradas y por otras abiertas. Se presentan a continuación los ítems agrupados según el tipo de respuesta:

- Respuesta abierta: 1.
- Elección múltiple: 2, 3, 20 y 33.
- Escala Likert: 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 35 y 36.
- Diferencial semántico: 4, 8, 10, 16 y 34.
- Respuestas dicotómicas (Si/No): 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 y 32.

Cuadro 1. Contenido de las láminas centrales del *SCAN-Bullying* (tomado de Del Barrio, Almeida, et al., 2003)

VERSIÓN MASCULINA	VERSIÓN FEMENINA
	
<p><b>Lámina 1.</b> Un alumno/a se dirige hacia la entrada de la escuela, donde se encuentra un grupo que le mira.</p>	
	
<p><b>Lámina 2.</b> Episodio de exclusión social: el nuevo/a alumno/a está ligeramente distanciado/a mirándolo a los otros que juegan juntos.</p>	



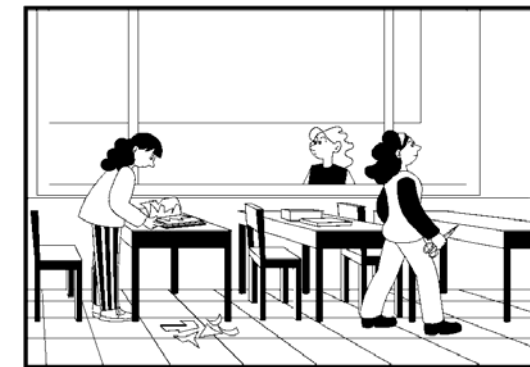
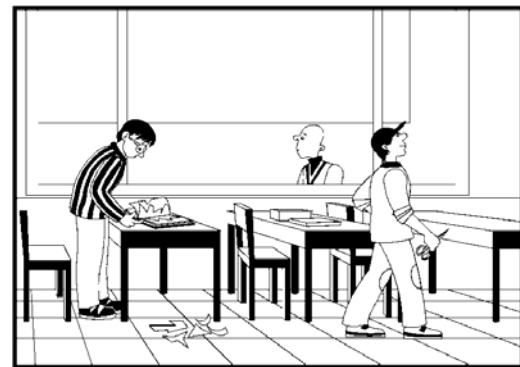
**Lámina 3.** Agresión verbal: un grupo ríe señalando las ropas del alumno/a.



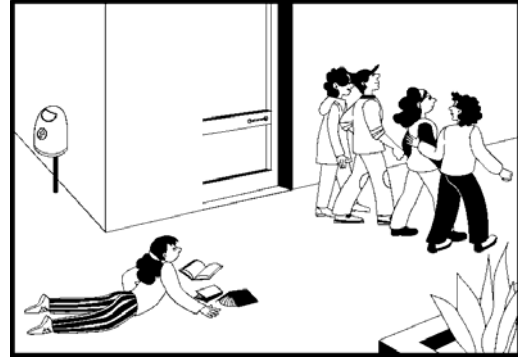
**Lámina 4.** Coerción: un alumno/a bloquea la puerta, impidiendo al alumno/a entrar o salir.



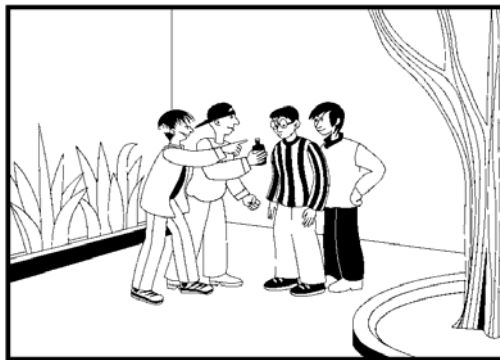
**Lámina 5.** Agresión indirecta a las propiedades: el grupo rodea al/a alumno/a, sujetando algunos de sus materiales escolares.



**Lámina 6.** Destrucción efectiva del material escolar: uno/a del grupo sostiene unas tijeras mientras se aleja de la víctima que de pie, junto a la mesa mira el libro cortado.



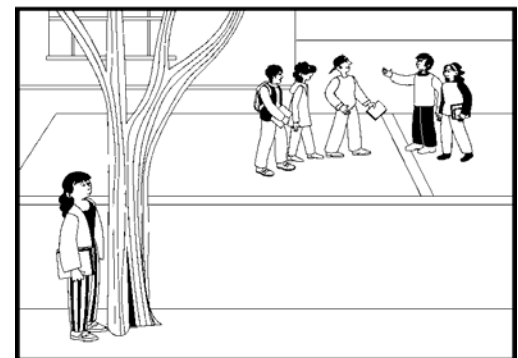
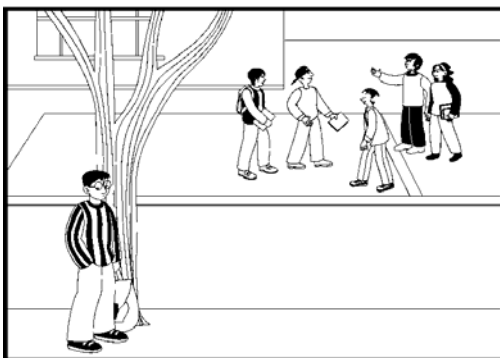
**Lámina 7.** Agresión física: el/la compañero/a está caído en el suelo, sus cosas desparramadas alrededor y el grupo se aleja.



**Lámina 8.** Amenaza con coacción: el grupo cerca de la víctima le extiende una botella hacia su cara.



**Lámina 9.** Chantaje: uno/a del grupo sujeta con una mano el pelo de la víctima sosteniendo cerca del mismo unas tijeras, mientras otro le indica con una mano el dinero que se ve sobre la mesa del director y le insta a mantener silencio.



**Lámina 10.** La víctima, fuera del colegio, se mantiene alejado del grupo, semioculto/a por un árbol y mirando hacia el grupo.



### **Construcción del cuestionario**

Una vez realizada la primera redacción en español y en portugués del cuestionario tomando como base el guión de la entrevista semiestructurada del *Scripted-Cartoon Narrative of Peer Bullying* y las respuestas de los niños y adolescentes participantes en el estudio previo (Almeida, 2005; Almeida, Caurcel y Lisboa, 2005, 2007; Del Barrio, Almeida, van der Muelen, Barrios y Gutiérrez, 2003; Del Barrio, Gutiérrez, Hoyos, Barrios, van der Muelen y Smorti 2000; van der Muelen, 2003), se procedió a la depuración del instrumento.

El procedimiento de depuración del instrumento supuso varias fases:

#### *a. Juicio de expertos.*

Se pidió a expertos sobre maltrato entre iguales, tanto españoles (profesores de la Universidad de Granada y de la Universidad de La Laguna) como portugueses (profesores de la Universidade do Minho y de la Universidade de Lisboa), que lo analizaran con el fin de validarlo, tratando de sacar a la luz sus posibles defectos. El objetivo de esta primera fase fue asegurar que el cuestionario se adecuaba a la finalidad de la investigación que se pretendía realizar: la estructura y disposición equilibrada y armónica de sus partes, las preguntas eran relevantes, no sobraban ni faltan, carecían de ambigüedades, su redacción era precisa, etc.

Así, atendiendo al juicio crítico de los expertos, el cuestionario fue depurado. Algunas de las modificaciones realizadas fueron las siguientes: se modificó la escala Likert de 1 a 6 por otra de 1 a 5, en algunos de los ítems; los diferenciales semánticos pasaron de “Totalmente de acuerdo” y “De a acuerdo” a una escala de 1 a 5; se añadieron 3 adjetivos a las opciones de respuesta del ítem 3; se cambió el formato de la pregunta 32 para eliminar confusiones; y también se matizó la redacción de algunos ítems eliminándose pequeñas ambigüedades.

#### *b. Estudio piloto.*

Una vez revisada la redacción del *SCAN-Bullying*, teniendo en cuenta las aportaciones de los expertos, se procedió a una primera comprobación o pretest aplicándolo a un grupo representativo de la población de interés. Este estudio tuvo como objetivos prioritarios:

- Verificar las dificultades que pudieran surgir durante la cumplimentación del cuestionario.

- Observar la reactividad ante el cuestionario y subsanar todos los errores observables en la aplicación: facilidad, entusiasmo, aburrimiento, incertidumbre, dudas, incomprensión de instrucciones o de ítems, fatiga...
- Estimar el tiempo que tardaban los participantes en rellenar el cuestionario.
- Comprobar sus resultados respecto de la extensión del cuestionario, el modo de presentar las preguntas, el orden y la conveniencia de suprimir o añadir algunas.
- Optimizar la forma definitiva del cuestionario.

En este sentido, se aplicó el cuestionario a una muestra de 122 alumnos españoles (Granada) y portugueses (Braga). En la siguiente tabla se resumen las características de la misma:

Tabla 5.  
*Distribución de la muestra del estudio piloto según las características país, edad, sexo y curso*

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA		PARTICIPANTES ESPAÑOLES n= 50	PARTICIPANTES PORTUGUESES n= 72	TOTAL N= 122
EDAD	11-12 años	12	15	27
	13-14 años	25	34	60
	15-16 años	13	23	35
SEXO	Hombre	26	35	58
	Mujer	24	37	62
CURSO	Es: 6º Primaria	10		24
	Pt: 2º ciclo 6º		14	
	Es: 1º ESO	10		32
	Pt: 3º ciclo 7º		24	
	Es: 2º ESO	10		23
	Pt: 3º ciclo 8º		11	
	Es: 3º ESO	10		43
	Pt: 3º ciclo 9º		23	
	Es: 4º ESO	10	0	10

Los participantes cumplimentaron el cuestionario en una sesión de 60 minutos, en un aula con la única presencia de las investigadoras. Durante la aplicación del estudio piloto lo importante fue, como afirma Marín Ibáñez (1985), el diálogo mantenido con los participantes para detectar sus vacilaciones, bloqueos y reservas, la claridad u oscuridad de las preguntas, el interés o el desinterés que suscitaban determinados ítems, la irrelevancia de algunos, su inadecuación a la situación y la conveniencia de incluir otros, u otras alternativas en las que no habíamos pensado.

En cuanto a los datos obtenidos, se constató que el 100% de los participantes identifica como maltrato entre iguales lo representado en las viñetas; y el 70% de los participantes admite la presencia del mismo actualmente en su escuela, demostrando que eran buenos informantes sobre dicha problemática. Los participantes presentaron ciertas dudas referentes al significado de algunos adjetivos y algunas frases, pero en general su nivel de comprensión de las cuestiones fue elevado. También indicaron que aunque el cuestionario les parecía demasiado extenso, les resultaba atractivo con los emoticonos y dibujos utilizados, e interesante y que les hacía sentirse importantes al saber que su opinión nos importaba.

Como se pretendía, fue posible calcular el tiempo que tardaban los participantes en cumplimentar los cuestionarios, variando éste en función de la edad, y situándose en torno a los 45-50 minutos.

Tras el estudio piloto no se consideró necesario ni quitar ni añadir ninguna pregunta al cuestionario; tampoco fue necesario realizar grandes cambios, ya que resultó bastante claro; solamente se buscaron sinónimos para los adjetivos que generaron dudas y se reformularon las frases que generaron dificultad quedando lista para su administración la versión definitiva del mismo.

### ***Validez y fiabilidad del cuestionario***

El estudio de las características psicométricas del cuestionario se realizó para las diferentes subescalas que iban a ser analizadas a lo largo de los cinco estudios que componen la presente tesis. Para ello, se hallaron las medias y desviaciones típicas de los ítems, se comprobó si la prueba de esfericidad de Barlett y el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) permitían la factorización de la matriz de correlaciones de los datos. Habiendo dado afirmativa, se procedió al estudio de la estructura interna y la consistencia mediante el análisis factorial por el método de componentes principales con rotación Varimax y el alfa de Cronbach, respectivamente.

A continuación, se detallan los análisis realizados al respecto sobre cada una de las subescalas utilizadas en nuestra investigación:

#### ***Subescala Reacciones emocionales de los participantes***

El maltrato entre iguales provoca en los agentes implicados diferentes reacciones emocionales. Para conocer las reacciones emocionales que la historia gráfica de maltrato despierta en los preadolescentes y adolescentes se utilizó una subescala formada por 12 ítems

(Tabla 6): *triste, enfadado, furioso, indiferente, avergonzado, asustado, culpable, nervioso, divertido, feliz, satisfecho y contento*. Los participantes podían marcar tantas emociones como considerasen oportunas.

Tabla 6.  
Media y desviación típica (DT) de los ítems sobre Reacciones emocionales de los participantes (N= 1235)

Variables	Media	DT
Feliz	.05	.22
Enfadado	.51	.50
Indiferente	.21	.41
Satisfecho	.03	.18
Triste	.59	.49
Furioso	.35	.48
Avergonzado	.14	.35
Nervioso	.12	.33
Culpable	.13	.34
Divertido	.06	.23
Asustado	.13	.34
Contento	.03	.17

La medida de adecuación KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) es .59 y en la prueba de esfericidad de Bartlett, rechazamos ( $p < .05$ ) la hipótesis nula (ausencia de correlación significativa entre las medidas de reacciones emocionales) (Tabla 7), por lo que se considera adecuado la utilización del Análisis Factorial.

Tabla 7.  
Prueba de esfericidad de Bartlett e índice de KMO para la subescala sobre las reacciones emocionales

<b>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin</b>	.59	
<b>Prueba de esfericidad de Bartlett</b>	<b>Chi-cuadrado aproximado</b>	1662.03
	<b>gl</b>	66
	<b>Sig.</b>	.000

Una vez realizado dicho análisis se extrajeron tres factores diferenciados que se estudian a continuación (Tabla 8):

- El primer factor, denominado *Reacciones emocionales positivas*, se encuentra integrado por aquellos ítems que reflejan que la transgresión representada en la historia despierta

en los participantes placer, satisfacción y euforia –feliz, contento, divertido y satisfecho–. El factor obtuvo un valor propio de 2.42 y explicó el 20.24% de la varianza total.

- El segundo factor agrupa los ítems relacionados con la preocupación moral ante el maltrato; los participantes juzgan la transgresión atendiendo al sufrimiento y las consecuencias para la víctima, despertando en ellos los sentimientos de tristeza, enfado, culpa y la ausencia de indiferencia, por eso fue denominado *Reacciones emocionales empáticas*. El factor obtuvo un valor propio de 1.37 y explicó el 11.45% de la varianza total.
- El tercer factor lo denominamos *Reacciones emocionales anhedónicas*; se refiere a la incapacidad para sentir placer y satisfacción ante una transgresión, generando en los participantes un estado emocional negativo ansioso –asustado, avergonzado, furioso y nervioso–. El factor obtuvo un valor propio de 1.18 y explicó el 9.89% de la varianza total.

Tabla 8.  
Análisis factorial exploratorio de las Reacciones emocionales (N= 1235)

	FI	FII	FIII	Comunalidades
Feliz	.79			.64
Contento	.75			.58
Divertido	.72			.54
Satisfecho	.45			.21
Indiferente		-.81		.67
Triste		.56		.49
Enfadado		.47		.51
Culpable		-.30		.10
Asustado			.56	.36
Avergonzado			.47	.23
Furioso			-.46	.41
Nervioso			.45	.20
Valor propio	2.42	1.37	1.18	
% Varianza	20.24	11.45	9.89	
% Varianza acumulada	20.24	31.70	41.58	

A continuación se realizaron las estimaciones de fiabilidad (Tabla 9) a través del coeficiente alfa, obteniéndose para el factor *reacciones emocionales positivas* una fiabilidad moderada ( $\alpha = .65$ ), mientras que los otros dos factores fue baja (.45 y .16, respectivamente).

Tras el estudio de las características psicométricas, esta subescala *Reacciones emocionales de los participantes* mostró una validez aceptable, pero una fiabilidad baja.

Tabla 9.  
*Alfa de Cronbach de los factores de las Reacciones emocionales*

	<b>N ítems</b>	<b>α</b>
Positivas	4	.65
Empáticas	4	.45
Anhedónicas	4	.16
Subescala Reacciones emocionales	12	.30

### ***Subescala Caracterización y valoración del maltrato***

Los preadolescentes y adolescentes poseen un conocimiento sobre el maltrato y unas actitudes de aceptación o rechazo hacia el mismo. Para determinar el grado de conocimiento y de aceptación, corrección y justicia del fenómeno se utilizó una subescala formada por 8 ítems que utilizan un diferencial semántico de 1 a 5 (Tabla 10): *ocasional vs habitual, sin intención vs a propósito, novatada vs conflicto, juego vs abusivo, divertido vs dañino, aceptable vs reprobable, justo vs injusto, correcto vs incorrecto*.

Tabla 10.  
*Media y desviación típica (DT) de la Caracterización y valoración del maltrato (N= 1229)*

<b>Variables</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>
Ocasional vs Habitual	3.41	1.58
Sin intención vs A propósito	4.36	1.29
Novatada vs Conflicto	2.97	1.72
Juego vs Abusivo	4.02	1.53
Divertido vs Dañino	4.39	1.29
Aceptable vs Reprobable	4.31	1.31
Justo vs Injusto	4.54	1.15
Correcto vs Incorrecto	4.58	1.11

La medida de adecuación KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) es .84 y en la prueba de esfericidad de Bartlett, rechazamos ( $p < .05$ ) la hipótesis nula (ausencia de correlación significativa entre las medidas de caracterización y valoración del maltrato) (Tabla 11), por lo que se considera adecuado la utilización del Análisis Factorial.

Tabla 11.

Prueba de esfericidad de Barlett e índice de KMO para la subescala Caracterización y valoración del maltrato

<b>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin</b>		.84
<b>Prueba de esfericidad de Bartlett</b>	<b>Chi-cuadrado aproximado</b>	3244.39
	<b>gl</b>	28
	<b>Sig.</b>	.000

Los factores que resultaron mediante el análisis factorial realizado por el método de componentes principales, tras la rotación de normalización Varimax, quedan recogidos en la Tabla 12. Aparecieron dos factores que explican un total del 60.33% de la varianza.

- El primer factor obtuvo un valor propio de 3.60 y explicó el 44.93% de la varianza común. Está compuesto por 5 componentes –incorrecto, injusto, dañino, reprobable y abusivo–; corresponden a una *actitud en contra del maltrato* que evalúa moralmente la situación del maltrato entre iguales, y la rechaza y reprueba.
- El segundo factor obtuvo un valor propio de 1.23 y explica el 15.40% de la varianza común. Está formado por 3 componentes –a propósito, novatada y habitual–, congruentes con una *actitud a favor del maltrato*, que lo considera como algo natural y lo explica socialmente, permitiendo que acontezca y se mantenga en el tiempo como parte de la cultura de los iguales. En el análisis de fiabilidad, el primer factor presenta un coeficiente alfa de .84 y el segundo de .34.

Tabla 12.

Análisis factorial de la Caracterización y valoración del maltrato entre iguales (N= 1229)

	<b>FI</b>	<b>FII</b>	<b>Comunalidades</b>
Incorrecto	.88		.77
Injusto	.87		.75
Dañino	.81		.67
Reprobable	.81		.65
Abusivo	.51		.50
A propósito		-.59	.54
Novatada		.63	.41
Habitual		.63	.40
Valor propio	3.60	1.23	
% Varianza	44.93	15.40	
% Varianza acumulada	44.93	60.33	

Los coeficientes alfa de Cronbach para los dos factores se presentan en la Tabla 13. El primer factor *Actitudes en contra del maltrato* muestra un alto índice de consistencia interna ( $\alpha = .84$ ), en cambio el segundo factor *Actitudes a favor* presenta una baja consistencia interna ( $\alpha = .34$ ).

La subescala *Caracterización y valoración del maltrato* mostró una validez aceptable y una fiabilidad moderada ( $\alpha = .76$ ).

Tabla 13.  
*Alfa de Cronbach de los factores de la Caracterización y valoración del maltrato entre iguales*

	<b>N ítems</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Actitudes en contra del maltrato	5	.84
Actitudes a favor del maltrato	3	.34
Subescala caracterización y valoración del maltrato	8	.76

### ***Subescala Causas del maltrato***

El maltrato entre iguales es un fenómeno complejo multicausal, no existe una causa única y simple que nos informe de estas dinámicas en todo tiempo y lugar. Se trata de un conjunto de factores que actúan desde distintos ámbitos (escolar, social, familiar, personal y cultural) y que van a intervenir en el nacimiento, mantenimiento, cambio y extinción de estas conductas. Para conocer las explicaciones causales que preadolescentes y adolescentes dan al maltrato se les presentó una subescala formada por 14 ítems (Tabla 14) que debían valorar utilizando una escala Likert de 1 (Nunca) a 5 (Siempre).

Tabla 14.  
*Media y desviación típica (DT) de las Explicaciones causales (N= 1234)*

<b>Variabes</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>
Por la manera de ser del chico (víctima)	3.17	1.22
Por la manera de ser del grupo (agresores)	3.86	1.06
Porque no se llevan bien	3.42	1.14
Por la manera como los tratan en casa	2.56	1.16
Porque se tienen manía	3.18	1.14
Porque los del grupo se consideran los mejores	4.31	.89
Porque le resulta divertido a los del grupo	4.07	1.01
Porque él no es uno de ellos	3.59	1.19
Porque le tienen envidia	2.69	1.20
Por miedo a que se lo hagan a ellos	2.33	1.20
Para dominar al otro	3.85	1.08
Por la educación que reciben en casa	3.03	1.27
Porque es propio de nuestra edad	2.44	1.18
En los grupos, esto le ocurre a los nuevos	3.07	1.16



La medida de adecuación KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) es .72 y en la prueba de esfericidad de Bartlett, rechazamos ( $p < .05$ ) la hipótesis nula (ausencia de correlación significativa entre las medidas de las causas) (Tabla 15), por lo que se considera adecuado la utilización de Análisis Factorial.

Tabla 15.

*Prueba de esfericidad de Bartlett e índice de KMO para la subescala sobre las explicaciones causales*

<b>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin</b>	.72
<b>Prueba de esfericidad de Bartlett</b>	<b>Chi-cuadrado aproximado</b>
	1862.26
	<b>Gl</b>
	91
	<b>Sig.</b>
	.000

Una vez realizado dicho análisis se extrajeron cinco factores diferenciados que explican un total del 55,27% de la varianza (Tabla 16):

- El primer factor, denominado *Dinámica de las relaciones grupales*, se encuentra integrado por aquellos ítems que explican el maltrato como el resultado de la estructura, organización y funcionamiento de los grupos de iguales. El factor obtuvo un valor propio de 2.63 y explicó el 18.82% de la varianza total.
- El segundo factor, denominado *Dinámica de las relaciones familiares*, agrupa los ítems que explican el maltrato como resultado de educación en el hogar. El factor obtuvo un valor propio de 1.63 y explicó el 11.62% de la varianza total.
- Al tercer factor lo denominamos *Creencia popular*, porque está formado por aquellos ítems que explican el maltrato como un proceso conocido y cercano, propio de la adolescencia, que sucede y va a suceder, porque es así y es difícil cambiarlo. El factor obtuvo un valor propio de 1.39 y explicó el 9.91% de la varianza total.
- Al cuarto factor lo denominamos *Aspectos cognitivos de las relaciones interpersonales*, e incluiría aquellos argumentos y pensamientos que regirían las relaciones diádicas que se establecen entre agresor y víctima y entre agresor y espectadores. El factor obtuvo un valor propio de 1.08 y explicó el 7.74% de la varianza total.
- El quinto factor denominado *Aspectos conductuales en las relaciones interpersonales*, e incluye los ítems que explican el maltrato como el resultado del comportamiento exhibido en las interacciones diádicas. El factor obtuvo un valor propio de 1.01 y explicó el 7.79% de la varianza total.

Tabla 16.  
*Análisis factorial exploratorio de las Explicaciones Causales (N= 1234)*

	<b>FI</b>	<b>FII</b>	<b>FIII</b>	<b>FIV</b>	<b>FV</b>	<b>Comunalidades</b>
Porque le resulta divertido a los del grupo	.75					.58
Porque los de grupo se consideran los mejores	.73					.55
Para dominar al otro	.66					.55
Por la manera de ser del grupo	.58					.42
Porque él no es uno de ellos	.53					.42
Por la manera como los tratan en casa		.82				.69
Por la educación que reciben en casa		.78				.64
Porque es propio de nuestra edad			.82			.69
En los grupos, esto le ocurre a los nuevos			.71			.55
Porque le tienen envidia				.69		.55
Por miedo a que se lo hagan a ellos				.68		.55
Porque no se llevan bien					.80	.65
Porque se tienen manía					.69	.53
Por la manera de ser del chico					.31	.47
Valor propio	2.63	1.63	1.39	1.08	1.01	
% Varianza	18.82	11.62	9.91	7.74	7.19	
% Varianza acumulada	18.82	30.43	40.34	48.08	55.27	

A continuación se realizaron las estimaciones de fiabilidad (Tabla 17) a través del coeficiente alfa, obteniéndose para el factor I *Dinámicas de las relaciones grupales* y factor II *Dinámicas de las relaciones familiares* un fiabilidad moderada ( $\alpha = .67$  y  $.59$  respectivamente), mientras que para el resto de los factores fue baja ( $.48$ ,  $.44$  y  $.37$  respectivamente).

Tras el estudio de las características psicométricas, la subescala *Causas del maltrato* mostró una validez aceptable, pero una fiabilidad baja.

Tabla 17.  
*Alfa de Cronbach de los factores de las Explicaciones causales*

	<b>N ítems</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Dinámicas de las relaciones grupales	5	.67
Dinámicas de las relaciones familiares	2	.59
Creencia popular	2	.48
Aspectos cognitivos de las relaciones interpersonales	2	.44
Aspectos conductuales en las relaciones interpersonales	3	.37
Subescala Explicaciones causales	14	.64

**Subescala Categorización de la víctima**

Las víctimas son el blanco de las acciones de los agresores. Para conocer cómo los preadolescentes y adolescentes la describen se les presentó una subescala compuesta por 14 pares de adjetivos presentados a través de un diferencial semántico de 1 a 5 (Tabla 18): *aburrido vs divertido, insensible vs sensible, cruel vs bondadoso, indeseable vs deseable como amigo, cutre vs guay, miedica vs valiente, tímido vs extrovertido, débil vs fuerte, idiota vs inteligente, arrogante vs humilde, mal educado vs educado y mala vs buena persona.*

Tabla 18.  
Media y desviación típica (DT) de la Categorización de la víctima (N= 1230)

Variables	Media	DT
Aburrido vs Divertido	2.52	1.37
Insensible vs Sensible	4.34	1.28
Cruel vs Bondadoso	4.41	1.24
Mentiroso vs Sincero/a	4.25	1.27
Indeseable vs Deseable como amigo	3.81	1.45
Cutre vs Guay	2.65	1.49
Miedica vs Valiente	2.15	1.45
Tímido vs Extrovertido	1.60	1.26
Débil vs Fuerte	1.86	1.34
Idiota vs Inteligente	3.79	1.48
Arrogante vs Humilde	4.40	1.16
Conflictivo vs Tranquilo	4.59	1.09
Mal educado vs Educado	4.62	1.03
Mala vs Buena persona	4.53	1.08

La medida de adecuación KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) es .87 y en la prueba de esfericidad de Bartlett, rechazamos ( $p < .05$ ) la hipótesis nula (ausencia de correlación significativa entre las medidas de categorización de la víctima) (Tabla 19), por lo que se considera adecuado la utilización de Análisis Factorial.

Tabla 19.  
Prueba de esfericidad de Barlett e índice de KMO para la subescala sobre la categorización de la víctima

<b>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin</b>	.87
<b>Prueba de esfericidad de Bartlett</b>	<b>Chi-cuadrado aproximado</b>
	5402.66
	<b>gl</b>
	91
	<b>Sig.</b>
	.000

Una vez realizado el análisis factorial se extrajeron dos factores diferenciados que explican un total del 48.83% de la varianza (Tabla 20):

- El primer factor, denominado *Descripción tipificada*, está compuesto por 9 componentes que incluyen los rasgos que caracterizan a la víctima como tranquila, buena persona, humilde, educada, sincera, bondadosa, sensible, inteligente y deseable como amiga; esta descripción se corresponde a una visión favorable de la víctima, socialmente deseable, pero que a menudo se asocia con la víctima pasiva. El factor obtuvo un valor propio de 4.28 y explicó el 30.56% de la varianza total.
- El segundo factor, denominado *Descripción Estereotipada*, agrupa los 5 componentes restantes correspondientes a los adjetivos que acentúan la vulnerabilidad y el estereotipo de la víctima como tímida, frágil, miedosa, aburrida y cutre, que representan una categorización negativa o desfavorable de la víctima que la convierten en el blanco de los abusos. El factor obtuvo un valor propio de 2.56 y explicó el 18.27% de la varianza total.

Tabla 20.  
Análisis factorial de la Categorización de la víctima (N= 1230)

	FI	FII	Comunalidades
Buena persona	.80		.64
Tranquilo	.79		.63
Bien educado	.78		.61
Humilde	.70		.49
Sincero	.69		.48
Bondadoso	.68		.47
Sensible	.54		.30
Inteligente	.49		.35
Deseable como amigo	.47		.40
Miedica		.72	.52
Débil		.71	.54
Tímido		.66	.46
Cutre		.63	.54
Aburrido		.62	.42
Valor propio	4.28	2.56	
% Varianza	30.56	18.27	
% Varianza acumulada	30.56	48.83	

La consistencia interna, medida por el alfa de Cronbach, fue de .83 para el primer factor y .71 para el segundo factor (Tabla 21).

La subescala *Categorización de la víctima* mostró una validez y fiabilidad aceptables ( $\alpha = .77$ ).

Tabla 21.  
Alfa de Cronbach de los factores de la Categorización de la víctima

	N ítems	$\alpha$
Descripción tipificada	9	.83
Descripción estereotipada	5	.71
Subescala categorización de la víctima	14	.77

### **Subescala Emociones de la víctima**

Las víctimas ante los abusos que sufren reaccionan emocionalmente. Los participantes debían indicar las emociones experimentadas por la víctima utilizando una subescala compuesta por 11 emociones (Tabla 22): culpable, solo, triste, indiferente, disgustado, asustado, avergonzado, orgulloso, nervioso, enfadado y envidioso; y responder siguiendo una escala tipo Likert de 1 a 5 (donde 1 es igual a *nunca* y 5 es igual a *siempre*).

Tabla 22.  
Media y desviación típica (DT) de las Emociones atribuidas a la víctima (N= 1227)

Variables	Media	DT
Culpable	2.31	1.24
Solo	4.58	.81
Triste	4.47	.82
Indiferente	2.40	1.38
Disgustado	3.89	1.10
Asustado	4.08	1.03
Avergonzado	3.60	1.24
Orgulloso	1.60	1.00
Nervioso	3.46	1.27
Enfadado	3.29	1.33
Envidioso	1.96	1.23

La medida de adecuación KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) es .73 y en la prueba de esfericidad de Bartlett, rechazamos ( $p < .05$ ) la hipótesis nula (ausencia de correlación significativa entre las medidas de emociones de la víctima) (Tabla 23), por lo que se considera adecuado la utilización de Análisis Factorial.

Tabla 23.

Prueba de esfericidad de Barlett e índice de KMO para la subescala sobre las emociones atribuidas a la víctima

<b>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin</b>	.73
<b>Prueba de esfericidad de Bartlett</b>	<b>Chi-cuadrado aproximado</b>
	1808.06
	<b>gl</b>
	55
	<b>Sig.</b>
	.000

A partir del análisis factorial se obtuvieron dos factores que explican un total del 38.37% de la varianza (Tabla 24):

- El primer factor obtuvo un valor propio de 2.66 y explica el 24.21% de la varianza común. Está formado por 7 componentes y corresponde a un conjunto de emociones empáticas –miedo, disgusto, vergüenza, ansiedad, tristeza, soledad y enfado–, que denotan una capacidad de toma de perspectiva del estado afectivo de la víctima, percibiendo su sufrimiento y malestar.
- El segundo factor obtuvo un valor propio de 1.56 y explica el 14.16% de la varianza común. Está integrado por 4 componentes, relativos al ámbito de las emociones de distanciamiento moral –orgullo, envidia, indiferencia, culpa– cuando se realiza esta atribución emocional; a la víctima no se le reconoce su sufrimiento ni las consecuencias del abuso, permitiendo justificar la victimización secundaria y la predisposición negativa del grupo por comparación social.

Tabla 24.

Análisis factorial de las Emociones atribuidas a la víctima del maltrato entre iguales (N= 1227)

	<b>FI</b>	<b>FII</b>	<b>Comunalidades</b>
Asustado	.68		.47
Disgustado	.68		.46
Avergonzado	.65		.43
Nervioso	.57		.33
Triste	.55		.49
Solo	.52		.53
Enfadado	.51		.32
Orgullosa		.65	.44
Envidiosa		.63	.43
Indiferente		.38	.14
Culpable		.31	.17
Valor propio	2.66	1.56	
% Varianza	24.21	14.16	
% Varianza acumulada	24.21	38.37	

A continuación se realizaron las estimaciones de fiabilidad (Tabla 25) a través del coeficiente alfa, obteniéndose para el factor emociones empáticas positivas una fiabilidad moderada ( $\alpha = .70$ ), mientras que para el factor emociones de distanciamiento moral fue baja ( $\alpha = .36$ ).

Tras el estudio de las características psicométricas, la subescala *Emociones de la víctima* mostró una validez aceptable y una fiabilidad moderada ( $\alpha = .60$ ).

Tabla 25.

*Alfa de Cronbach de los factores de las Emociones atribuidas a la víctima*

	N ítems	$\alpha$
Emociones empáticas	7	.70
Emociones de distanciamiento moral	5	.36
Subescala emociones de la víctima	11	.60

### ***Subescala Emociones auto-atribuidas en el papel de víctima***

Los participantes debían indicar cómo se sentirían ante la situación de maltrato si ellos fueran la víctima, utilizando una subescala compuesta por 11 emociones (Tabla 26): culpable, solo, triste, indiferente, disgustado, asustado, avergonzado, orgulloso, nervioso, enfadado y envidioso; y responder siguiendo una escala tipo Likert de 1 a 5 (donde 1 es igual a *nunca* y 5 es igual a *siempre*).

Tabla 26.

*Media y desviación típica (DT) de las Emociones auto-atribuidas a la víctima cuando los participantes adoptan ese papel (N= 1228)*

Variables	Media	DT
Culpable	1.79	1.21
Solo	4.08	1.27
Triste	4.02	1.26
Indiferente	2.42	1.43
Disgustado	3.82	1.25
Asustado	3.30	1.43
Avergonzado	3.08	1.44
Orgulloso	1.88	1.24
Nervioso	3.30	1.34
Enfadado	3.75	1.30
Envidioso	1.86	1.25

La medida de adecuación KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) es .77 y en la prueba de esfericidad de Bartlett, rechazamos ( $p < .05$ ) la hipótesis nula (ausencia de correlación significativa entre las

medidas de emociones auto-atribuidas en el papel de víctima) (Tabla 27), por lo que se considera adecuado la utilización de Análisis Factorial.

Tabla 27.

*Prueba de esfericidad de Barlett e índice de KMO de las emociones auto-atribuidas a la víctima cuando los participantes asumen este papel*

<b>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin</b>	.77
<b>Prueba de esfericidad de Bartlett</b>	3154.43
<b>Chi-cuadrado aproximado</b>	gl
	55
<b>Sig.</b>	.000

Una vez realizado el análisis factorial se obtuvieron dos factores que explican un total del 43.89% de la varianza (Tabla 28):

- El primer factor obtuvo un valor propio de 3.34 y explica el 30.34% de la varianza común. Está formado por 7 componentes y corresponde a un conjunto de emociones empáticas –miedo, disgusto, vergüenza, ansiedad, tristeza, soledad y enfado–, que denotan una capacidad para compartir el estado afectivo negativo de la víctima cuando se asume este papel.
- El segundo factor obtuvo un valor propio de 1.49 y explica el 13.54% de la varianza común. Está integrado por 4 componentes, relativos al ámbito de las emociones de distanciamiento moral –orgullo, envidia, indiferencia, culpa–; cuando se realiza esta auto-atribución emocional, no se reconoce el sufrimiento, ni las consecuencias que el abuso produce en la víctima, sino que permite justificar el maltrato.

Tabla 28.

*Análisis factorial de las emociones auto-atribuidas a la víctima cuando los participantes adoptan este papel (N= 1228)*

	<b>FI</b>	<b>FII</b>	<b>Comunalidades</b>
Triste	.81		.68
Solo	.74		.56
Asustado	.73		.58
Disgustado	.70		.49
Avergonzado	.62		.50
Nervioso	.59		.38
Enfadado	.48		.23
Envidioso		.65	.45
Orgullosa		.57	.39
Culpable		.54	.32
Indiferente		.51	.26
Valor propio	3.34	1.49	
% Varianza	30.34	13.54	
% Varianza acumulada	30.34	43.89	



Las estimaciones de fiabilidad (Tabla 29), a través del coeficiente alfa, muestran para el factor emociones empáticas positivas un alto índice de consistencia interna ( $\alpha = .80$ ), mientras que para el factor emociones de distanciamiento moral fue bajo ( $\alpha = .40$ ).

Tras el estudio de las características psicométricas, la subescala *Emociones autoatribuidas en el papel de la víctima* mostró una validez y fiabilidad aceptables ( $\alpha = .70$ ).

Tabla 29.

*Alfa de Cronbach de los factores de las Emociones auto-atribuidas a la víctima cuando los participantes adoptan este papel*

	N ítems	$\alpha$
Emociones empáticas	7	.80
Emociones de distanciamiento moral	5	.40
Subescala emociones de la víctima	11	.70

### **Subescala Categorización de los agresores**

El otro agente directamente implicado en el maltrato son los agresores o los que acometen un ataque injustificado contra otro compañero. Para conocer cómo los preadolescentes y adolescentes los describen se les presentó una subescala compuesta por 14 pares de adjetivos presentados a través de un diferencial semántico de 1 a 5 (Tabla 30): *aburridos vs divertidos, insensibles vs sensibles, crueles vs bondadosos, indeseables vs deseables como amigos, cutres vs guays, miedicas vs valientes, tímidos vs extrovertidos, débiles vs fuertes, idiotas vs inteligentes, arrogantes vs humildes, mal educados vs educados y malas vs buenas personas.*

Tabla 30.

*Media y desviación típica (DT) de la Categorización de los agresores (N= 1224)*

Variables	Media	DT
Aburridos vs Divertidos	2.44	1.57
Insensibles vs Sensibles	1.48	1.13
Crueles vs Bondadosos	1.43	1.11
Mentirosos vs Sinceros	1.64	1.24
Indeseables vs Deseables como amigos	1.78	1.38
Cutres vs Guays	2.31	1.62
Miedicas vs Valientes	2.82	1.72
Tímidos vs Extrovertidos	3.95	1.45
Débiles vs Fuertes	3.24	1.70
Idiotas vs Inteligentes	1.66	1.27
Arrogantes vs Humildes	1.50	1.14
Conflictivos vs Tranquilos	1.48	1.20
Mal educados vs Educados	1.51	1.21
Malas vs Buenas personas	1.64	1.29

La medida de adecuación KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) es .87 y en la prueba de esfericidad de Bartlett rechazamos ( $p < .05$ ) la hipótesis nula (ausencia de correlación significativa entre las medidas de categorización de los agresores) (Tabla 31), por lo que se considera adecuado la utilización del Análisis Factorial.

Tabla 31.

Prueba de esfericidad de Bartlett e índice de KMO para la subescala sobre la categorización de los agresores

<b>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin</b>		.93
<b>Prueba de esfericidad de Bartlett</b>	<b>Chi-cuadrado aproximado</b>	8554.92
	<b>gl</b>	91
	<b>Sig.</b>	.000

A partir del análisis factorial se extrajeron dos factores diferenciados que explican un total del 58.93% de la varianza (Tabla 32):

- El primer factor, denominado *Descripción tipificada*, está compuesto por 11 componentes que incluyen los rasgos negativos que caracterizan al agresor como violento y dominante –cruel, conflictivo, mala persona, mal educado, mentiroso, arrogante, indeseable como amigo, insensible, aburrido, idiota y cutre–. El factor obtuvo un valor propio de 6.16 y explicó el 44.02% de la varianza total.
- El segundo factor, denominado *Descripción Estereotipada*, agrupa los 3 componentes restantes correspondientes a los adjetivos positivos –extrovertidos, valientes y fuertes– que acentúan la popularidad y estatus de los agresores en el grupo. El factor obtuvo un valor propio de 2.09 y explicó el 14.91% de la varianza total.

Tabla 32.

Análisis factorial de la categorización de los agresores (N= 1224)

	FI	FII	Comunalidades
Mal educados	.83		.74
Malas personas	.82		.69
Cruels	.81		.69
Conflictivos	.79		.66
Mentirosos	.77		.60
Arrogantes	.77		.62
Indeseables como amigos	.77		.60
Idiotas	.75		.56
Insensibles	.70		.51
Cutres	.56		.56
Aburridos	.52		.44
Valientes		.74	.57
Fuertes		.69	.55
Extrovertidos		.68	.48
Valor propio	6.16	2.09	
% Varianza	44.02	14.91	
% Varianza acumulada	44.02	58.93	

Los coeficientes alfa de Cronbach para los dos factores se presentan en la Tabla 33. El primer factor muestra un alto índice consistencia interna ( $\alpha = .91$ ), el segundo factor presenta una moderada consistencia interna ( $\alpha = .65$ ).

La subescala *Categorización de los agresores* mostró una validez y fiabilidad aceptables ( $\alpha = .88$ ).

Tabla 33.

*Alfa de Cronbach de los factores de la categorización de los agresores*

	<b>N ítems</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Descripción tipificada	11	.91
Descripción estereotipada	3	.65
Subescala categorización de los agresores	14	.88

### ***Subescala Emociones de los agresores***

Los agresores tras perpetrar sus abusos reaccionan emocionalmente. Los participantes debían indicar las emociones experimentadas por los agresores víctima utilizando una subescala compuesta por 11 emociones (Tabla 34): culpables, solos, tristes, indiferentes, disgustados, asustados, avergonzados, orgullosos, nerviosos, enfadados y envidiosos; y responder siguiendo una escala tipo Likert de 1 a 5 (donde 1 es igual a *nunca* y 5 es igual a *siempre*).

Tabla 34.

*Media y desviación típica (DT) de las Emociones atribuidas a los agresores (N= 1223)*

<b>Variable</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>
Culpables	1.66	1.06
Solos	1.56	.99
Tristes	1.56	.96
Indiferentes	3.17	1.67
Disgustados	1.55	.95
Asustados	1.51	.96
Avergonzados	1.56	.99
Orgullosos	4.05	1.35
Nerviosos	1.86	1.11
Enfadados	2.00	1.29
Envidiosos	2.88	1.55

La medida de adecuación KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) es .87 y en la prueba de esfericidad de Bartlett rechazamos ( $p < .05$ ) la hipótesis nula (ausencia de correlación significativa entre las medidas de emociones de los agresores) (Tabla 35), por lo que se considera adecuado la utilización del Análisis Factorial.

Tabla 35.

Prueba de esfericidad de Bartlett e índice de KMO para la subescala sobre las emociones atribuidas a los agresores

<b>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin</b>	.87
<b>Prueba de esfericidad de Bartlett</b>	<b>Chi-cuadrado aproximado</b>
	3437.64
	<b>gl</b>
	55
	<b>Sig.</b>
	.000

A partir del análisis factorial se obtuvieron dos factores que explican un total del 49.66% de la varianza (Tabla 36):

- El primer factor obtuvo un valor propio de 4.07 y explica el 37.04% de la varianza común. Está formado por 8 componentes y corresponde a un conjunto de emociones anhedónicas –tristeza, disgusto, vergüenza, miedo, soledad, ansiedad, culpa y enfado–, que no son típicas en los agresores y que reflejarían la ausencia de placer con la situación del maltrato, el malestar consigo mismo, la frustración e insatisfacción ante sus propios actos, y una imputación de responsabilidad, que se juzgan negativamente sus actos y una empatía hacia la víctima.
- El segundo factor obtuvo un valor propio de 1.39 y explica el 12.62% de la varianza común. Está integrado por 3 componentes, relativos al ámbito de las emociones de distanciamiento moral –orgullo, envidia, indiferencia–, que le permiten eludir sus responsabilidades y minimizar las consecuencias de sus abusos.

Tabla 36.

Análisis factorial de las emociones atribuidas a los agresores (N= 1237)

	<b>FI</b>	<b>FII</b>	<b>Comunalidades</b>
Tristes	.77		.61
Disgustados	.76		.58
Avergonzados	.74		.55
Asustados	.72		.53
Solos	.69		.49
Nerviosos	.66		.48
Culpables	.63		.40
Enfadados	.54		.46
Orgullosos		.74	.61
Indiferentes		.59	.36
Envidiosos		.56	.37
Valor propio	4.07	1.39	
% Varianza	37.04	12.62	
% Varianza acumulada	37.04	49.66	

A continuación se realizaron las estimaciones de fiabilidad (Tabla 37), a través del coeficiente alfa, obteniéndose para el factor emociones empáticas positivas una fiabilidad moderada ( $\alpha = .70$ ), mientras que para el factor emociones de distanciamiento moral fue baja ( $\alpha = .36$ ).

Tras el estudio de las características psicométricas, la subescala *Emociones de los agresores* mostró una validez aceptable y una fiabilidad moderada ( $\alpha = .75$ ).

Tabla 37.

*Alfa de Cronbach de los factores de las emociones atribuidas a los agresores*

	N ítems	$\alpha$
Emociones anhedónicas	8	.85
Emociones de distanciamiento moral	3	.40
Subescala emociones de los agresores	11	.75

### ***Subescala Emociones auto-atribuidas en el papel de agresor***

Los participantes debían indicar cómo se sentirían ante la situación de maltrato si ellos fueran los agresores, utilizando una subescala compuesta por 11 emociones (Tabla 38): culpable, solo, triste, indiferente, disgustado, asustado, avergonzado, orgulloso, nervioso, enfadado y envidioso; y responder siguiendo una escala tipo Likert de 1 a 5 (donde 1 es igual a *nunca* y 5 es igual a *siempre*).

Tabla 38.

*Media y desviación típica (DT) de las Emociones auto-atribuidas al agresor cuando los participantes adoptan ese papel (N= 1237)*

Variables	Media	DT
Culpable	3.67	1.39
Solo	2.25	1.32
Triste	3.07	1.42
Indiferente	2.36	1.34
Disgustado	3.10	1.41
Asustado	2.47	1.38
Avergonzado	3.12	1.48
Orgulloso	2.03	1.31
Nervioso	2.65	1.36
Enfadado	2.84	1.41
Envidioso	1.82	1.17

La medida de adecuación KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) es .88 y en la prueba de esfericidad de Bartlett rechazamos ( $p < .05$ ) la hipótesis nula (ausencia de correlación significativa entre las

medidas de emociones auto-atribuidas en papel del agresor) (Tabla 39), por lo que se considera adecuado la utilización del Análisis Factorial.

Tabla 39.

*Prueba de esfericidad de Barlett e índice de KMO para la subescala sobre las emociones auto-atribuidas al agresor cuando los participantes asumen este papel*

<b>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin</b>	.88
<b>Prueba de esfericidad de Bartlett</b>	<b>Chi-cuadrado aproximado</b>
	4453.83
	<b>gl</b>
	55
	<b>Sig.</b>
	.000

Una vez realizado el análisis factorial se obtuvieron dos factores que explican un total del 52.29% de la varianza (Tabla 40):

- El primer factor obtuvo un valor propio de 4.17 y explica el 37.88% de la varianza común. Está formado por 8 componentes y corresponde a un conjunto de emociones anhedónicas –tristeza, disgusto, vergüenza, miedo, soledad, ansiedad, culpa y enfado–, que reflejarían la ausencia de placer y el malestar consigo mismo si abusaran de un compañero, y una asunción de responsabilidad ante sus actos y una empatía hacia la víctima
- El segundo factor obtuvo un valor propio de 1.58 y explica el 14.41% de la varianza común. Está integrado por 3 componentes, relativos al ámbito de las emociones de distanciamiento moral –orgullo, envidia, indiferencia–, que les permitiría eludir sus responsabilidades y minimizar las consecuencias de sus abusos, reflejando ausencia de empatía hacia la víctima.

Tabla 40.

*Análisis factorial de las Emociones atribuidas al agresor cuando los participantes adoptan este papel (N= 1237)*

	<b>FI</b>	<b>FII</b>	<b>Comunalidades</b>
Disgustado	.80		.65
Triste	.78		.64
Avergonzado	.75		.58
Asustado	.70		.53
Enfadado	.69		.48
Nervioso	.68		.51
Culpable	.64		.51
Solo	.63		.41
Orgullosa		.70	.55
Indiferente		.64	.41
Envidioso		.64	.48
Valor propio	4.17	1.58	
% Varianza	37.88	14.41	
% Varianza acumulada	37.88	52.29	

Las estimaciones de fiabilidad (Tabla 41), a través del coeficiente alfa, muestran para el factor emociones anhedónicas un alto índice de consistencia interna ( $\alpha = .86$ ), mientras que para el factor emociones de distanciamiento moral fue bajo ( $\alpha = .46$ ).

Tras el estudio de las características psicométricas, la subescala *Emociones autoatribuidas al papel del agresor* mostró una validez y fiabilidad aceptables ( $\alpha = .79$ ).

Tabla 41.

*Alfa de Cronbach de los factores de las Emociones atribuidas al agresor cuando los participantes adoptan este papel*

	N ítems	$\alpha$
Emociones anhedónicas	8	.86
Emociones de distanciamiento moral	3	.46
Subescala emociones del agresor	11	.79

### **Subescala Emociones morales atribuidas en la condición real**

Los participantes debían indicar la presencia o ausencia de cuatro emociones morales –culpa, vergüenza, orgullo e indiferencia– en los diferentes personajes de la historia –víctima, agresores, líder del grupo agresor y espectadores– en la condiciones *real* (¿cómo se siente?) utilizando una sistema de respuesta dicotómica (Si/No) (Tabla 42).

Tabla 42.

*Media y desviación típica (DT) de las Emociones morales atribuidas a los diferentes personajes en la condición real (N= 1215)*

	Variables	Media	DT
Víctima	Se siente culpable	.39	.49
	Se siente avergonzado	.88	.32
	Se siente indiferente	.29	.45
	Se siente orgulloso	.07	.25
Agresores	Se sienten culpables	.16	.36
	Se sienten avergonzados	.09	.29
	Se sienten indiferentes	.55	.50
Líder	Se sienten orgullosos	.90	.30
	Se siente culpable	.18	.39
	Se siente avergonzado	.14	.35
	Se siente indiferente	.51	.50
Espectadores	Se siente orgulloso	.80	.40
	Se sienten culpables	.41	.49
	Se sienten avergonzados	.44	.50
	Se sienten indiferentes	.48	.50
	Se sienten orgullosos	.16	.37

La medida de adecuación KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) es .65 y en la prueba de esfericidad de Bartlett rechazamos ( $p < .05$ ) la hipótesis nula (ausencia de correlación significativa entre las

medidas de emociones morales en la condición real) (Tabla 43), por lo que se considera adecuado la utilización del Análisis Factorial.

Tabla 43.

*Prueba de esfericidad de Barlett e índice de KMO para la subescala sobre las Emociones morales atribuidas en la condición real*

<b>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin</b>		.65
<b>Prueba de esfericidad de Bartlett</b>	<b>Chi-cuadrado aproximado</b>	2170.71
	<b>gl</b>	120
	<b>Sig.</b>	.000

Una vez realizado el análisis factorial se obtuvieron dos factores que explican un total del 35.18% de la varianza (Tabla 48):

- El primer factor obtuvo un valor propio de 3.56 y explica el 23.43% de la varianza común. Está formado por 8 componentes y corresponde a la atribución de emociones de responsabilidad moral –culpa y vergüenza– a los diferentes personajes de la historia.
- El segundo factor obtuvo un valor propio de 1.95 y explica el 11.75% de la varianza común. Está integrado por 8 componentes y corresponde a la atribución de emociones de distanciamiento moral –*orgullo e indiferencia*– a los distintos personajes de la historia.

Tabla 44.

*Análisis factorial de las Emociones morales atribuidas en la condición real (N= 1215)*

	<b>FI</b>	<b>FII</b>	<b>Comunalidades</b>
Líder: Se siente avergonzado	.78		.66
Líder: Se siente culpable	.75		.63
Agresores: Se sienten culpables	.72		.62
Espectadores: Se sienten avergonzados	.72		.63
Espectadores: Se sienten culpables	.70		.58
Agresores: Se sienten avergonzados	.67		.57
Víctima: Se siente avergonzada	.48		.54
Víctima: Se siente culpable	.41		.43
Líder: Se siente indiferente		.79	.65
Agresor: Se sienten indiferentes		.78	.69
Líder: Se siente orgulloso		.69	.59
Agresores: Se siente orgullosos		.55	.48
Espectadores: Se sienten indiferentes		.52	.37
Espectadores: Se sienten orgullosos		.46	.40
Víctima: Se siente orgulloso		.41	.35
Víctima: Se siente indiferente		.34	.34
Valor propio	3.56	1.95	
% Varianza	23.43	11.75	
% Varianza acumulada	23.43	35.18	

Las estimaciones de fiabilidad (Tabla 45), a través del coeficiente alfa, muestran para ambos factores un índice de consistencia interna moderado ( $\alpha = .75$  y  $.61$  respectivamente).



Tras el estudio de las características psicométricas, la subescala *Emociones morales atribuidas en la condición real* mostró una validez y fiabilidad aceptables ( $\alpha = .68$ ).

Tabla 45.

*Alfa de Cronbach de los factores de las Emociones morales atribuidas en la condición real*

	N ítems	$\alpha$
Emociones de responsabilidad moral	8	.75
Emociones de distanciamiento moral	8	.61
Subescala Emociones morales atribuidas en la condición real	16	.68

### **Subescala Emociones morales atribuidas en la condición deber ser**

Los participantes debían indicar la presencia o ausencia de cuatro emociones morales –culpa, vergüenza, orgullo e indiferencia– en los diferentes personajes de la historia –víctima, agresores, líder del grupo agresor y espectadores– en la condiciones *deber ser* (¿cómo debería sentirse?) utilizando un sistema de respuesta dicotómica (Si/No) (Tabla 46).

Tabla 46.

*Media y desviación típica (DT) de las Emociones morales atribuidas a los diferentes personajes en la condición deber ser (N= 1215)*

	Variables	Media	DT
Víctima	Debería sentirse culpable	.11	.32
	Debería sentirse avergonzado	.38	.48
	Debería sentirse indiferente	.34	.47
	Debería sentirse orgulloso	.30	.46
Agresores	Deberían sentirse culpables	.88	.32
	Deberían sentirse avergonzados	.84	.37
	Deberían sentirse indiferentes	.27	.44
	Deberían sentirse orgullosos	.16	.37
Líder	Debería sentirse culpable	.87	.34
	Debería sentirse avergonzado	.83	.37
	Debería sentirse indiferente	.27	.44
	Debería sentirse orgulloso	.17	.38
Espectadores	Deberían sentirse culpables	.56	.50
	Deberían sentirse avergonzados	.61	.49
	Deberían sentirse indiferentes	.23	.42
	Deberían sentirse orgullosos	.11	.32

La medida de adecuación KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) es .76 y en la prueba de esfericidad de Bartlett, rechazamos ( $p < .05$ ) la hipótesis nula (ausencia de correlación significativa entre las medidas de emociones morales en la condición deber ser) (Tabla 47), por lo que se considera adecuado la utilización del Análisis Factorial.

Tabla 47.

Prueba de esfericidad de Bartlett e índice de KMO para la subescala sobre las emociones morales atribuidas en la condición deber ser

<b>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin</b>	.76
<b>Prueba de esfericidad de Bartlett</b>	<b>Chi-cuadrado aproximado</b>
	3249.84
	<b>gl</b>
	120
	<b>Sig.</b>
	.000

Una vez realizado el análisis factorial se obtuvieron dos factores que explican un total del 32.45% de la varianza (Tabla 48):

- El primer factor obtuvo un valor propio de 3.34 y explica el 20.86% de la varianza común. Está formado por 8 componentes y corresponde a la atribución de emociones de responsabilidad moral –culpa y vergüenza– a los diferentes personajes de la historia, que expresan la condenación moral del comportamiento negativo y refleja una empatía hacia la víctima.
- El segundo factor obtuvo un valor propio de 1.85 y explica el 11.59% de la varianza común. Está integrado por 6 componentes y corresponde a la atribución de emociones de distanciamiento moral –orgullo e indiferencia– a los agresores, al líder y al espectador, permitiéndoles eludir responsabilidades y minimizar las consecuencias de los abusos, reflejando ausencia de empatía hacia la víctima.

Los ítems relativos a la atribución de emociones de indiferencia y orgullo en la condición deber ser no saturan en ningún factor.

Tabla 48.

Análisis factorial de las Emociones morales atribuidas en la condición deber ser (N= 1215)

	<b>FI</b>	<b>FII</b>	<b>Comunalidades</b>
Líder: Debería sentirse avergonzado	.73		.53
Agresores: Deberían sentirse culpables	.72		.53
Agresores: Deberían sentirse avergonzados	.72		.52
Líder: Debería sentirse culpable	.71		.53
Espectadores: Deberían sentirse culpables	.39		.16
Espectadores: Deberían sentirse avergonzado	.37		.14
Víctima: Debería sentirse culpable	-.33		.15
Víctima: Debería sentirse avergonzado	-.33		.11
Víctima: Debería sentirse orgulloso			.09
Líder: Debería sentirse indiferente		.74	.55
Agresores: Deberían sentirse indiferentes		.70	.49
Espectadores: Deberían sentirse indiferentes		.54	.30
Líder: Debería sentirse orgulloso		.49	.38
Espectadores: Deberían sentirse orgullosos		.49	.25
Agresores: Deberían sentirse orgullosos		.46	.43
Víctima: Debería sentirse indiferente			.05
Valor propio	3.34	1.85	
% Varianza	20.86	11.59	
% Varianza acumulada	20.86	32.45	

Las estimaciones de fiabilidad (Tabla 45), a través del coeficiente alfa, muestran para el factor emociones de responsabilidad moral un índice de consistencia interna moderado ( $\alpha = .66$ ), mientras que para el factor emociones de distanciamiento moral fue bajo ( $\alpha = .54$ ).

Tras el estudio de las características psicométricas, la subescala *Emociones morales atribuidas en la condición deber ser* mostró una validez y fiabilidad aceptables ( $\alpha = .60$ ).

Tabla 49.

*Alfa de Cronbach de los factores de las Emociones morales atribuidas en la condición deber ser.*

	N ítems	$\alpha$
Emociones de responsabilidad moral	8	.66
Emociones de distanciamiento moral	6	.54
Subescala Emociones morales atribuidas en la condición deber ser	16	.60

### **Subescala Emociones morales autoatribuidas**

Los participantes debían indicar la presencia o ausencia de cuatro emociones morales –culpa, vergüenza, orgullo e indiferencia– en los diferentes personajes de la historia –víctima, agresores, líder del grupo agresor y espectadores– en la condiciones “*self*” (¿cómo te sentirías si fueses ese personaje?) utilizando una sistema de respuesta dicotómica (Si/No) (Tabla 50).

Tabla 50.

*Media y desviación típica (DT) de las Emociones morales auto-atribuidas al asumir el papel de los diferentes personajes (N= 1215)*

	Variables	Media	DT
Víctima	Me sentiría culpable	.25	.43
	Me sentiría avergonzado	.65	.48
	Me sentiría indiferente	.29	.45
	Me sentiría orgulloso	.19	.39
Agresores	Me sentiría culpable	.83	.38
	Me sentiría avergonzado	.74	.44
	Me sentiría indiferente	.32	.47
	Me sentiría orgulloso	.21	.41
Líder	Me sentiría culpable	.81	.39
	Me sentiría avergonzado	.78	.42
	Me sentiría indiferente	.27	.45
	Me sentiría orgulloso	.17	.37
Espectadores	Me sentiría culpable	.58	.49
	Me sentiría avergonzado	.59	.49
	Me sentiría indiferente	.25	.43
	Me sentiría orgulloso	.12	.32

La medida de adecuación KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) es .74 y en la prueba de esfericidad de Bartlett rechazamos ( $p < .05$ ) la hipótesis nula (ausencia de correlación significativa entre las medidas de emociones morales autoatribuidas) (Tabla 51), por lo que se considera adecuado la utilización del Análisis Factorial.

Tabla 51.

Prueba de esfericidad de Bartlett e índice de KMO para la subescala sobre las emociones morales auto-atribuidas al asumir el papel de los diferentes personajes

<b>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin</b>	.76
<b>Prueba de esfericidad de Bartlett</b>	<b>Chi-cuadrado aproximado</b>
	3481.64
	<b>gl</b>
	120
	<b>Sig.</b>
	.000

Una vez realizado el análisis factorial se obtuvieron dos factores que explican un total del 32.50% de la varianza (Tabla 52):

- El primer factor obtuvo un valor propio de 3.41 y explica el 21.32% de la varianza común. Está formado por 6 componentes y corresponde a la auto-atribución de emociones de responsabilidad moral –culpa y vergüenza– a sí mismo al asumir el papel de los diferentes personajes de la historia, excepto para el papel de víctima cuyos ítems no saturan con ningún factor. Con esta auto-atribución los participantes expresan la condenación moral del comportamiento negativo y reflejan una empatía hacia la víctima.
- El segundo factor obtuvo un valor propio de 1.79 y explica el 11.18% de la varianza común. Está integrado por 8 componentes y corresponde a la auto-atribución de emociones de distanciamiento moral –*orgullo e indiferencia*– a sí mismo al asumir el papel de los diferentes personajes de la historia. Esta auto-atribución permite a los participantes eludir responsabilidades y minimizar las consecuencias de los abusos.

Tabla 52.

Análisis factorial de las Emociones morales auto-atribuidas al asumir el papel de los diferentes personajes (N=1215)

	<b>FI</b>	<b>FII</b>	<b>Comunalidades</b>
Líder: Me sentiría avergonzado	.75		.57
Agresores: Me sentiría avergonzado	.73		.53
Líder: Me sentiría culpable	.72		.55
Agresores: Me sentiría culpable	.69		.52
Espectadores: Me sentiría culpable	.49		.25
Espectadores: Me sentiría avergonzado	.48		.23
Víctima: Me sentiría avergonzado			.02
Víctima: Me sentiría culpable			.02
Líder: Me sentiría indiferente		.71	.50
Agresores: Me sentiría indiferente		.69	.48
Líder: Me sentiría orgulloso		.51	.40
Agresores: Me sentiría orgulloso		.49	.40
Espectadores: Me sentiría orgulloso		.49	.25
Espectadores: Me sentiría indiferente		.48	.23
Víctima: Me sentiría orgulloso		.35	.13
Víctima: Me sentiría indiferente		.35	.12
Valor propio	3.41	1.79	
% Varianza	21.32	11.18	
% Varianza acumulada	21.32	32.50	

Las estimaciones de fiabilidad (Tabla 53), a través del coeficiente alfa, muestran para ambos factores un índice de consistencia interna moderado ( $\alpha = .73$  y  $.63$  respectivamente).

Tras el estudio de las características psicométricas, la subescala *Emociones morales atribuidas en la condición deber ser* mostró una validez y fiabilidad aceptables ( $\alpha = .68$ ).

Tabla 53.

*Alfa de Cronbach de los factores de las Emociones atribuidas al agresor cuando los participantes adoptan este papel*

	N ítems	$\alpha$
Emociones de responsabilidad moral	6	.73
Emociones de distanciamiento moral	8	.63
Subescala Emociones morales atribuidas en la condición deber ser	16	.68

## 1.4 Procedimiento

### 1.4.1 Fases de la investigación

- a) **Documentación.** Se realizó una búsqueda, organización, revisión, lectura y reflexión sobre las investigaciones y estudios relacionados con el maltrato entre iguales. La búsqueda y revisión se efectuó a lo largo de toda la investigación recurriendo a diversas fuentes documentales primarias y secundarias: bases de datos, revistas electrónicas, bibliografía, Internet (Google académico y otros buscadores), etc.
- b) **Estancia en el extranjero.** Como becaria del Programa Nacional de Formación del Profesorado Universitario (FPU), realicé una estancia inicial de seis meses de duración en el Instituto de Estudos da Criança, de la Universidade do Minho (Braga, Portugal), con la orientación de la Prof. Ana M<sup>a</sup> Tomás Almeida. Esta estancia tuvo como objetivos contactar con otros investigadores y profesionales especialistas en la problemática del maltrato entre iguales; asistir a seminarios de formación sobre esta temática y finalmente conocer en profundidad el instrumento narrativo *Scripted-Cartoon Narrative of Peer Bullying* para poder utilizarlo en esta tesis doctoral. Durante la estancia realicé las siguientes tareas:
- Revisión de estudios previos sobre el maltrato entre iguales en el contexto portugués.

- Familiarización con el instrumento narrativo *Scripted-Cartoon Narrative of Peer Bullying* (Almeida, del Barrio, Marques, Fernández, Gutiérrez y Cruz, 2001; Del Barrio et al., 2003).
- Lectura de las entrevistas realizadas a una muestra portuguesa y española de 9 a 15 años.
- Análisis del sistema de categorización del SCAN-Bullying.
- Aplicación del sistema de categorización a un conjunto de entrevistas portuguesas.
- Construcción de la base de datos.
- Revisión y discusión de la categorización. Test de la fiabilidad con base al cálculo del acuerdo interjueces.
- Exploración del programa Nudist para el tratamiento cualitativo de los datos.
- Estudios de las potencialidades y limitaciones del análisis cualitativo y redacción de un artículo sobre los datos analizados.
- Decisión de transformar el instrumento narrativo en un cuestionario que denominamos *SCAN-Bullying*.
- Construcción primera versión del cuestionario en portugués y castellano tomando como base el guión de la entrevista semiestructurada y las respuestas de los niños y adolescentes.

Posteriormente he realizado visitas y estancias breves a este centro de trabajo (mínimo de una semana y máximo de un mes) para continuar con las orientaciones y revisiones de mi directora de tesis en dicho país.

- c) **Construcción del cuestionario.** Una vez realizada la primera redacción del cuestionario se procedió a la depuración del instrumento a través del juicio de expertos españoles y portugueses y de la realización de un estudio piloto con muestra española y portuguesa. Después se procedió a la redacción definitiva del cuestionario *SCAN-Bullying* (2005).
- d) **Recogida de datos.** Para poder obtener los datos de este estudio, en primer lugar se contactó con los Equipos directivos de las escuelas seleccionadas al azar con la finalidad de obtener su consentimiento y poder realizar el estudio. Inicialmente fue enviada una carta (Anexo 2) para solicitar la colaboración de las escuelas; después de la aceptación de las mismas, se realizó una reunión informativa con el jefe de estudios y los profesores responsable de los grupos-clase para explicarles en qué consistía el estudio, los objetivos del mismo, el alcance de la investigación, describirles los instrumentos de evaluación, el número de sesiones necesarias, aclarar las posibles dudas y organizar el plan de trabajo.

Tras acordar la participación de los alumnos, se estableció la fecha para realizar la aplicación de los cuestionarios. La recogida de datos se llevó a cabo durante los meses de mayo y junio de 2005, ya que, al tratarse del final del curso académico, los alumnos se conocerían mejor entre sí.

La cumplimentación de los cuestionarios se realizó en una única sesión de 2 horas de duración, durante el periodo regular de clase, en el aula, de forma colectiva y contando sólo con la presencia de los investigadores. En todas las sesiones se siguió el mismo procedimiento:

- Se explicó brevemente a los alumnos el objetivo de la investigación y la importancia de su participación; se insistió en el anonimato de los datos: sus respuestas serían totalmente secretas y confidenciales.
- Se les explicaron las instrucciones para cumplimentar los cuestionarios indicándoles que no se trataba de un examen: no había respuestas falsas o verdaderas ni correctas o incorrectas; no se trataba de terminar antes que el compañero, sino de hacerlo y completarlo de forma adecuada, seria y, sobre todo, sincera porque interesaba mucho su punto de vista, su opinión personal. También se les explicó que debían intentar rellenarlos completamente,
- Se entregó a cada uno de los alumnos un cuadernillo con todos los instrumentos en el siguiente orden: *SCAN-Bullying*, *Cuestionario BULL-S* y *Escala MESSY*. Se les explicó con un ejemplo el sistema de respuesta del diferencial semántico, pidiéndoles que indicaran cómo era su mejor amigo; y se resolvieron las dudas, en general, antes de comenzar la tarea de cumplimentar el cuestionario.
- Con la intención de preservar el anonimato y garantizar la completa libertad de los participantes para expresar su propio pensamiento, se les pidió que rellenaran un recuadro en la esquina superior derecha de los cuestionarios con su nombre real y con un *nick* o nombre ficticio con el que se les identificaría en adelante. El recuadro era recortado por los investigadores en presencia de los participantes y guardado en un sobre.
- El investigador permaneció en el aula durante toda la aplicación para resolver las dudas de los alumnos y vigilar que los cuestionarios se cumplimentaran adecuadamente. Una vez los alumnos terminaron de cumplimentar el cuadernillo, lo entregaron al investigador que lo introdujo en un sobre. Con todos los cuadernillos dentro, se cerró cada sobre delante de los alumnos y se escribió el nombre del colegio, el curso y el número de alumnos del aula.

La receptividad de los alumnos para colaborar en el estudio fue en general bastante positiva, ya que a la mayoría de los participantes les gustó bastante o mucho colaborar con nosotros (42.3% y 40.2% respectivamente) y, lo más importante, se sintieron a gusto realizando la tarea (37.3% bastante y 42.7% mucho). En el espacio reservado en el cuestionario SCAN-Bullying para que los alumnos dejaran sus comentarios manifestaron la necesidad de estudios de este tipo, sus sentimientos respecto a esta problemática y sobre la tarea, reseñando que aunque los cuestionarios eran demasiado extensos, eran muy atractivos e interesantes y que les gustaba sentir que su opinión era importante.

- e) Análisis de datos.** Durante esta fase se realizó el tratamiento y análisis estadísticos de los datos recogidos con el paquete estadístico SPSS 15.0 versión para Windows. La fase constó de varias tareas:
- Creación de la base de datos e introducción de los datos
  - Estudio de las propiedades psicométricas de los instrumentos
  - Estudio de los supuestos paramétricos
  - Análisis descriptivos y frecuencias
  - Análisis factorial
  - Comparación de medias y correlaciones
- f) Informe.** La última fase corresponde a la redacción del informe de investigación. Se decidió optar por la modalidad de memoria de estudios frente a la de tesis tradicional, ya que esto ayudaría a organizar y sistematizar mejor la tesis dada la gran cantidad de resultados obtenidos. Todos los estudios tienen, formato de artículo con los siguientes apartados: resumen y palabras clave, introducción teórica, participantes, instrumentos de recogida de datos, procedimiento, discusión de los resultados de la investigación, conclusiones y principales limitaciones y referencias bibliográficas. Uno de ellos se ha redactado en lengua inglesa y el resto en español. La elección del inglés como segundo idioma es porque esta tesis se acoge a la modalidad de *doctorado europeo*, cuya normativa exige la redacción de una parte del trabajo en otra lengua de la Unión Europea distinta a la del país de origen del doctorando. Además, los estudios redactados en español se acompañan de un extenso resumen en inglés y portugués para facilitar su comprensión a los lectores de lengua no hispana.



- g) **Publicaciones.** Durante el transcurso de la investigación se han publicado algunos resultados parciales de los datos recogidos, dada la necesidad de acreditar la calidad de la defensa de la Tesis Doctoral. El carácter de estas publicaciones ha sido de diverso orden.

**G1) Artículos en revistas nacionales e internacionales**

Almeida, A., Lisboa, C. y Caurcel, M.J. (2005). As explicações dos maus-tratos em adolescentes portugueses. Possíveis vantagens de um instrumento narrativo para a compreensão do fenómeno. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 19, 1, 32-54.

Almeida, A., Caurcel, M.J. y Machado, J. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized and nonvictimized peers. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 4. 371-396.

Caurcel, M.J., Almeida, A., Fernández de Haro, E. (2006). Explicaciones causales del maltrato entre iguales desde la perspectiva de adolescentes españoles y portugueses. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 19, 41-57.

Almeida, A., Lisboa, C. y Caurcel, M.J. (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales?: explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Interamerican Journal of Psychology*, 41, (2), 107-118.

Caurcel, M.J. (2008). ¿Cómo se sienten las víctimas del maltrato entre iguales?: análisis de las atribuciones emocionales de adolescentes españoles y portugueses. *INFAD Revista de Psicología*, 1, 101-112.

Caurcel, M.J. y Almeida, A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. *European Journal of Education and Psychology*, 1,1, 63-80.

**G2) Capítulos de libros sobre el maltrato entre iguales**

Caurcel, M.J. y Almeida, A. (2007). La perspectiva moral de las relaciones de maltrato entre iguales: análisis exploratorio. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A.J. Cangas y N. Juste (Coords.) *Situación actual y características de la violencia escolar*. (pp. 307-313) Granada: Grupo Editorial Universitario

Almeida, A. Caurcel, M.J. y Machado, J. (2008). Towards a Relational Perspective of Peer Bullying. En D. Pepler y W. Craig (Eds.), *Understanding and addressing bullying. An international Perspective*. (pp. 4-25). Bloomington: PREVNet SERIES.

### **G3) Aportaciones a Congresos y Eventos Internacionales y Nacionales**

*IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Calidad Educativa*, celebrado en Almería (España), del 30 de marzo al 2 de abril de 2004.

*18th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD)*, celebrado en Ghent, (Bélgica) del 11-15 de julio de 2004.

V Congreso Internacional Educación y Sociedad: "La Educación: Retos del Siglo XXI", celebrado en Granada (España), del 30 de noviembre al 2 de diciembre de 2006.

*Seminario Bullying, Violência e Agressividade em Contexto Escolar*, celebrado en Lisboa (Portugal), el 10 de noviembre de 2007.

I Congreso Internacional de Violencia Escolar (Bullying), celebrado en Almería (España) del 20-23 de noviembre de 2007.

*VII Congreso Internacional Virtual de Educación*, celebrado del 2 al 22 de abril de 2008.

*XV Congreso Internacional INFAD: "Psicología y relaciones interpersonales en el ciclo de vida"*, celebrado en Évora (Portugal), del 2-5 de abril de 2008.

*1º Congresso Internacional em Estudos da Criança: "Infâncias Possíveis, Mundos Reais"*, celebrado en Braga (Portugal), del 2-4 de febrero de 2008.

1.4.2 Cronograma

Cuadro 2. Cronograma de las fases de la investigación

Momento Fases	2003-2004			2004-2005			2005-2006			2006-2007			2007-2008		
	sep-ene	feb-may	jun-jul	sep-dic	ene-abr	may-jun	sep-ene	feb	mar-jul	sep-ene	feb	mar-jul	sep-ene	feb	mar-nov
Documentación	X	X	X	X				X				X		X	X
Estancia en el extranjero		X	X		X			X						X	X
Construcción instrumento		X													
Juicio expertos portugueses			X												
Estudio piloto portugués			X												
Juicios expertos españoles				X											
Estudio piloto español				X											
Modificación y adecuación del cuestionario					X										
Contacto con las escuelas					X										
Recogida de datos						X									
Análisis de datos							X			X		X			
Informe													X		X
Publicaciones			X		X			X		X		X	X	X	X

## 1.5 Diseño

Atendiendo a los objetivos de esta investigación se ha seguido un diseño evolutivo transcultural (cuasiexperimental), ya que se analiza la problemática del maltrato dentro del contexto social natural en el que se manifiesta, siendo la intervención de los investigadores mínima. Con base en la recogida de datos, se trata de una investigación por encuesta realizada con autoinformes (cuestionarios y escalas) y a través de una estrategia transversal.

## 1.6 Análisis de datos

Para realizar los diferentes análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS 15.0 versión para Windows. Los análisis se estructuraron en varios momentos:

- 1) Estudio de las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida a través del análisis factorial exploratorio y el alfa de Cronbach.
- 2) Estudio de los supuestos paramétricos. Las variables incluidas en el estudio se sometieron a diversas pruebas para determinar el cumplimiento de los supuestos paramétricos: Kolmogorov-Smirnov para la normalidad y prueba Levene para la homocedasticidad. Además se comprobó el cumplimiento de otros supuestos requeridos para el análisis factorial: prueba de esfericidad de Barlett e índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin).
- 3) Estudio de las diferencias intergrupos: prueba t-Students para muestras independientes, análisis de varianza (ANOVA) con post hoc y prueba Chi-cuadrado de Pearson ( $\chi^2$ ). Con la finalidad de comprobar la relación entre variables, los coeficientes de correlación de Spearman (R) (Cuadro 3).

Cuadro 3. Tipos de análisis utilizados en los estudios

Estudio	Muestra	Variables		Instrumentos			Tipo de análisis
		Dependientes	Independientes	BULL-S	SCAN	MESSY	
1	1235	Duración Continuidad Frecuencia Gravedad Seguridad Actitudes Tipo de agresión Reacciones emocionales	País Sexo Edad Rol Experiencia Competencia social	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estadísticos descriptivos y frecuencias</li> <li>Prueba chi-cuadrado (<math>\chi^2</math>)</li> <li>Coefficiente de correlación de Spearman (R)</li> <li>Análisis factorial exploratorio</li> <li>ANOVA con prueba post hoc Scheffé o T2 de Tamhane</li> <li>Prueba t-Student para muestras independientes</li> </ul>
2	1235	Atribuciones causales	País Sexo Edad Rol Competencia social	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estadísticos descriptivos y frecuencias</li> <li>Prueba chi-cuadrado (<math>\chi^2</math>)</li> <li>Coefficiente de correlación de Spearman (R)</li> </ul>
3	1230	Descripción víctima Descripción agresor	País Sexo Edad Rol Experiencia	X	X		<ul style="list-style-type: none"> <li>Estadísticos descriptivos y frecuencias</li> <li>Análisis factorial exploratorio</li> <li>ANOVA con prueba post hoc Scheffé o T2 de Tamhane</li> <li>Prueba t-Student para muestras independientes</li> </ul>
4	1228	Emociones víctimas Emociones agresor	País Sexo Edad Rol Experiencia Competencia social	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estadísticos descriptivos y frecuencias</li> <li>Prueba chi-cuadrado (<math>\chi^2</math>)</li> <li>Coefficiente de correlación de Spearman (R)</li> <li>Análisis factorial exploratorio</li> <li>ANOVA con prueba post hoc Scheffé o T2 de Tamhane</li> <li>Prueba t-Student para muestras independientes</li> </ul>
5	1221	Emociones morales Justificaciones	País Sexo Edad Edad y sexo Rol	X	X		<ul style="list-style-type: none"> <li>Estadísticos descriptivos y frecuencias</li> <li>Prueba chi-cuadrado (<math>\chi^2</math>)</li> <li>Coefficiente de correlación de Spearman (R)</li> </ul>





# **Capítulo 3:**

## **Representaciones sociales sobre el maltrato entre iguales**





## Estudio 1. Representaciones sociales sobre el maltrato entre iguales.

### RESUMEN

El estudio tiene como objetivo explorar y comprender las representaciones sociales que preadolescentes y adolescentes tienen sobre el maltrato entre iguales. Se trata de analizar la percepción, el conocimiento y la comprensión que tienen del fenómeno en sí mismo y del comportamiento de los agresores y las víctimas, así como conocer qué reacción emocional produce en los participantes este tipo de conflictos. También estudiamos las actitudes que adoptan ante los mismos. Es un intento de contribuir a una mayor comprensión de los procesos de construcción y mantenimiento de este fenómeno.

Participaron un total de 1237 preadolescentes y adolescentes españoles y portugueses de edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. Para el estudio se utilizó el cuestionario *SCAN-Bullying* con soporte gráfico (conjunto de viñetas que representan una historia típica de maltrato entre iguales en el contexto escolar) (Almeida y Caurcel, 2005). También se utilizaron el cuestionario de nominación entre pares BULL-S de Cerezo (2000) y la escala de competencia social MESSY (Matson, Rotatori y Helsel, 1983).

Los resultados muestran que los jóvenes tienen un conocimiento social compartido, poseen una explicación social para el maltrato entre iguales y presentan una caracterización del mismo muy próxima a la que describe la bibliografía científica sobre este tema. También lo valoran críticamente y reaccionan con estados emocionales desagradables (tristeza, enfado, furia, etc.), demostrando su rechazo hacia este tipo de situaciones y una actitud contra ellas. Finalmente, aparecen diferencias significativas asociadas con las variables *país, sexo, edad y papel y experiencias de los participantes* en situaciones de maltrato, permitiendo observar diferentes niveles de sensibilidad social ante esta problemática.

### **Palabras clave:**

*Maltrato entre iguales, conocimiento social, representaciones sociales, percepciones, agresividad proactiva-reactiva, actitudes, sentimientos, adolescentes.*

## ***Social representations of peer bullying***

### **ABSTRACT**

This study aimed at exploring and understanding social representations on peer bullying as often pictured by preadolescents and adolescents. That is, we wanted to analyse their perception, knowledge, and comprehension on the phenomenon itself and on the behaviour of bullies and victims. We also put emphasis in knowing which emotional reactions took place in the participants. All this sheds light on understanding the developing and prevailing processes of the peer-bullying phenomenon. A total of 1237 Spanish and Portuguese preadolescents and adolescents took part in the experience. Their age ranged from 11 to 16. We applied *SCAN Bullying* questionnaire with graphic support (drawings depicting typical stories on peer bullying in school contexts) (Almeida & Caurcel, 2005), Cerezo's questionnaire *BULL-S* (2000) and *MESSY* scale (Matson, Rotatori & Helsel, 1983).

Results show that young people have a shared social knowledge and this allows them to give a social explanation to peer bullying, very similar to the one provided in literature. They also have a critical point of view and react with negative emotional states (sadness, anger, fury...), showing their contempt for it, and advocating for an anti-bullying attitude. Finally, we figured out meaningful differences associated with variables such as country, sex, age, and the role and experiences our participants had in terms of peer bullying. This allows us to observe different degrees of social sensitivity.

### ***Key words:***

*Peer bullying, social knowledge, social representation, perceptions, proactive-reactive aggressiveness, attitudes, feelings, adolescents*

## ***Representações sociais dos maus tratos entre pares***

### **RESUMO:**

Este estudo teve como objectivo explorar e compreender as representações sociais que preadolescentes e adolescentes têm sobre os maus tratos entre pares. Tratando de analisar a percepção, o conhecimento e o entendimento que têm do fenómeno em si mesmo e do comportamento de agressores e vítimas. Bem como de conhecer que reacção emocional produzem nos participantes este tipo de conflitos e estudar as atitudes que têm ante os mesmos. Tudo numa tentativa de contribuir a um maior entendimento dos processos de construção e manutenção deste fenómeno.

Participaram um total de 1237 preadolescentes e adolescentes espanhóis e portugueses de idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos. Para o estudo desenho-se o cuestionario SCAN-Bullying com suporte gráfico (conjunto de vinhetas que representam uma história típica de maltrato entre iguais no contexto escolar) (Almeida e Caurcel, 2005), também se utilizou o cuestionario de nominación entre pares BULL-S de Cerezo (2000) e a escala MESSY de competência social (Matson, Rotatori y Helsel, 1983).

Os resultados mostram que os jovens têm um conhecimento social compartilhado, que possuem uma explicação social para o maltrato entre iguais e têm uma caracterização do mesmo muito próxima à da literatura. Também o valorizam criticamente e reagem com estados emocionais desagradables (tristeza, enfado, fúria, etc.), demonstrando sua rejeição para este tipo de situações e sua atitude antibullying. Finalmente encontramos diferenças significativas unidas ao país, sexo, idade, papel e experiências dos participantes em situações de victimización, permitindo-nos observar diferentes níveis de sensibilidade social ante esta problemática.

### ***Palavras chave:***

*Maus tratos entre pares, conhecimento social, representações sociais, percepciones, agresividade proactiva-reactiva, atitudes, sentimientos, adolescentes.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Nadie con conocimiento de la situación actual que viven los centros educativos puede negar que hay problemas relacionados con la convivencia escolar. Sin voluntad de exagerar este fenómeno, los informes publicados reflejan la existencia de conflictos que, cada vez más, rebasan el ámbito de lo anecdótico para instalarse, con mayor o menor virulencia, en la esfera de lo cotidiano.

Debemos saber que la conflictividad escolar no es exclusiva de un entorno escolar o territorial determinado, de una clase social o de un tipo de familia, sino que afecta, en mayor o menor medida, a todos los centros escolares, independientemente de su titularidad privada o pública y de la procedencia de su alumnado (FECCOO, 2006). El maltrato entre iguales es una forma de violencia que ocurre en todos los centros educativos y es un problema reconocido por el alumnado (Smith y Sharp, 1994) y la propia institución escolar.

Para definir el maltrato entre iguales se han de tener presentes aspectos como la naturaleza, la intensidad, la duración, la intencionalidad, el número de implicados y las motivaciones del agresor (Tattum, 1989). En esta línea, Farrington (1993) lo define como la opresión repetida, psicológica o física, que una persona de mayor poder realiza sobre otra con un poder menor, estableciendo seis elementos que caracterizan el maltrato entre iguales:

- es un ataque o intimidación intencionado de naturaleza física, verbal o psicológica;
- a través del cual el agresor busca causar miedo y/o daño a la víctima;
- el agresor se percibe como más poderoso que la víctima;
- la víctima no provoca el acto y siente una opresión psicológica o física;
- los episodios son repetidos; y
- producen el efecto deseado.

Teniendo en cuenta las aportaciones de estos autores, la mayoría de los estudiosos aceptan que una definición de maltrato debe incluir: intencionalidad, efectos, modalidades, desequilibrio de poder, frecuencia y duración. Así, se podría definir como un comportamiento intencional para provocar daño, que es de carácter verbal, físico y/o relacional, que es repetitivo y perdurable en el tiempo, en el que no media la provocación y en el que existe una asimetría de poder entre agresor y víctima (Rigby, 2002).

Quizás lo más importante de las consecuencias del maltrato entre iguales es que se trata un proceso que nos afecta a todos. Como afirma Avilés (2006a), que en la escuela se

produzcan estas situaciones de victimización no es más que un reflejo de los procesos de violencia, abuso y maltrato que la propia sociedad propicia en el marco de los valores que promueve cuando construye relaciones interpersonales entre sus miembros, que adolecen de los valores de la cooperación, la colaboración y la ayuda. Por lo tanto, se trata de un fracaso de la propia sociedad en su conjunto como contexto del que forman parte los jóvenes.

Para el análisis del maltrato entre iguales es necesario tener en cuenta que es un fenómeno complejo y multicausal cuyo estudio debe adoptar una perspectiva más ecológico-social y menos individualista (Ramírez y Justicia, 2006). Es decir, como afirma Almeida (2006), es necesario tener presente la interacción entre todos los elementos del grupo de alumnos; no se puede ignorar el contexto social y las características de los grupos de iguales limitándose a hablar sólo de agresores y víctimas.

Así, siendo el fenómeno del maltrato entre iguales una actividad marcadamente social, que ocurre en el contexto de grupos de iguales razonablemente estables en los que la pertenencia es involuntaria, como es el caso de los grupos en el contexto escolar, surgen organizaciones sociales que acaban por establecer un código de normas rígido, reglas y culturas, que cuando son compartidas conforman el comportamiento de sus miembros. Y aquellos que no concuerdan o no se adhieren a estas normas (p.ej. no utilizando la misma ropa, no compartiendo el mismo lenguaje, actividades o valores) son excluidos y sus comportamientos o hábitos diferentes son rechazados (Almeida, 2006). Por tanto, el maltrato entre iguales tiene un contenido grupal importante. En muchas ocasiones surge del grupo, y casi siempre lo mantiene y alimenta el grupo, por acción o por omisión (Avilés, 2006b). La ley del silencio que impone el grupo es su mayor nutriente, lo que hace que en muchas ocasiones suceda lejos de los ojos del profesorado y de las personas adultas en general.

Estudios recientes realizados por Almeida y colaboradores (Caurcel, Almeida y Fernández de Haro, 2006; del Barrio, Almeida, van der Meulen, Barrios, Gutierrez, 2003) revelan que los niños y adolescentes explican el maltrato como un fenómeno de grupo que se puede explicar a través de las características de los propios grupos y no solamente a partir de características individuales. Así, es importante conocer mejor los factores personales y sociales que desencadenan este tipo de comportamientos ya que las actitudes de los actores de estos conflictos pueden influenciar y ser influenciadas por la posición que cada uno ocupa en el grupo de iguales.

La emergencia y el mantenimiento del maltrato entre iguales puede ser favorecido por contagio social, por la debilidad del control social y por la desinhibición de las tendencias

agresivas, la difusión de responsabilidad y la gradual modificación cognitiva de las imágenes de agresores y víctimas (Olweus, 1993)

Atendiendo a esta concepción del maltrato como fenómeno grupal y a la necesidad de analizar las relaciones sociales entre escolares para comprender esta problemática, este estudio se ubica dentro del marco del conocimiento de lo social. Específicamente, nos referiremos a los estudios centrados en el análisis de las concepciones, apreciaciones y representaciones de niños y adolescentes sobre la naturaleza y caracterización del maltrato entre iguales. Estos estudios, que podemos situar en la tradición de la cognición social (Astington y Olson, 1995; Flavell y Miller, 1998; Lewis y Carpendale, 2002; Shantz, 1983), se ocupan del conocimiento y del pensamiento, considerando que la actividad cognitiva ofrece las llaves para la comprensión y las explicaciones interpretativas del mundo social. Interpretar o comprender son procesos que encarnan el descubrimiento de motivos, creencias, expectativas, sentimientos que son, supuestamente, la base de la acción. En cierta forma, se puede considerar que la mente se encarga de aplicar aquellas reglas que le permiten el descubrimiento del sentido y de la finalidad de la actividad humana (Bruner, 1990; Weiner, 1986).

La organización cognitiva de las experiencia social y, en particular, lo que piensan, conocen y el modo como los individuos representan las relaciones interpersonales parece influenciar en gran medida el ajuste social, la calidad de las relaciones y la forma en que interactúan con los otros en diferentes situaciones sociales (Almeida, Marques, del Barrio, Van der Muelen, Gutiérrez y Barrios, 2002). De acuerdo con una perspectiva cognitiva, las cogniciones se constituyen en organizadores estables de las experiencias, interpretaciones, respuestas emocionales y comportamientos manifiestos en distintas situaciones y relaciones sociales.

El conocimiento social es producto de las relaciones sociales que el individuo mantiene a lo largo de la vida. Dentro de este conocimiento social se incluye la adquisición, por parte de sujeto, de una comprensión de sí mismo y de las personas con las que se relaciona como seres capaces de sentir, pensar y planificar; una comprensión de las relaciones que vincula a las personas y una representación de los sistemas e instituciones sociales de la cultura en la que vive (González y Padilla, 1990).

En el contexto escolar, los niños y adolescentes asumen diferentes papeles en los episodios de maltrato. Samivalli, Lagerspetz, Bjökqvist, Österman y Kaukiainen (1996) encontraron que es posible asignarle un papel al 87% de los alumnos. Lo que indica que conocen de primera mano la propia situación social, de manera que pueden identificar y evaluar conductas que son importantes para ellos (Collell y Escudé, 2003).

Las interacciones en grupo se ven influidas por el refuerzo –o no– de los iguales, y esta influencia también actúa, cambia o mantiene la estructura de las representaciones mentales, estableciéndose un ciclo dinámico de influencias bidireccionales y recíprocas entre las representaciones y los comportamientos, en el contexto socio-cultural del grupo (Almeida, 2006).

Cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan es porque tienen una representación social de ese objeto (Araya, 2002). Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales sintetizan dichas explicaciones y, en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común.

Las representaciones sociales permiten la comprensión del mundo, en cuanto ellas son organizadoras de la experiencia, reguladoras de la conducta y generadoras de valor. Son definidas como maneras específicas de entender y comunicar la realidad y son determinadas por las personas a través de sus interacciones (Moscovici, 1981). Nos van a permitir interpretar las experiencias propias y de los otros guiando las interacciones, de tal modo que pueden considerarse como la versión contemporánea del sentido común (Moscovici, 1986). Esta relación dialéctica entre interpretaciones y actos, entre individuos y contextos sociales, hace que el estudio de las interpretaciones sociales sea de gran utilidad en la investigación de problemáticas comunitarias, ya que permite comprender cogniciones y sistemas explicativos que median en las interacciones de determinados grupos.

Recurrimos al estudio de las representaciones sociales vinculadas al maltrato entre iguales porque son más que la percepción social; sería la forma en que la sociedad y, más concretamente, cómo los jóvenes se sitúan posicionan ante esta problemática que incluiría además de la percepción, las valoraciones sociales, las opiniones, las creencias y las actitudes relacionadas con la violencia. Suponen así una visión, una percepción y sobre todo una evaluación o valoración de un fenómeno concreto de la realidad, en este caso, las representaciones sociales sobre el maltrato entre iguales.

El estudio de las representaciones sociales del maltrato (Almeida y del Barrio, 2002, del Barrio, Almeida, van der Muelen, Barrios y Gutiérrez, 2003) se revela útil para comprender las relaciones entre la estructura social y los comportamientos de maltrato, expresamente su mantenimiento y los mecanismos que aseguran su transmisión comportamental. Por medio de las representaciones sociales del maltrato entre iguales el joven tiene una plena justificación

para acometer el acto violento, se sirve de ella y se le resta responsabilidad. Las representaciones permiten, a posteriori, justificar un comportamiento o toma de posición, explicar una acción o conducta asumida por los participantes de una situación.

El equipo de investigación hispanoportugués, coordinado por Ana Almeida y Cristina del Barrio (*Proyecto TMR*), estudió las representaciones sociales de niños adolescentes (9, 11, 13 y 15 años) acerca de varios aspectos de la victimización, utilizando una narrativa gráfica (el *SCAN Bullying*, representa una historia típica de maltrato por los iguales) y una entrevista semiestructurada. Así, analizaron la naturaleza de la relación, es decir, cómo interpretan los participantes la historieta gráfica, si la representan como una historia de maltrato entre escolares, y cómo caracterizan ese maltrato. Encontraron que la mayoría de los participantes (87.5% en una muestra de 140 participantes de 9, 11 y 13 años en el año 2002, el 87.5% en una muestra de 120 participantes de 9, 11 y 13 años del año 2003 y del 98.6% en una muestra de 140 participantes de 9, 11, 13, 15 años y adultos en el año 2003) describían lo que pasaba en las viñetas como una relación de maltrato entre iguales, aumentando esta identificación con la edad (Almeida, Marques, del Barrio, Van der Muelen, Gutiérrez y Barrios, 2002; Del Barrio, Almeida, van der Muelen, Barrios y Gutiérrez, 2003, van der Muelen, 2003). Caracterizaban el maltrato como una relación asimétrica entre víctima y agresores, quienes estaban en una situación privilegiada de más poder y pretendían interactuar directamente con la víctima a través de abusos verbales o físicos.

En la misma línea de los estudios anteriores y utilizando el mismo instrumento Hoyos, Aparicio y Helbrion (2004) estudiaron las representaciones que sobre el maltrato tenían 80 niños colombianos de 9, 11 y 13 años. En contraste con los estudios europeos, los participantes interpretaron que en la historieta gráfica se le presentaba una relación de agresión (52%) más que una de maltrato entre iguales (48%), esta percepción disminuye con la edad. Los autores explican estas diferencias atendiendo a varias razones. La primera de ellas se sustenta en el alto nivel de tolerancia a la agresión que se tiene en Colombia, debido al contexto de violencia en el que se vive, esta situación puede estar ocasionando que los colombianos minimicen la gravedad de actos agresivos que ocurren en diversos niveles, lo cual puede estar reflejándose también en la escuela. Esto coincide con que en la muestra de este estudio fue frecuente encontrar que los personajes de la historia se percibían como un grupo de amigos que de vez en cuando, de manera aislada, se agredían entre sí. Además, tomando como criterio el nivel socioeconómico, se encontró que en el nivel bajo se percibió aún más frecuentemente una relación de agresión (63.4%), mientras que en el nivel más alto se percibía más como una relación de maltrato entre iguales (59%). De estos resultados los autores



inferen que en el nivel bajo se valora como poco grave la situación, pues en ese contexto hay más exposición a actos violentos y, por lo tanto, hay en éste más tolerancia a las distintas formas de maltrato.

La segunda razón se asocia con la experiencia previa de los participantes en situaciones de agresión. Los participantes ubicados en la categoría de maltrato entre iguales tenían más experiencia en situaciones de maltrato entre iguales que los sujetos ubicados en la categoría de agresión, y ocurrió lo mismo al comparar las experiencias vividas por los participantes que percibieron la naturaleza de la relación como de agresión. Se pudo observar que la manera en que los niños de la muestra perciben la naturaleza de la historia está relacionada con la experiencia que éstos han tenido con respecto a relaciones negativas entre pares. Esto se apoya en la idea de Delval (2000) de que las representaciones se van haciendo más complejas y perfectas con relación a la experiencia del sujeto.

Smorti y Ciucci (2000) encontraron que agresores y víctimas divergen en el modo de interpretar la realidad social. Estas imágenes diferentes no corresponden a visiones distorsionadas o erróneas, o a interpretaciones ciertas o equivocadas, sino que llevan a que se produzcan narrativas diferentes de acuerdo con su experiencia. Así, la experiencia relacional se constituye simultáneamente en generadora de conocimiento y vehículo de prácticas modeladas en la cultura del mundo de iguales.

Las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa (Araya, 2002). En nuestro caso, una actitud en contra del maltrato, que ayudará a intervenir reduciendo el maltrato o a favor del maltrato, que ayuda a perpetuarlo y dificulta la eficacia de la intervención.

A partir del análisis diferencial de las actitudes contrarias o permisivas frente al maltrato entre iguales de los propios alumnos implicados, se concreta que entre las víctimas y los agresores se hallan diferencias en sus actitudes ante la agresividad, mostrando estos últimos mayor permisividad ante tales manifestaciones, así como una actitud hacia los profesores claramente más negativa (Cerezo, 1997, Ortega y Mora-Merchán, 1997, 1999, Moral, 2005).

En función de cómo los adolescentes definen sus intereses sobre el maltrato entre iguales, expresan sus actitudes hacia él y se desenvuelven en él (Boulton, Trueman, Flemington, 2002). Estos autores encontraron dos componentes de las actitudes hacia la agresión entre iguales; fueron etiquetados “la agresión es equivocada y dañina” y “la agresión tiene efectos positivos”. En general, los niños tendieron a expresar actitudes antiagresión. Sin embargo,

múltiples análisis de regresión indicaron que para tres formas diferentes de agresión (exclusión física, verbal y social), aquellos que poseen actitudes más positivas hacia la agresión autoinforman de su participación en la mayoría de los comportamientos agresivos.

Rigby y Slee (1991) encontraron que la mayor parte de los niños australianos de su muestra tendieron a no despreciar a los niños intimidados porque fueran débiles, a no aprobar a los intimidadores y a expresar apoyo a las víctimas. Sin embargo, una minoría sustancial de alumnos expresó poca o ninguna compasión por las víctimas; este efecto aumentó con la edad para ambos sexos. También estudiaron la posibilidad de que las actitudes estuvieran relacionadas con el comportamiento real de acoso. Encontraron que los niños podían intimidar a otros y hacer muy poco para evitar la intimidación cuando ven que se están produciendo, en parte, como consecuencia de sus opiniones negativas sobre las víctimas o su aceptación de la intimidación.

Moral (2005), en una muestra española de 329 estudiantes de secundaria, encontró que la mayoría de los adolescentes presentaban unas actitudes contrarias al empleo de la violencia física, pero se mostraban más permisivos ante otras manifestaciones indirectas, como el empleo de la violencia verbal y psicosocial (poner mote, propagar rumores, exclusión grupal de las víctimas, etc.). También halló diferencias de género en el sentido de que los chicos muestran unas actitudes más permisivas. Asimismo, se obtuvieron diferencias significativas en función del nivel académico, constatándose que los adolescentes de cursos académicos inferiores, fundamentalmente de primero y segundo curso de ESO, presentan unas actitudes de menor tolerancia, de mayor concienciación de sus efectos y de reconocimiento explícito del escaso o nulo empleo de tales recursos, abogando por la resolución de conflictos.

Teniendo como referencia este marco teórico (véase resumen en Cuadro 1), nuestro estudio tiene como objetivo general explorar y comprender las representaciones sociales que del maltrato entre iguales tienen preadolescentes y adolescentes. Se trata de analizar la percepción, el conocimiento y la comprensión que tienen del fenómeno en sí mismo y del comportamiento de agresores y víctimas; así como de conocer qué reacción emocional produce en los participantes este tipo de conflictos y estudiar las actitudes que tienen ante los mismos. Todo en un intento de contribuir a una mayor comprensión de los procesos de construcción y mantenimiento de este fenómeno.

Cuadro 1. Resumen de los estudios previos sobre las representaciones sociales del maltrato entre iguales

Autor	Muestra	Edad	Instrumento	Representación social	Diferencias significativas
Archer y Parker (1994)	206 alumnos ingleses	8-11 años	Cuestionarios	Las mujeres tienen representaciones sociales expresivas de la agresión (hacen referencia al estado emocional del sujeto, pérdida del autocontrol), mientras que los varones la representan como instrumental (hacen referencia a la utilidad o beneficio para quien la ejecuta).	- Sexo
Tapper y Boulton (2000)	130 alumnos británicos	7-11 años	Cuestionarios	Los varones sostuvieron más representaciones instrumentales de los tres tipos de agresión física, verbal e indirecta, mientras las mujeres demostraron las representaciones más expresivas. Los niños de 10-11 años comparados con los de 7-8 años sostuvieron representaciones instrumentales de las tres formas de agresión.	- Sexo - Edad
Smorti y Ciucci (2000)	164 alumnos italianos	11-13 años	Narrativa	Los agresores hacen referencia a estados mentales del protagonista mientras que las víctimas a acciones del ambiente hacia el protagonista, construyendo cada cual una historia interpretativa diferente de los mismos acontecimientos.	- Papel
Almeida et al. (2001)	180 alumnos portugueses, españoles e italianos	9, 11 y 13 años	Entrevista semiestructurada (narrativa)	Identifican la historia presentada como relación de maltrato entre iguales.	- No estudiadas
Almeida y Del Barrio (2002)	120 alumnos portugueses y españoles	9, 11 y 13 años	Entrevista semiestructurada (narrativa)	Representan una relación de maltrato entre iguales, hacen referencia explícita al desequilibrio de poder e identifican los efectos y las reacciones emocionales de los protagonistas.	- No estudiadas
Almeida et al. (2002)	140 alumnos portugueses y españoles	9, 11 y 13 años	Entrevista semiestructurada (narrativa)	Identifican la historia presentada como relación de maltrato entre iguales. Refieren la interacción de los agresores hacia la víctima y el desequilibrio de poder entre ambos.	- Edad
Del Barrio et al. (2003)	120 alumnos españoles y portugueses	9, 11 y 13 años	Entrevista semiestructurada (narrativa)	Identifican la historia presentada como relación de maltrato entre iguales. Hacen referencia a intercambios reiterados que persiguen intencionalmente el daño del personaje percibido como víctima.	- Edad
van der Muelen (2003)	140 alumnos españoles	9, 11, 13 y 15 años Adultos	Entrevista semiestructurada (narrativa)	Identifican la historia presentada como relación de maltrato entre iguales. Caracterizan como una relación asimétrica entre víctima y agresores, quienes están en una situación privilegiada de más poder y pretenden interactuar directamente con la víctima a través de abusos verbales o físicos.	- Edad
Hoyos, Aparicio, Heilbron y Schamun (2004)	80 alumnos colombianos	9, 11, 13 años	Entrevistas semiestructurada (narrativa)	Perceben la historia más como una relación de agresión que de maltrato. Hacen referencia a relaciones temporales y causales.	- Edad - Nivel socioeconómico

## 2. MÉTODO

### 2.1 Participantes

Participaron un total de 1237 preadolescentes y adolescentes: 842 españoles y 395 portugueses; con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años (edad media = 13.27) y con una distribución prácticamente balanceada en función del sexo (631 chicos y 606 chicas).

La muestra estaba formada por alumnos de escuelas públicas y privadas representativas de las comunidades urbanas-rurales y de un medio socioeconómico heterogéneo de las ciudades del sur de Europa en las que se realizó el estudio: Granada (España) y Braga (Portugal). Debido a las diferencias entre el sistema educativo de ambos países, participantes con la misma edad frecuentaban diferentes niveles de enseñanza y fueron seleccionados en escuelas de primaria o secundaria obligatoria según correspondieran al intervalo de edad designado. En las escuelas participantes se seleccionó aleatoriamente un número variables de grupos-clase de acuerdo con la población de la escuela. La participación de los alumnos se basó en la voluntad personal de colaborar y en la obtención del consentimiento personal, parental y de la dirección del centro, atendiendo a las normas éticas para la participación de preadolescentes y adolescentes en estudios de investigación.

Mediante el cuestionario sociométrico BULL-S de Cerezo (2000), el 7.3% de los participantes fueron identificados como víctimas, el 8.5% como agresores, el 84.1% como espectadores y el 0.6% como *bully-victim*. Un 5.2% de los participantes mencionó que fueron maltratados muchas veces o siempre (víctimas), el 5.3% fueron agresores, el 52% se identificaron como espectadores pro-víctimas y el 8% como espectadores pro-agresores.

Y con la escala MESSY encontramos que los espectadores se sitúan en el percentil 50 tanto para el Factor A *Habilidades sociales apropiadas* ( $\bar{X}$ =71.27) como para el Factor B *Asertividad/impulsividad inapropiadas* ( $\bar{X}$ =51.46), mientras que las víctimas y agresores se sitúan por debajo de la media en el Factor A ( $\bar{X}$ =66.61 y  $\bar{X}$ =67.53, respectivamente) entorno al percentil 35; y para el Factor B las víctimas se sitúan por entorno a la media ( $\bar{X}$ =52.35), percentil 55, mientras que los agresores lo hacen por encima de la media en el percentil 80 ( $\bar{X}$ =60.32).

## 2.2 Variables e instrumentos

En este estudio se utilizaron cinco tipos de variables: sociodemográficas (país, sexo y edad); estatus en situaciones de maltrato entre iguales (papel y experiencia); competencia social (habilidades sociales apropiadas y asertividad inapropiada); grado de conocimiento de la dinámica del maltrato entre iguales (naturaleza de la relación, caracterización del fenómeno, duración, continuidad, frecuencia, gravedad, seguridad y tipos de agresión) y perfil psicosocial de los participantes (personaje y sentimientos).

La recogida de información se realizó a través de los autoinformes de los preadolescentes y los adolescentes.

a. **Test de Evaluación de Agresividad entre Escolares (BULL-S) (Cerezo, 2000).** Es un instrumento sencillo basado en la técnica del sociograma, diseñado con la finalidad de analizar y comprender la dinámica de agresión y victimización en el medio escolar. Presenta dos modalidades: la Forma A (colectiva) para alumnos entre 7 y 16 años, que es la que se ha utilizado; y la Forma P (individual), para profesores. La modalidad para alumnos aporta información sobre la posición social de cada miembro del grupo y de la estructura del grupo social en su conjunto. Y nos permite identificar el rol desempeñado por cada alumno en situaciones de maltrato entre iguales. En este estudio se analizan las respuestas de los participantes con respecto a la percepción que tienen de la gravedad del maltrato y de la seguridad en su centro escolar, correspondientes a los ítems 14 y 15 del cuestionario:

- **¿Crees que estas situaciones encierran gravedad?** Se les preguntaba por la percepción del grado de importancia o peligrosidad de este tipo de situaciones de maltrato entre iguales. Tenían que valorarla utilizando una escala de “Poco o nada”, “Regular”, “Bastante” y “Mucho”.
- **¿Te encuentras seguro en tu centro escolar?** Tenían que valorar cuánta seguridad perciben en su centro escolar, utilizando una escala de “Poco o nada”, “Normal”, “Bastante” y “Mucho”.

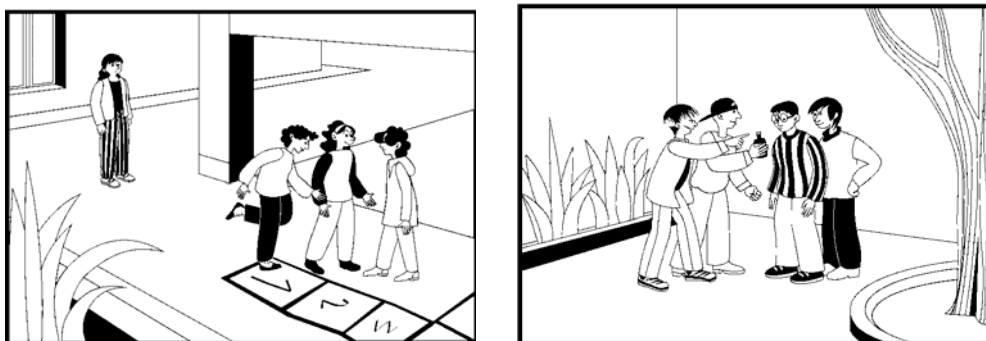
b. **The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) (Matson, Rotatori y Helsel, 1983).** Evalúa el grado de adecuación de la conducta social, midiendo habilidades y competencias apropiadas, a la vez que problemas del comportamiento social. Presenta dos formatos uno para los alumnos (de 4 a 18 años), que es el que se ha utilizado, y otro

para los profesores. El cuestionario para los alumnos consta de 62 ítems y presenta un formato de respuesta en cuatro escalones: *nunca, a veces, a menudo y siempre*. Para este estudio se han considerado los 2 factores siguientes:

- *Habilidades Sociales Apropriadadas* (23 ítems). Evalúa conductas prosociales como contacto ocular, expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc. Algunos ejemplos de ítems son: “miro a la gente cuando hablo con ella” y “me dirijo a la gente y entablo conversación”.
- *Asertividad/Impulsividad Inapropiadas* (31 ítems). Explora conductas agresivas, de burla o abuso hacia los demás y el grado de terquedad e impulsividad en las reacciones e interacciones sociales. Algunos ejemplos de ítems son: “cojo cosas que no son mías sin permiso”, “pego cuando estoy furioso”, “me enfado fácilmente” e “interrumpo a los demás cuando están hablando”.

c. **Cuestionario SCAN-Bullying (Almeida y Caurcel, 2005)**. Se trata de una alternativa al instrumento narrativo original denominado *Scripted-Cartoon Narrative of Peer Bullying* (Almeida, del Barrio, Marques, Fernández, Gutiérrez y Cruz, 2001; Del Barrio et al., 2003). Se ha convertido este instrumento con soporte gráfico de corte cualitativo (entrevista semi-estructurada) en un cuestionario cuantitativo. Contiene 36 ítems. Y se han hecho dos versiones del instrumento: una femenina y otra masculina, pues el maltrato adopta diferentes formas en función del género; y una versión para cada lengua: castellano y portugués. El soporte gráfico se ha mantenido, y consiste en un cómic o historieta en el que se representan distintas conductas (daño físico o psicológico, directo o indirecto) que sugieren la victimización que experimenta el protagonista por parte de sus compañeros en diversas situaciones escolares.

Figura 1. Ejemplos de viñetas del SCAN-Bullying, versión femenina y masculina. La primera ilustra un episodio de exclusión social; la segunda ilustra una amenaza con coacción.



En este estudio se analizan las respuestas de los participantes a los siguientes bloques del cuestionario:

**Bloque 2**, relativo a la representación del fenómeno, formado por los ítems 1, 4, 5, 6 y 7:

**1. Observa con atención la hoja con las viñetas, y describe con tus palabras lo que ocurre en esta historia desde el principio hasta el final.** Inicialmente se pidió a los participantes que observaran una serie de viñetas que representaban una historia de maltrato entre iguales y se les solicitó que describieran, por escrito y con sus palabras, lo que ocurría en la historia desde el principio hasta el fin.

**4. En tu opinión, lo ocurrido en esta historia es...**

- |  |                                  |
|--|----------------------------------|
| - <i>Habitual vs Ocasional</i>                   | - <i>Divertido vs Dañino</i>     |
| - <i>A propósito vs Sin intención</i>            | - <i>Aceptable vs Reprobable</i> |
| - <i>Conflicto de grupo vs Novatada de grupo</i> | - <i>Justo vs Injusto</i>        |
| - <i>Abusivo vs Juego</i>                        | - <i>Correcto vs Incorrecto</i>  |

Los participantes debían caracterizar el maltrato entre iguales identificando sus elementos definitorios relativos a intencionalidad, producción de daños, desequilibrio de poder, episodios recurrentes, frecuencia y ausencia de provocación; también debían valorar el grado de aceptación, corrección y justicia del fenómeno. Para ello, se utilizó un diferencial semántico de 1 a 5. Una vez construida la base de datos, las variables fueron recodificadas en una escala tricotómica de tal manera que los valores originales 1 y 2 pasaron a ser el valor 1 (representando el bajo conocimiento); los valores 4 y 5 pasaron a ser el valor 5 (representado el alto conocimiento); y el valor 3 se mantuvo (expresando una postura neutral).

**5. Piensas que esta situación dura desde hace...** Tenían que valorar cuánto tiempo hacía que ocurrían los abusos representados en el comic, utilizando para ello las opciones: “Pocos días”, “Algunas semanas”, “Algunos meses”, “Un año”, “Desde siempre”.

**6. ¿Crees que esta situación va a continuar?** Se les preguntaba por su percepción de la continuidad en el tiempo del maltrato; debían valorarla utilizando las alternativas: “Algunos días”, “Algunas semanas”, “Algunos meses”, “Un año”, “Para siempre”.

7. **¿Con qué frecuencia ocurren situaciones como ésta en tu centro escolar?** Debían valorar el número de veces que ocurre el maltrato en su centro escolar, utilizando la siguiente escala: “Nunca”, “Pocas veces”, “Algunas veces”, “Muchas veces”, “Siempre”.

**Bloque 3**, sobre los tipos de maltrato, correspondiente al ítem 8:

8. **En tu opinión...**

- **El chico hizo algo para provocarlos vs El chico no hizo nada para provocarlos**
- **Los del grupo sólo se están defendiendo vs Los del grupo lo hacen a propósito**
- **El chico se merece lo que le ocurre vs El chico no merece lo que le ocurre**
- **Los del grupo hacen esto para vengarse de él vs Los del grupo hacen esto para sentirse superiores**

Se les preguntaban por cómo identificaban el maltrato entre iguales bien como un tipo de *agresión reactiva* –respuesta defensiva a la provocación–, bien como *proactiva* –acción deliberada dirigida a un objetivo–. Los participantes debían responder utilizando un diferencial de 1 a 5. Pero una vez construida la base de datos, las variables fueron recodificadas en una escala tricotómica de tal manera que los valores originales 1 y 2 pasaron a ser el valor 1 (agresión reactiva); los valores 4 y 5 pasaron a ser el valor 5 (agresión proactiva); y el valor 3 se mantuvo para una postura neutral.

**Bloque 10**, relacionado con el perfil del participante, confirmado por los ítems 2 y 3:

2. **Si formarás parte de esta historia ¿Qué personaje serías?** Se les pidió que indicaran qué personaje serían si formaran parte de la historia presentada. Para ello, se les presentaron 12 personajes, debiendo marcar con una cruz el personaje elegido.
3. **¿Cómo te sientes ante lo que ocurre en esta historia?** Tenían que indicar qué reacción emocional les provoca la historia de maltrato presentada a través de las viñetas. Se le presentaron 12 opciones posibles: triste, enfadado/a, furioso/a, indiferente, avergonzado/a, asustado/a, culpable, nervioso/a, divertido/a, feliz, satisfecho/a y contento/a. Podían marcar tantas como considerasen oportunas.



### 2.3 Procedimiento

Para poder obtener los datos de este estudio, en primer lugar fue necesario contactar con los Equipos directivos de las escuelas seleccionadas al azar con la finalidad de obtener su consentimiento para realizar el estudio. Después de la aceptación de la participación se realizó una reunión con el Jefe de estudios y los profesores responsables de los grupos-clase para explicarles en qué consistía el trabajo, el número de sesiones necesarias, aclarar las posibles dudas y organizar el plan de trabajo.

La recogida de datos se llevó a cabo durante los meses de mayo y junio de 2005, pues por al tratarse ya del final del curso académico, los alumnos se conocerían mejor entre sí. La cumplimentación de los cuestionarios se realizó en una única sesión de 2 horas de duración, en el aula, de forma colectiva y contando sólo con la presencia de los investigadores. Con la intención de preservar el anonimato y garantizar la completa libertad de los participantes para expresar su propio pensamiento, se les pidió que rellenaran un recuadro en la esquina superior derecha de los cuestionarios con su nombre real y con un *nick* o nombre ficticio con el que se les identificaría en adelante. El recuadro era recortado por los investigadores en presencia de los participantes y guardado en un sobre.

La receptividad de los alumnos para colaborar en el estudio fue en general bastante positiva, pues a la mayoría les gustó bastante o mucho colaborar con nosotros (42.3% y 40.2%, respectivamente). Y, lo más importante, se sintieron a gusto realizando la tarea (37.3% bastante y 42.7% mucho).

### 2.4 Diseño y análisis de resultados

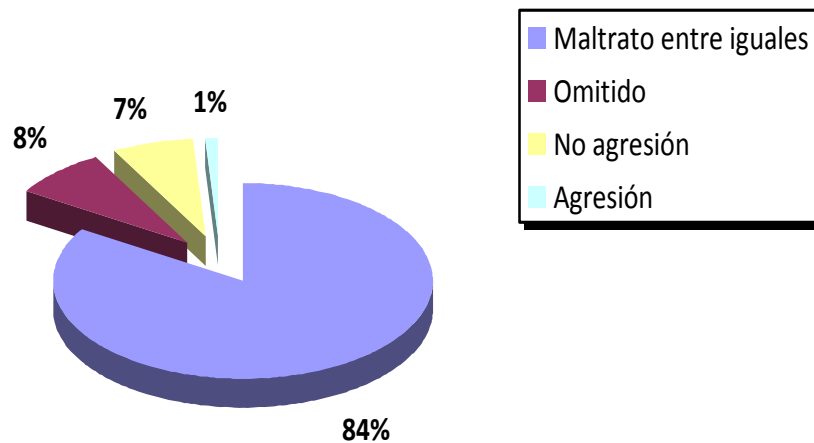
El estudio ha seguido un diseño evolutivo transversal transcultural (cuasiexperimental), ya que se analiza la problemática del maltrato dentro del contexto social natural en el que se manifiesta y, por tanto, la intervención de los investigadores era mínima.

Los resultados se han obtenido realizando diversos análisis: frecuencias, estadísticos descriptivos (medias y desviación típica), prueba chi-cuadrado ( $\chi^2$ ), coeficiente de correlación de Spearman (R), análisis factorial, análisis de varianza (ANOVA) con la prueba post hoc más adecuada en función de la prueba de homogeneidad de la varianza –Scheffé o T2 de Tamhane– y prueba t-Student para muestras independientes. Para el procesamiento y análisis de los datos se ha empleado el paquete estadístico SPSS versión 15.0 para Windows.

### 3. RESULTADOS





Inicialmente se presentan los resultados relativos a la forma que tienen los participantes de describir e interpretar con sus propias palabras la historieta gráfica presentada. A saber, si la representan como una historia de maltrato entre iguales y si se identifican con algún personaje de la historia. La mayoría de los participantes (84.0%) identificaron la historia como una historia de maltrato entre compañeros (Gráfica 1), lo que nos permitió crear el contexto necesario para explorar los conocimientos, percepciones, actitudes y emociones que tenían sobre este fenómeno, resultados que presentaremos en los siguientes apartados.

Gráfica 1. Naturaleza de la relación representada en la historia (N= 1236)



También encontramos que la mayoría de los participantes adoptaba el papel de observadores (57.8%) si formaban parte de la historia presentada (Tabla 1). Por otra parte, casi un 25% de los participantes adoptaba el papel de agresor, bien como líder, bien como miembro del grupo agresor. Para determinar si esta autoidentificación con un personaje de la historia se correspondía con el papel desempeñado en situaciones de victimización, identificado a través del sociométrico (heteroindentificación), se realizó el test de chi-cuadrado ( $\chi^2$ ). Y se encontró, de manera significativa, que los participantes identificados por sus compañeros como víctimas, agresores y espectadores adoptaban ese mismo papel cuando se les pedía formar parte de la historia: el 27.8% de las víctimas, el 53.4% de los agresores y el 60.2% de los espectadores [ $\chi^2(10)= 66.024$ ,  $p<.001$ ].

Tabla 1.  
Personaje de la historia con el que se identifican (N= 1235)

PERSONAJE	PORCENTAJE
 VÍCTIMA	15.7%
 AGRESOR	13.3%
 LIDER GRUPO AGRESOR	11.0%
 ESPECTADOR	57.8%
SIN ROLE	2.2%

### 3.1 Duración, continuidad, frecuencia y gravedad del maltrato entre iguales

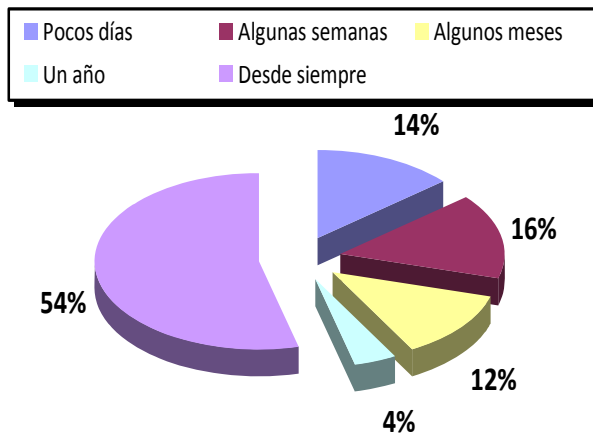
Para planificar una intervención adecuada es fundamental conocer cómo perciben los preadolescentes y adolescentes el fenómeno del maltrato en cuanto a duración, continuidad, frecuencia y gravedad del mismo, y la sensación de seguridad que tienen en su centro escolar (Tabla 2).

Tabla 2.  
Media y desviación típica (DT) de la duración, continuidad, frecuencia (N= 1234), y gravedad del maltrato entre iguales y sensación de seguridad en su centro escolar (N = 1193)

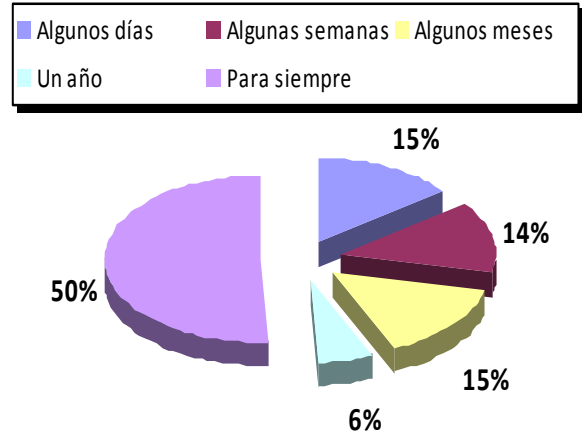
VARIABLES	MEDIA	DT
Duración	3.69	1.57
Continuidad	3.64	1.55
Frecuencia	3.10	1.02
Gravedad	2.44	.99
Seguridad	2.66	.98

Los resultados muestran que la mayoría de los participantes perciben la situación de maltrato entre iguales presentada como algo que ocurre *desde siempre* (54.0%) (Gráfica 2), no es algo nuevo o inusual, y que además va a continuar *para siempre* (50%) (Gráfica 3).

Gráfica 2. Duración de la situación de maltrato entre iguales presentada (N= 1234)

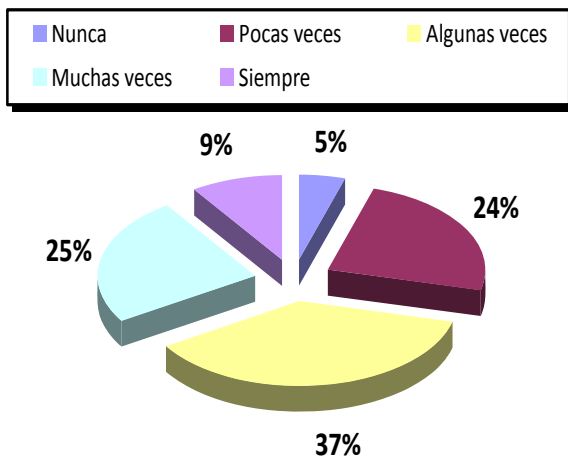


Gráfica 3. Continuidad de la situación de maltrato entre iguales presentada (N= 1234)

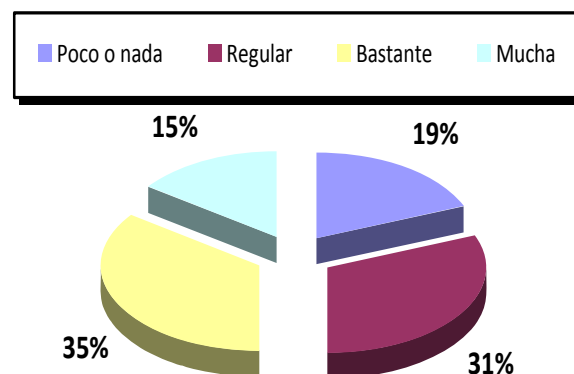


En consonancia con lo anterior, afirman que este tipo de situaciones son frecuentes en su centro escolar, respondiendo que ocurre *algunas veces* un 37.0% y *muchas veces* un 25.0% (Gráfica 4). Y que estas situaciones encierran *bastante* gravedad (35%) y *regular* (31%), aunque hay un 19% de participantes para los que son *poco o nada* graves (Gráfica 5).

Gráfica 4. Frecuencia de las situaciones de maltrato entre iguales en tu centro escolar (N= 1234)

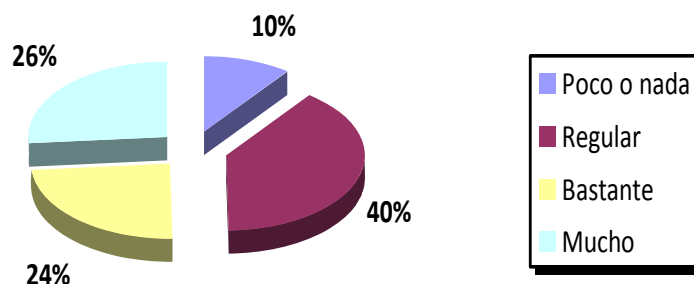


Gráfica 5. Gravedad de las situaciones de maltrato entre iguales en tu centro escolar (N= 1193)



En cuanto a la sensación de seguridad (Gráfica 6), la mayoría de los participantes responde que el grado de seguridad que sienten en el centro escolar es *regular* (40.0%). También hay un 26.0% que afirma sentir *mucho* seguridad y un 10% que indica que se siente *poco o nada* seguro.

Gráfica 6. Percepción de seguridad en su centro escolar (N= 1193)



Para comprobar si hay diferencias significativas en función de las variables *País*, *Sexo*, *Edad*, *Papel* y *Experiencia en situaciones de victimización*, respecto a la percepción de duración, continuidad, frecuencia, gravedad y sensación de seguridad se realizó el test chi-cuadrado ( $\chi^2$ ).

En cuanto a la **duración** hay diferencias estadísticamente significativas para las variables *País*, *Edad* y *Experiencia* como agresores (Tabla 3). Así, atendiendo a la variable **País**, se observa que los participantes españoles consideran que este tipo de situaciones llevan ocurriendo desde hace mucho tiempo, pues afirman en mayor porcentaje que esto ocurre *desde siempre* (56% vs 49.6%) o como mínimo desde *algunos meses* (13.7% vs 9.7%), mientras que los participantes portugueses consideran que se trata más de un fenómeno que sucede desde hace *pocos días* (18.6% vs 11.9%) o *algunas semanas* (19.6% vs 13.6%) [ $\chi^2(4)= 23.85$ ,  $p<.001$ ].

En función de la **Edad** (G1= 11-12 años, G2= 13-14 años, G3= 15-16 años), se observa que el grupo de preadolescentes considera, en mayor proporción, que la situación ocurre sólo desde hace *algunas semanas* (19.8% G1 vs 17.2% G2 vs 10.8% G3), mientras que los adolescentes mayores consideran que ocurre *desde siempre* (16.0% G3 vs 11.7% G2 vs 7.9% G1) [ $\chi^2(8)= 32.59$ ,  $p<.001$ ].

Finalmente, los que tienen **experiencia como agresores** (Mv= muchas veces/siempre, Pv= pocas veces/algunas veces, N= nunca) consideran que la situación ocurre *desde siempre* en mayor proporción (60% Mv vs 60% Pv vs 48.9% N) que los que *nunca* participan como agresores pues afirman, en mayor medida, que sucede desde hace unos *pocos días* (16.8% N vs 9.7% Pv vs 12.3% Mv) [ $\chi^2(8)= 20.89$ ,  $p<.01$ ].

**Estudio evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción  
y el razonamiento sociomoral de los implicados**

Tabla 3.

*Diferencias significativas respecto a la duración del maltrato entre iguales en función de las variables País, Sexo, Edad, Papel y Experiencia en esta situaciones (N= 1237)*

Variables		Duración					Total	$\chi^2$	gl
		1	2	3	4	5			
País	Portugal	18.6% (73)	19.6% (77)	9.7% (38)	2.5% (10)	49.6% (195)	100% (393)	23.85***	4
	España	11.9% (100)	13.6% (114)	13.7% (115)	4.9% (41)	56.0% (471)	100% (841)		
Sexo	Hombre	14.5% (91)	15.7% (99)	12.4% (78)	4.3% (27)	53.1% (334)	100% (629)	.50	4
	Mujer	13.6% (82)	15.2% (92)	12.4% (75)	4.0% (24)	54.9% (332)	100% (605)		
Edad	11-12 años	16.2% (45)	19.8% (55)	7.9% (22)	6.1% (17)	50.0% (139)	100% (278)	32.59***	8
	13-14 años	15.8% (81)	17.2% (88)	11.7% (60)	3.7% (19)	51.7% (265)	100% (513)		
	15-16 años	10.6% (47)	10.8% (48)	16.0% (71)	3.4% (15)	59.1% (262)	100% (443)		
Papel	Víctima	12.4% (11)	13.5% (12)	15.7% (14)	4.5% (4)	53.9% (48)	100% (89)	6.40	8
	Agresor	13.6% (14)	14.6% (15)	13.6% (14)	0.0% (0)	58.3% (60)	100% (103)		
	Espectador	13.8% (140)	15.7% (159)	12.1% (123)	4.5% (46)	53.8% (545)	100% (1013)		
Experiencia víctima	Nunca	14.5% (105)	16.6% (120)	11.3% (82)	3.9% (28)	53.7% (388)	100% (723)	6.82	8
	Pocas/Algunas	12.9% (57)	14.4% (64)	14.7% (64)	4.7% (21)	53.3% (236)	100% (443)		
	Muchas/Siempre	14.1% (9)	10.9% (7)	9.4% (6)	3.1% (2)	62.5% (40)	100% (64)		
Experiencia agresor	Nunca	16.8% (110)	17.1% (112)	13.0% (85)	4.3% (28)	48.9% (321)	100% (656)	20.89**	8
	Pocas/Algunas	9.7% (49)	14.3% (72)	12.1% (61)	3.8% (19)	60.0% (302)	100% (503)		
	Muchas/Siempre	12.3% (8)	10.8% (7)	10.8% (7)	6.2% (4)	60.0% (39)	100% (65)		
Experiencia pro-víctima	Nunca	12.2% (12)	15.3% (15)	8.2% (8)	4.1% (4)	60.2% (59)	100% (98)	6.58	8
	Pocas/Algunas	11.9% (58)	15.3% (75)	13.7% (67)	3.9% (19)	55.2% (270)	100% (485)		
	Muchas/Siempre	15.7% (100)	15.5% (99)	12.2% (78)	4.4% (28)	52.2% (333)	100% (638)		
Experiencia pro-agresor	Nunca	14.6% (103)	14.9% (105)	12.2% (86)	4.0% (28)	54.4% (384)	100% (706)	4.52	8
	Pocas/Algunas	13.1% (55)	15.5% (65)	14.0% (59)	4.3% (189)	53.1% (223)	100% (420)		
	Muchas/Siempre	12.1% (12)	19.2% (19)	8.1% (8)	5.1% (5)	55.6% (55)	100% (99)		

Nota: \*p<.05; \*\* p<.01; \*\*\*p<.001; 1= Pocos días; 2= Algunas semanas; 3= Algunos meses; 4= Un año; 5= Desde siempre

Respecto de la **continuidad** de estas situaciones en el tiempo, la prueba  $\chi^2$  muestra diferencias significativas en las variables *País, Edad y la Experiencia como agresor* (Tabla 4). Así, en cuanto a la variable **País** se observa que los participantes portugueses consideran en mayor

porcentaje que la situación no perdurará en el tiempo, sólo *algunos días* (21.9% vs 11.4%), mientras que los participantes españoles creen en mayor medida que se mantendrá *para siempre* (54.2% vs 43.5%) [ $\chi^2(8)=26.19, p<.001$ ].

Tabla 4.

Diferencias significativas respecto a la continuidad del maltrato entre iguales en función de las variables País, Sexo, Edad, Papel y Experiencia en estas situaciones (N= 1234)

Variables		Continuidad					Total	$\chi^2$	gl
		1	2	3	4	5			
País	Portugal	21.9% (86)	14.5% (57)	5.6% (57)	5.6% (22)	43.5% (171)	100% (393)	26.19***	4
	España	11.4% (96)	13.6% (114)	15.0% (126)	5.8% (49)	54.2% (456)	100% (841)		
Sexo	Hombre	15.9% (100)	13.5% (85)	14.0% (88)	5.4% (34)	51.2% (322)	100% (629)	2.18	4
	Mujer	13.6% (82)	14.2% (86)	15.7% (95)	6.1% (37)	50.4% (305)	100% (605)		
Edad	11-12 años	20.1% (56)	15.8% (44)	10.8% (30)	5.0% (14)	48.2% (134)	100% (278)	26.29**	8
	13-14 años	16.4% (84)	14.4% (74)	15.6% (80)	6.4% (33)	47.2% (242)	100% (513)		
	15-16 años	9.5% (42)	12.0% (53)	16.5% (73)	5.4% (24)	56.7% (251)	100% (443)		
Papel	Víctima	12.4% (11)	11.2% (10)	10.1% (9)	11.2% (10)	55.1% (49)	100% (89)	9.77	8
	Agresor	12.6% (13)	10.7% (13)	17.5% (18)	3.9% (4)	55.3% (57)	100% (103)		
	Espectador	14.7% (149)	14.4% (146)	19.1% (153)	5.6% (57)	50.7% (508)	100% (1013)		
Experiencia víctima	Nunca	16.2% (117)	14.8% (107)	13.4% (97)	4.8% (35)	50.8% (367)	100% (723)	10.39	8
	Pocas/Algunas	12.9% (57)	12.9% (579)	17.2% (76)	7.0% (31)	50.1% (222)	100% (443)		
	Muchas/Siempre	10.9% (7)	9.4% (69)	14.1% (9)	7.8% (5)	57.8% (37)	100% (64)		
Experiencia agresor	Nunca	17.2% (113)	15.2% (100)	15.2% (100)	5.9% (39)	46.3% (304)	100% (656)	18.88*	8
	Pocas/Algunas	11.3% (57)	12.9% (65)	14.7% (74)	5.4% (27)	55.7% (280)	100% (503)		
	Muchas/Siempre	9.2% (6)	7.7% (5)	12.3% (8)	7.7% (5)	63.1% (65)	100% (65)		
Experiencia pro-víctima	Nunca	14.3% (14)	8.2% (8)	13.3% (13)	3.1% (3)	61.2% (60)	100% (98)	14.06	8
	Pocas/Algunas	12.3% (60)	12.3% (60)	16.0% (78)	6.3% (31)	53.2% (260)	100% (489)		
	Muchas/Siempre	16.3% (104)	15.8% (101)	14.3% (91)	5.8% (37)	47.8% (305)	100% (638)		
Experiencia pro-agresor	Nunca	15.2% (107)	13.5% (95)	13.3% (94)	6.4% (45)	51.7% (365)	100% (706)	10.64	8
	Pocas/Algunas	12.9% (54)	14.0% (59)	18.6% (78)	5.5% (23)	3.0% (3)	100% (420)		
	Muchas/Siempre	17.2% (17)	15.2% (15)	10.1% (10)	49.0% (206)	54.5% (54)	100% (99)		

Nota: \*p<.05; \*\* p<.01; \*\*\*p<.001; 1= Algunos días; 2= Algunas semanas; 3= Algunos meses; 4= Un año; 5= Para siempre

En función de la **Edad**, se observa que el grupo de preadolescentes cree, en mayor porcentaje que los adolescentes, que la situación sólo continuará *algunos días* (20.1% G1 vs

16.4% G2 vs 9.5% G3), mientras que los adolescentes de 15-16 años consideran en mayor proporción que perdurará *para siempre* (56.7% G3 vs 48.2% G2 vs 47.2% G1) [ $\chi^2(8)=26.29$ ,  $p<.01$ ].

Finalmente, los que afirman tener *mucha experiencia como agresores* son los que consideran en mayor medida que la situación continuará *para siempre* (63.1% Mv vs 55.7% Pv vs 46.3% N), mientras que los que *nunca* participan como agresores son los que creen que se prolongará solamente *algunos días* (17.2% N vs 11.3% Pv vs 9.2% Mv) [ $\chi^2(8)=18.88$ ,  $p<.05$ ].

En relación a la *frecuencia* con la que ocurren estas situaciones de maltrato en los centros educativos se observan diferencias significativas respecto de las variables *País* y *Experiencia como víctima, agresor, pro-víctima y pro-agresor* de los participantes (Tabla 5). Así se observa que los participantes portugueses consideran, en un mayor porcentaje, que estas situaciones ocurren con *mucha* frecuencia (34.9% vs 19.6%) o incluso *siempre* (12.7% vs 7.8%), mientras que los españoles afirman, en mayor medida, que ocurre con *poca* frecuencia (29.4% vs 13.2%) o no sucede *nunca* (5.9% vs 2%) [ $\chi^2(4)=69.69$ ,  $p<.001$ ].

Los participantes con *experiencia como víctimas* son los que consideran en mayor porcentaje que el fenómeno ocurre con *mucha* frecuencia (31.3% Mv vs 27.3 Pv vs 22.0% N) o incluso *siempre* (26.6% Mv vs 9.1% Pv vs 7.4% N), mientras que los que afirman no haber sido *nunca víctima* de maltrato entre iguales creen que *nunca* ocurre (6.8% N vs 1.4% Pv vs 3.1% Mv) o que lo hace con *poca* frecuencia (28.8% N vs 19.6% Pv vs 6.3% Mv) [ $\chi^2(8)=71.70$ ,  $p<.001$ ].

Los adolescentes que siempre participan como *agresores* son los que consideran en mayor porcentaje que la situación ocurre *siempre* (27.7% Mv vs 8.7% Pv vs 8.2% N), mientras que los que tienen *poca experiencia como agresores* son los que más creen que *nunca* sucede (28.0% N vs 20.9% Pv vs 12.3% Mv) [ $\chi^2(8)=53.07$ ,  $p<.001$ ].

Los participantes que algunas veces *ayudan a las víctimas* del maltrato son los que más destacan que la situación ocurre con una *alguna frecuencia* (40.1% Pv vs 36.4 Mv vs 28.6% N), mientras que los que *nunca* están de parte de la víctima consideran que ocurre *siempre* (20.4% N vs 8.6% Pv vs 8.4% Mv) [ $\chi^2(8)=18.19$ ,  $p<.05$ ]. Relacionado con lo anterior, se observa que los participantes que *algunas veces ayudan a los agresores* afirman que ocurre con *alguna frecuencia* (41.2% Pv vs 37.4% Mv vs 34.8% N), mientras que los que *siempre* los apoyan consideran que ocurre *siempre* (18.2% Mv vs 9.1% Pv vs 8.1% N) [ $\chi^2(8)=21.77$ ,  $p<.01$ ].

Finalmente, aunque las diferencias no llegan a ser significativas estadísticamente, cabe resaltar que la frecuencia varía en función del *Papel* de los participantes en situaciones de victimización –víctimas (V), agresores (A) y espectadores (E)–. Así, los grupos de agresores y de



víctimas son los que más destacan que sucede con *mucha* frecuencia (32% A vs 31.5% V vs 22.8% E) en comparación con el grupo de espectadores que afirma que sucede en *pocas ocasiones* (26.3% E vs 15.5% A vs 14.6% V).

Tabla 5.  
Diferencias significativas respecto a la frecuencia del maltrato entre iguales en función de las variables País, Sexo, Edad, Papel y Experiencia en estas situaciones (N= 1234)

Variables		Frecuencia					Total	$\chi^2$	gl
		1	2	3	4	5			
País	Portugal	2.0% (8)	13.2% (52)	37.2% (146)	34.9% (137)	12.7% (50)	100% (393)	69.69***	4
	España	5.9% (50)	29.4% (247)	37.2% (313)	19.6% (165)	7.8% (66)	100% (841)		
Sexo	Hombre	4.9% (31)	24.3% (153)	34.5% (217)	25.6% (161)	10.7% (67)	100% (629)	5.45	4
	Mujer	4.5% (27)	24.1% (146)	40.0% (242)	23.3% (141)	8.1% (49)	100% (605)		
Edad	11-12 años	5.4% (15)	25.2% (70)	37.4% (104)	21.9% (61)	10.1% (28)	100% (278)	14.42	8
	13-14 años	6.0% (31)	26.3% (135)	36.1% (185)	24.2% (124)	7.4% (38)	100% (513)		
	15-16 años	2.7% (12)	21.2% (94)	38.4% (170)	26.4% (117)	11.3% (50)	100% (443)		
Papel	Víctima	4.5% (4)	14.6% (13)	38.2% (34)	31.5% (28)	11.2% (10)	100% (89)	15.06	8
	Agresor	5.8% (6)	15.5% (16)	35.0% (36)	32.0% (33)	11.7% (12)	100% (103)		
	Espectador	4.7% (48)	26.3% (266)	37.2% (377)	22.8% (231)	9.0% (91)	100% (1013)		
Experiencia víctima	Nunca	6.8% (49)	28.8% (208)	33.3% (241)	22.0% (159)	9.1% (66)	100% (723)	71.70***	8
	Pocas/Algunas	1.4% (6)	19.6% (87)	44.2% (196)	27.3% (121)	7.4% (33)	100% (443)		
	Muchas/Siempre	3.1% (2)	6.3% (4)	32.8% (21)	31.3% (20)	26.6% (17)	100% (64)		
Experiencia agresor	Nunca	6.4% (42)	28.0% (184)	35.8% (235)	31.5% (141)	8.2% (54)	100% (656)	53.06***	8
	Pocas/Algunas	2.2% (11)	20.9% (105)	39.6% (199)	28.6% (144)	8.7% (44)	100% (503)		
	Muchas/Siempre	6.2% (4)	12.3% (8)	32.3% (21)	21.5% (14)	27.7% (18)	100% (65)		
Experiencia pro-víctima	Nunca	4.1% (4)	22.4% (22)	28.6% (28)	24.5% (24)	20.4% (20)	100% (98)	18.99*	8
	Pocas/Algunas	3.7% (18)	24.1% (118)	40.1% (196)	23.7% (116)	8.4% (41)	100% (489)		
	Muchas/Siempre	5.5% (35)	24.6% (157)	36.4% (232)	24.9% (159)	8.6% (55)	100% (638)		
Experiencia pro-agresor	Nunca	5.5% (39)	34.8% (183)	34.8% (246)	24.6% (174)	9.1% (64)	100% (706)	21.77**	8
	Pocas/Algunas	2.6% (11)	22.9% (96)	41.2% (173)	25.2% (106)	8.1% (34)	100% (420)		
	Muchas/Siempre	7.1% (7)	18.2% (18)	37.4% (37)	19.2% (19)	18.2% (18)	100% (99)		

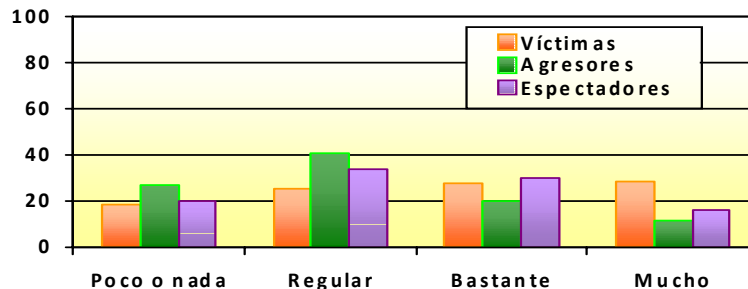
Nota: \*p<.05; \*\* p<.01; \*\*\*p<.001; 1= Nunca; 2= Pocas veces; 3= Algunas veces; 4= Muchas veces; 5= Siempre

En cuanto a la **gravedad** del maltrato entre iguales, la prueba chi-cuadrado muestra diferencias significativas con respecto a las variables *País*, *Sexo*, *Papel* y la *Experiencia como víctima, agresor, pro-víctima y pro-agresor* de los participantes (Tabla 6). Así, atendiendo a la variable **País**, observamos que son los participantes españoles los que consideran, en un mayor porcentaje, que este tipo de situaciones encierra *bastante* gravedad (31.2% vs 23.5%), mientras que los portugueses afirman más que tiene una gravedad *regular* (38.3% vs 32.0%) [ $\chi^2(3)=8.85$ ,  $p<.05$ ].

Según el **Sexo**, el maltrato entre iguales para los hombres reviste, en mayor porcentaje que para las mujeres, *poca o ninguna* gravedad (24.8% vs 16.4%), mientras que para las mujeres es de *bastante o mucha* gravedad (31.8% vs 49.0%) [ $\chi^2(3)=14.01$ ,  $p<.01$ ].

En función del **Papel** de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales (Gráfica 7) se observan diferencias significativas en la siguiente dirección: para el grupo de víctimas encierra *mucha* gravedad (28.7% V vs 15.9% E vs 12.0% A), mientras que para los agresores es un hecho de una gravedad *regular* (41.0% A vs 33.8% E vs 25.3% V), con *poca* o incluso *ninguna* (27% A vs 20.3% E vs 18.4% V) [ $\chi^2(6)=18.09$ ,  $p<.01$ ].

Gráfica 7. Gravedad de las situaciones de maltrato entre iguales en el centro escolar en función de la variable *Papel* en situaciones de victimización (N= 1193)



Los participantes que informan tener **experiencia como víctima** son los que más consideran que estas situaciones son *muy* graves (30.2% Mv vs 16.5% Pv vs 15.3% N) [ $\chi^2(6)=17.54$ ,  $p<.01$ ], mientras que los que afirman tener mucha **experiencia como agresores** mantienen que encierran *poca o ninguna* gravedad (41.7% Mv vs 20.0% Pv vs 19.4% N) [ $\chi^2(6)=35.93$ ,  $p<.001$ ].

Los participantes que muchas veces **ayudan a las víctimas** del maltrato son los que más afirman que este tipo de actos son *bastantes* graves (31.0% Mv vs 28.1% Pv vs 15.4% N), mientras que los que nunca las apoyan consideran que tiene poca o ninguna gravedad (24.2% N vs 22.4% Pv vs 19.2% Mv) [ $\chi^2(6)=16.49$ ,  $p<.05$ ]. Relacionado con lo anterior, se observa que los participantes que muchas veces **ayudan a los agresores** afirman que estos actos tienen

*poca o ninguna* gravedad (29.0% Mv vs 23.3% Pv vs 18.2% N), mientras que los que *nunca los apoyan* consideran que encierran *bastante* (31.3% N vs 29.0% Mv vs 24.1% Pv) o *mucho* gravedad (19.7% N vs 13% Pv vs 8.6% Mv) [ $\chi^2(6)=27.66, p<.001$ ].

Tabla 6.

*Diferencias significativas respecto a la gravedad del maltrato entre iguales en función de las variables País, Sexo, Edad, Papel y Experiencia en estas situaciones (N= 1193)*

Variables		Gravedad				Total	$\chi^2$	gl
		1	2	3	4			
País	Portugal	21.7% (85)	38.3% (150)	23.5% (92)	16.6% (65)	100% (392)	8.85*	3
	España	20.2% (161)	32.0% (255)	31.2% (249)	16.7% (133)	100% (798)		
Sexo	Hombre	24.8% (149)	33.5% (201)	26.8% (161)	14.8% (89)	100% (600)	14.01**	3
	Mujer	16.4% (97)	34.6% (204)	30.5% (180)	18.5% (109)	100% (590)		
Edad	11-12 años	19.1% (52)	37.9% (103)	26.1% (71)	16.9% (46)	100% (272)	4.72	6
	13-14 años	19.5% (95)	34.2% (167)	29.7% (145)	16.6% (81)	100% (488)		
	15-16 años	23.0% (99)	31.4% (135)	29.1% (125)	16.5% (71)	100% (430)		
Papel	Víctima	18.4% (16)	25.3% (22)	27.6% (24)	28.5% (25)	100% (87)	18.09**	6
	Agresor	27.0% (27)	41.0% (41)	20.0% (20)	12.0% (12)	100% (100)		
	Espectador	20.3% (198)	33.8% (330)	29.9% (292)	15.9% (155)	100% (975)		
Experiencia víctima	Nunca	22.5% (157)	34.5% (241)	27.8% (194)	15.3% (107)	100% (723)	17.54**	6
	Pocas/Algunas	19.4% (82)	35.0% (148)	29.1% (123)	16.5% (70)	100% (443)		
	Muchas/Siempre	11.1% (7)	20.6% (13)	38.1% (24)	30.2% (19)	100% (64)		
Experiencia agresor	Nunca	19.4% (122)	30.2% (190)	30.6% (193)	19.8% (125)	100% (630)	35.93***	6
	Pocas/Algunas	20.0% (98)	39.1% (191)	28.4% (139)	12.5% (61)	100% (489)		
	Muchas/Siempre	41.7% (25)	30.0% (18)	11.7% (7)	16.7% (10)	100% (60)		
Experiencia pro-víctima	Nunca	24.2% (22)	36.3% (33)	15.4% (14)	24.2% (22)	100% (91)	16.49*	6
	Pocas/Algunas	22.4% (105)	36.0% (169)	28.1% (132)	13.4% (63)	100% (469)		
	Muchas/Siempre	19.2% (119)	32.1% (199)	31.0% (192)	17.7% (110)	100% (620)		
Experiencia pro-agresor	Nunca	18.2% (124)	30.7% (209)	31.3% (213)	19.7% (134)	100% (680)	27.66***	6
	Pocas/Algunas	23.3% (95)	39.6% (161)	24.1% (98)	13.0% (53)	100% (407)		
	Muchas/Siempre	29.0% (27)	33.3% (31)	29.0% (27)	8.6% (8)	100% (93)		

Nota: \*p<.05; \*\* p<.01; \*\*\*p<.001; 1= Poco o nada; 2= Regular; 3= Bastante; 4= Mucho

En cuanto a la **seguridad** que perciben los participantes en su centro escolar, se puede indicar significativamente lo siguiente, según la prueba  $\chi^2$  (Tabla 7). Atendiendo a la variable **País** se observa que los participantes portugueses muestran, en mayor porcentaje que los españoles, que la seguridad es *normal* (47.0% vs 35.7%) o que se sienten *poco o nada* seguros (15.0% vs 8.0%), mientras que los participantes españoles se sienten en mayor medida *muy* seguros (30.7% vs 17.5%) o *bastante* (25.7% vs 20.6%) [ $\chi^2(3)=41.14$ ,  $p<.001$ ].

Tabla 7.  
Diferencias significativas respecto a la sensación de seguridad de los participantes en su centro escolar en función de las variables País, Sexo, Edad, Papel y Experiencia en estas situaciones (N= 1193)

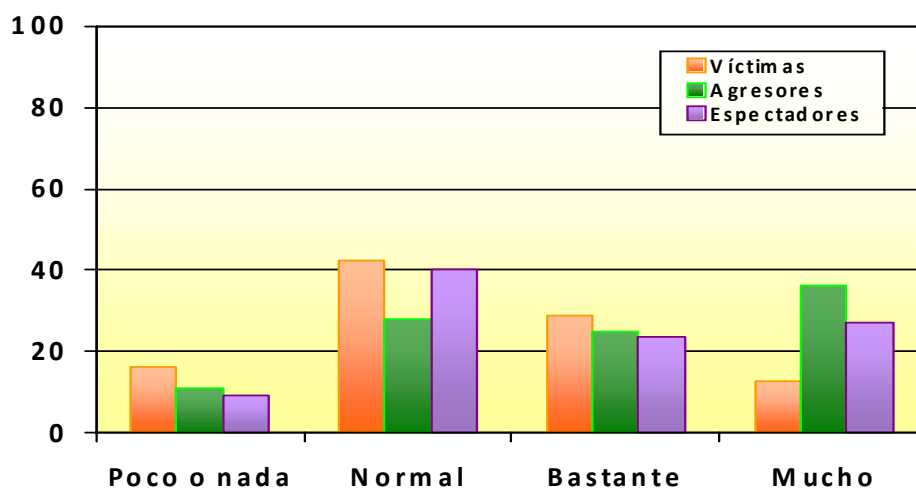
Variables		Gravedad				Total	$\chi^2$	gl
		1	2	3	4			
País	Portugal	15.0% (59)	47.0% (185)	20.6% (81)	17.5% (69)	100% (394)	41.14***	3
	España	8.0% (64)	35.7% (285)	25.7% (205)	30.7% (245)	100% (799)		
Sexo	Hombre	11.5% (69)	35.2% (212)	25.2% (152)	28.1% (169)	100% (602)	9.20*	3
	Mujer	9.1% (54)	43.7% (258)	22.7% (134)	24.5% (145)	100% (591)		
Edad	11-12 años	11.0% (30)	35.5% (97)	24.9% (68)	28.6% (78)	100% (273)	7.27	6
	13-14 años	11.4% (56)	42.2% (208)	21.6% (106)	24.6% (121)	100% (491)		
	15-16 años	8.6% (37)	38.5% (165)	26.1% (112)	26.8% (115)	100% (429)		
Papel	Víctima	16.1% (14)	42.5% (37)	28.7% (25)	12.6% (11)	100% (87)	18.40**	6
	Agresor	11.0% (11)	28.0% (28)	25.0% (25)	36.0% (36)	100% (100)		
	Espectador	9.1% (89)	40.2% (393)	23.7% (232)	27.0% (264)	100% (978)		
Experiencia víctima	Nunca	9.3% (65)	35.2% (247)	24.4% (171)	31.1% (218)	100% (701)	72.08***	6
	Pocas/Algunas	8.3% (359)	46.7% (198)	25.2% (107)	19.8% (84)	100% (424)		
	Muchas/Siempre	36.5% (23)	33.3% (21)	12.7% (8)	17.5% (11)	100% (63)		
Experiencia agresor	Nunca	11.2% (71)	41.8% (264)	22.8% (144)	24.2% (153)	100% (632)	26.82***	6
	Pocas/Algunas	7.6% (31)	38.6% (157)	27.0% (110)	26.8% (109)	100% (490)		
	Muchas/Siempre	13.3% (8)	15.0% (9)	21.7% (13)	50.0% (30)	100% (60)		
Experiencia pro-víctima	Nunca	14.0% (13)	31.2% (29)	16.1% (15)	38.7% (36)	100% (93)	13.46*	6
	Pocas/Algunas	10.2% (48)	42.1% (198)	23.6% (111)	24.0% (113)	100% (470)		
	Muchas/Siempre	10.0% (62)	38.1% (236)	25.6% (159)	26.3% (163)	100% (620)		
Experiencia pro-agresor	Nunca	11.0% (75)	41.6% (284)	22.0% (150)	25.4% (173)	100% (682)	20.01**	6
	Pocas/Algunas	7.6% (31)	38.6% (157)	27.0% (110)	26.8% (109)	100% (407)		
	Muchas/Siempre	18.1% (17)	23.4% (22)	26.6% (25)	31.9% (30)	100% (94)		

Nota: \* $p<.05$ ; \*\*  $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$ ; 1= Poco o nada; 2= Normal; 3= Bastante; 4= Mucho

Según el **Sexo**, encontramos que las mujeres sienten, más que los hombres, una seguridad *normal* en el centro escolar (43.7% vs 35.2%) [ $\chi^2(3)=41.14$ ,  $p<.05$ ].

En función del **Papel** de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales (Gráfica 8) se observa que el grupo de víctimas se siente, más que el de los agresores y el de los espectadores, *poco o nada* seguro (16.1% V vs 11% A vs 9.1% E). Por su parte, el grupo de agresores es el que se encuentra en un mayor porcentaje *muy* seguro en su centro escolar (36.0% A vs 27.0% E vs 12.6% V) [ $\chi^2(6)=18.40$ ,  $p<.01$ ].

Gráfica 8. Percepción de seguridad en su centro escolar en función de la variable Papel en situaciones de victimización (N= 1193)



Los que informan tener *mucha experiencia como víctima* son los que se encuentran *más inseguros* en su centro escolar (36.5% Mv vs 9.3% Pv vs 8.3% N) [ $\chi^2(6)=72.08$ ,  $p<.001$ ], mientras que los que afirman tener *mucha experiencia como agresores* admiten que se sienten *muy seguros* (50.0% Mv vs 26.5% Pv vs 24.2% N) [ $\chi^2(6)=26.82$ ,  $p<.001$ ].

Los participantes que *nunca apoyan a las víctimas* son los que más afirman encontrarse *muy seguros* en su centro escolar (38.7% N vs 26.3% Mv vs 24.0% Pv) [ $\chi^2(6)=13.47$ ,  $p<.05$ ], mientras que los que *nunca ayudan a los agresores* perciben una seguridad *normal* (41.6% N vs 38.6% Pv vs 18.1% Mv), mientras que los que *muchas veces los apoyan* son los que más se sienten *muy seguros* (31.9% Mv vs 26.8% Pv vs 25.4% N) y al mismo tiempo *poco seguros* (18.1% Mv vs 11.0% N vs 7.6% Pv) [ $\chi^2(6)=20.01$ ,  $p<.01$ ].

### 3.2 Caracterización del maltrato entre iguales

Se trata de determinar el grado de conocimiento que los participantes tenían sobre este tipo de relaciones interpersonales entre iguales bajo el esquema de dominio-sumisión y sus actitudes de aceptación o rechazo del mismo. Para ello se pidió a los participantes que definieran el maltrato entre iguales identificando sus características concernientes a la intencionalidad, producción de daños, desequilibrio de poder, episodios recurrentes, frecuencia y ausencia de provocación. También se trataba de valorar el grado de aceptación, corrección y justicia del fenómeno.

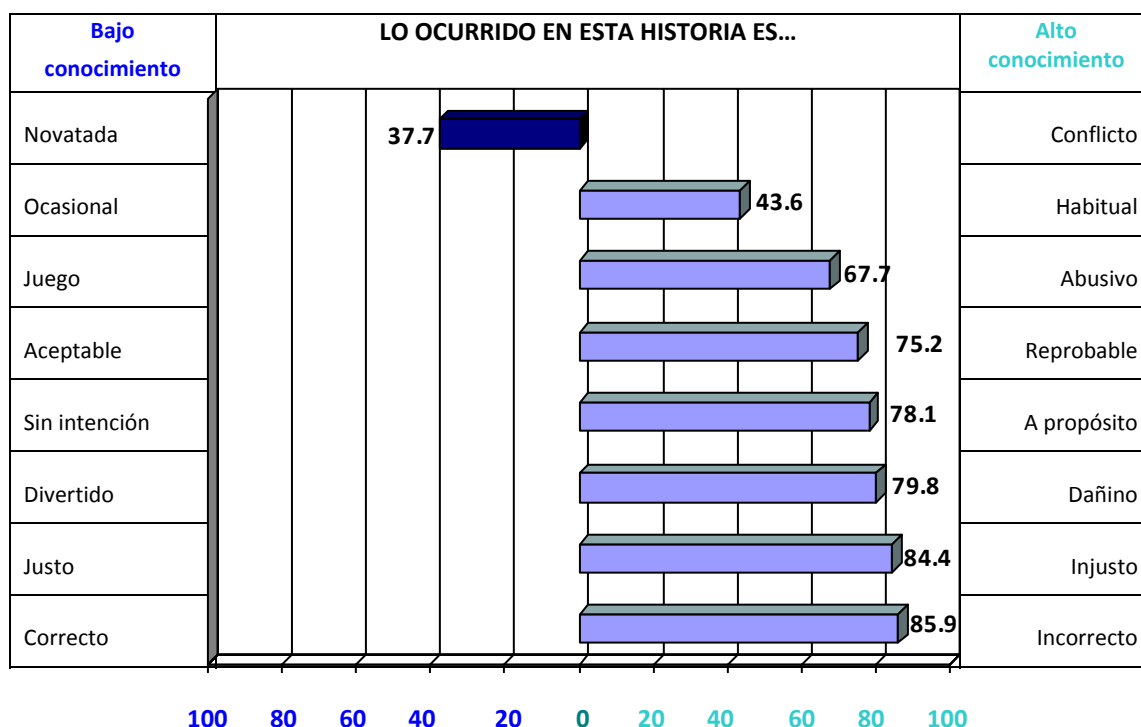
El análisis exploratorio inicial (puntuación media y frecuencias expresadas en porcentajes) (Tabla 8 y Gráfica 9) pone de manifiesto que, en general, los participantes tienen un alto conocimiento sobre el maltrato entre iguales, pues la mayoría lo describe como *abusivo* (87.7%), *dañino* (79.8%) y *a propósito* (78.1%), reconociendo la intencionalidad del mismo, el desequilibrio de poder y que produce daño a la víctima. Y valoran los abusos representados en la historia como *incorrectos* (85.9%), *injustos* (84.4%) y *reprobables* (75.2%), mostrando su rechazo y crítica hacia los mismos.

A la hora de decidir si se trata de un conflicto de grupo o de una novatada adoptan una posición más neutral, aunque la mayoría lo considera una *novatada* (37.7%). Esto mismo ocurre al precisar si es algo habitual u ocasional, aunque para la mayoría de los participantes es algo *habitual* (43.6%) en las escuelas.

Tabla 8.  
Media y desviación típica (DT) de la caracterización del fenómeno que hacen los participantes (N = 1229)

VARIABLES	MEDIA	DT
Ocasional vs Habitual	3.41	1.58
Sin intención vs A propósito	4.36	1.29
Novatada vs Conflicto	2.97	1.72
Juego vs Abusivo	4.02	1.53
Divertido vs Dañino	4.39	1.29
Aceptable vs Reproable	4.31	1.31
Justo vs Injusto	4.54	1.15
Correcto vs Incorrecto	4.58	1.11

Gráfica 9. Caracterización y valoración del maltrato entre iguales desde la perspectiva de los participantes (N = 1229)



Estos resultados se matizan cuando se divide la muestra en función del **Papel** que juegan los participantes en las situaciones de maltrato entre iguales (Tabla 9 y Gráfica 10). Así, el grupo de identificado como víctimas por sus compañeros son los que mejor conocen el fenómeno caracterizándolo como *dañino* (87.5% V vs 86.1% E vs 79.6% A), *a propósito* (81.6% vs 78.5% E vs 72.8% A), *abusivo* (72.7% V vs 68.1% vs 59.2% A), y *habitual* (52.3% V vs 44.7% A vs 42.7% E). Además lo consideran un *conflicto de grupo* (46.6%), mientras que los participantes agresores y espectadores lo consideran una *novatada de grupo*, en mayor medida (39.8% y 38.1%, respectivamente).

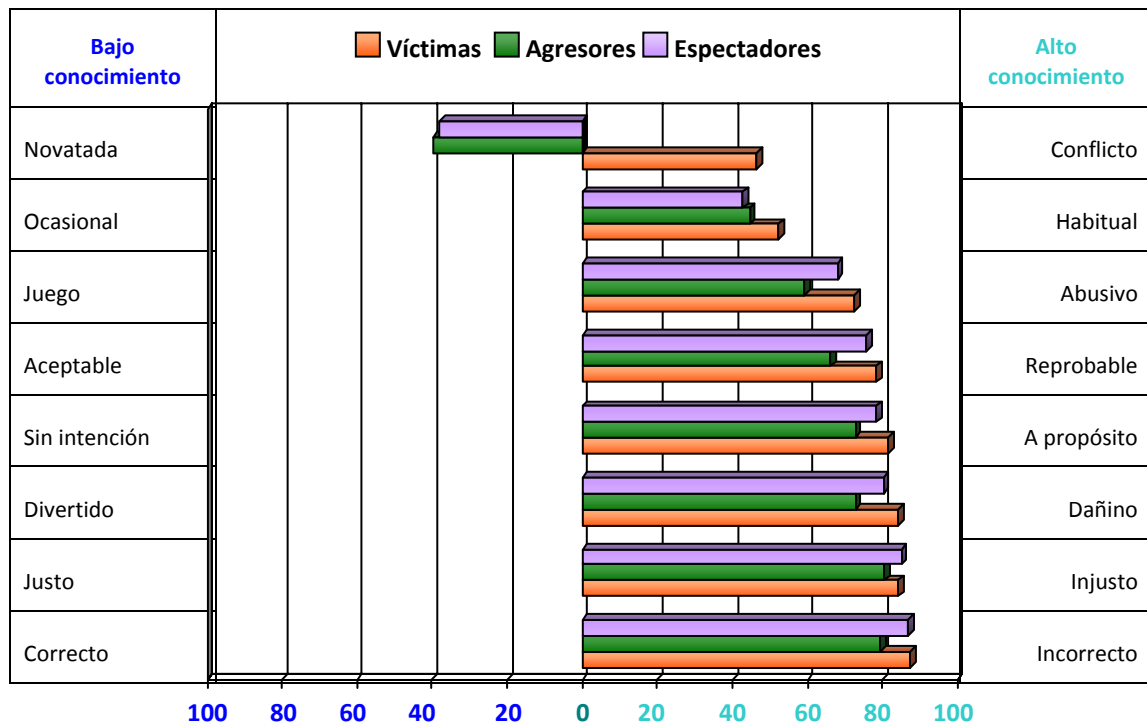
En cuanto a la valoración de lo ocurrido en la historia representada, tanto el grupo de víctimas como el de espectadores lo critican duramente afirmando más que los agresores que es: *incorrecto* (87.5% V vs 86.1% E vs 79.6% A), *injusto* (85.1% E vs 84.1% V vs 80.6% A) y *reprobable* (78.7% V vs 75.1% E vs 66.0% A).

Tabla 9.

Media y desviación típica (DT) de la caracterización del maltrato en función de la variable Papel asumido en situaciones de maltrato entre iguales.

VARIABLES	VÍCTIMAS (n= 88)		AGRESORES (n= 103)		ESPECTADORES (n= 1011)	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Ocasional versus Habitual	3.64	1.59	3.43	1.60	3.39	1.58
Sin intención versus A propósito	4.43	1.29	4.18	1.44	4.38	1.28
Novatada versus Conflicto	3.27	1.77	2.88	1.72	2.94	1.72
Juego versus Abusivo	4.20	1.41	3.70	1.70	4.04	1.51
Divertido versus Dañino	4.48	1.27	4.17	1.47	4.41	1.28
Aceptable versus Reprochable	4.34	1.35	4.03	1.48	4.32	1.29
Justo versus Injusto	4.45	1.31	4.46	1.19	4.56	1.13
Correcto versus Incorrecto	4.55	1.24	4.44	1.20	4.61	1.08

Gráfica 10. Comparación de la caracterización del maltrato en función de la variable Papel asumido en situaciones de maltrato entre iguales.



Para comprobar cómo se agrupan estas variables y organizarlas para análisis posteriores se llevó a cabo un Análisis Factorial. Las dimensiones básicas o factores que resultaron mediante el método de extracción de análisis de componentes principales, tras la rotación de normalización Varimax, quedan recogidos en la Tabla 10. Aparecieron dos factores (KMO= .84) que explican un total del 60.33% de la varianza. El primer factor está compuesto por 5



componentes, que corresponden a una *actitud en contra del maltrato* que evalúa moralmente la situación el maltrato entre iguales, y la rechaza y reprueba. El segundo factor, formado por 3 componentes, congruentes con una *actitud a favor del maltrato* que considera el maltrato como algo natural y lo explica socialmente, permitiendo que acontezca y se mantenga en el tiempo como parte de la cultura de los iguales. En el análisis de fiabilidad, el primer factor presenta un coeficiente alfa de .84 y el segundo de .34.

Tabla 10.  
Análisis factorial de la caracterización y valoración del maltrato entre iguales (N = 1229)

	FI	FII	Comunalidades
Incorrecto	.88		.77
Injusto	.87		.75
Dañino	.81		.67
Reprobable	.81		.65
Abusivo	.51		.50
A propósito		-.59	.54
Novatada		.63	.41
Habitual		.63	.40
Valor propio	3.60	1.23	
% Varianza	44.93	15.40	
% Varianza acumulada	44.93	60.33	

Atendiendo a la variable **País**, se encuentran diferencias significativas en la caracterización que se hace del fenómeno y en la actitud que esa percepción les genera (Tabla 11). La prueba t muestra que los participantes españoles en comparación con los portugueses manifiestan una mayor actitud en contra del maltrato [ $t(1229, 652.99)=-3.73, p<.001$ ].

Tabla 11.  
t de Student de la caracterización y valoración del maltrato entre iguales según la variable País

VARIABLES	FACTOR	N	MEDIA	DT	t
I. Actitud en contra	Portugal	392	21.05	5.59	-3.73***
	España	839	22.19	4.64	
II. Actitud a favor	Portugal	391	10.87	2.92	1.03
	España	839	10.68	3.03	

Nota: \*\*\* $p<.001$

Atendiendo a la prueba t para muestras independientes se pueden observar diferencias estadísticamente significativas en las actitudes que tienen ante el maltrato hombres y mujeres (Tabla 12). Las mujeres muestran más una *actitud de rechazo* que los hombres [ $t(1229, 1208.93)=-4.69, p<.01$ ] pues describen y juzgan el maltrato más críticamente, considerándolo abusivo, dañino, reprobable, incorrecto e injusto.

Tabla 12.  
*t de Student de la caracterización y valoración del maltrato entre iguales según la variable Sexo*

VARIABLES	FACTOR	N	MEDIA	DT	t
I. Actitud en contra	Hombre	627	21.17	5.34	-4.69***
	Mujer	604	22.50	4.51	
II. Actitud a favor	Hombre	603	10.68	3.15	.61
	Mujer	627	21.17	2.83	

Nota: \*\*\*p<.001

La **edad** de los participantes no produce diferencias significativas en la caracterización y valoración del fenómeno ni en la actitud resultante (Tabla 13).

Tabla 13.  
*ANOVA de la caracterización y valoración del maltrato entre iguales según la variable Edad*

VARIABLES	FACTOR	N	MEDIA	DT	F(2)	Sig.
I. Actitud en contra	11 a 12 años	276	22.06	4.69	1.56	.21
	13 a 14 años	512	21.99	4.98		
	15 a 16 años	443	21.49	5.18		
II. Actitud a favor	11 a 12 años	275	10.74	2.90	.66	.58
	13 a 14 años	512	10.84	3.09		
	15 a 16 años	443	10.61	2,96		

En función del **Papel** (víctimas, agresores y espectadores), el análisis de varianza muestra diferencias significativas en la dimensión *Actitud en contra* (Tabla 14). A esta atribución se le aplicó la prueba de Scheffé para determinar entre qué grupos se presentaba particularmente la diferencia. Y se obtuvo el siguiente resultado: el grupo de víctimas son los que caracterizan y valoran más críticamente la situación de maltrato presentada, mostrando una mayor *actitud en contra* en comparación con los agresores [ $F(2, 1199) = 2.44, p < .05$ ].

Tabla 14.  
*ANOVA de la caracterización y valoración del maltrato entre iguales según la variable Papel asumido en situaciones de victimización*

VARIABLES	FACTOR	N	MEDIA	DT	F(2)	Post hoc
I. Actitud en contra	Víctimas	88	22.02	5.09	2.44*	V>A
	Agresores	103	20.79	5.28		
	Espectadores	1018	21.91	4.96		
II. Actitud a favor	Víctimas	87	11.32	3.03	2.02	
	Agresores	103	10.49	3.31		
	Espectadores	1018	10.71	2.98		

Nota: \*p<.05; V= Víctima; A= Agresor

Para establecer la relación entre la *experiencia de los participantes como víctima o como agresor* y sus actitudes ante el maltrato entre iguales se realizó el ANOVA de un solo factor con la prueba de contraste Tamhane y Scheffé según correspondiera (Tabla 15 y 16). Se obtuvieron los siguientes resultados: los participantes que nunca son objeto de abusos por parte de los compañeros son los que más exhiben una *actitud a favor* en comparación con los que lo son muchas veces o siempre son víctimas [F(2, 1223)=2.90, p<.05]. Igualmente, se observa que los participantes que tienen poca o ninguna experiencia como agresores son los que presentan más una *actitud en contra* en comparación con los que muchas veces o siempre actúan como agresores [F(2, 1218)=10.70, p<.001].

Tabla 15.

ANOVA de la caracterización y valoración del maltrato entre iguales según la variable Experiencia como víctima

VARIABLES	FACTOR	N	MEDIA	DT	F(2)	Post hoc
I. Actitud en contra	Nunca	722	21.56	5.13	2.47	
	Pocas veces-Algunas veces	441	22.21	4.74		
	Muchas veces-Siempre	64	22.16	5.05		
II. Actitud a favor	Nunca	721	10.58	3.06	2.90*	N<Mv
	Pocas veces-Algunas veces	441	10.94	2.83		
	Muchas veces-Siempre	64	11.22	3.31		

Nota: \*p<.05; N= Nunca; Mv= Muchas veces-Siempre

Tabla 16.

ANOVA de la caracterización y valoración del maltrato entre iguales según la variable Experiencia como agresor

VARIABLES	FACTOR	N	MEDIA	DT	F(2)	Post hoc
I. Actitud en contra	Nunca	654	22.11	5.02	10.70***	N>Mv Pv>Mv
	Pocas veces-Algunas veces	502	21.79	4.81		
	Muchas veces-Siempre	65	19.12	5.54		
II. Actitud a favor	Nunca	652	10.73	3.01	2.19	
	Pocas veces-Algunas veces	503	10.84	2.88		
	Muchas veces-Siempre	65	10.01	3.62		

Nota: \*\*\*p<.001; N= Nunca; Pv= Pocas-Algunas veces; Mv= Muchas veces-Siempre

Atendiendo a si los participantes espectadores se ponen del lado de la víctima o del lado de los agresores se encuentran diferencias significativas en la caracterización y valoración que se hace del maltrato (Tabla 17 y 18). Al aplicar la prueba Tamhane se observa que el grupo de espectadores que muchas veces ayudan a la víctima son los que juzgan más críticamente el maltrato y muestran una *actitud en contra del maltrato* en comparación con los que nunca la apoyan [F(2, 1219)=7.11, p<.01]. De forma similar, la prueba Tamhane establece diferencias significativas entre los espectadores que nunca y pocas veces se ponen de parte de los agresores, pues son los que más manifiestan una *actitud en contra* en comparación con los que

los apoyan muchas veces [F(2, 1219)=13.74, p<.001], que a su vez son los que más exhiben una actitud a favor del maltrato [F(2, 1218)=4.17, p<.05).

Tabla 17.

*ANOVA de la caracterización y valoración del maltrato entre iguales según la variable Experiencia como províctima*

FACTORES	VARIABLE	N	MEDIA	DT	F(2)	Post hoc
I. Actitud a favor	Nunca	98	20.18	5.87	7.11**	Mv>N
	Pocas veces-Algunas veces	488	21.70	4.89		
	Muchas veces-Siempre	636	22.18	4.89		
II. Actitud en contra	Nunca	98	10.59	3.35	1.25	
	Pocas veces-Algunas veces	487	10.59	2.94		
	Muchas veces-Siempre	636	10.86	2.98		

Nota: \*\*p<.01; N= Nunca; Mv= Muchas veces-Siempre

Tabla 18.

*ANOVA de la caracterización y valoración del maltrato entre iguales según la variable Experiencia como progresor*

FACTORES	VARIABLE	N	MEDIA	DT	F(2)	Post hoc
I. Actitud a favor	Nunca	703	22.28	4.90	13.74***	N>Mv Pv>Mv
	Pocas veces-Algunas veces	420	21.60	4.83		
	Muchas veces-Siempre	99	19.56	5.71		
II. Actitud en contra	Nunca	702	10.90	3.03	4.17*	Mv<N
	Pocas veces-Algunas veces	420	10.61	2.83		
	Muchas veces-Siempre	99	10.03	3.31		

Nota: \*p<.05; \*\*\*p<.001; N= Nunca; Pv= Pocas-Algunas veces; Mv= Muchas veces-Siempre

Finalmente, analizamos la posible relación entre el nivel de competencia social declarada por los participantes y el tipo de actitud manifestada a favor o en contra del maltrato. Así, después de realizar la correlación de Spearman (Tabla 19), se observa que existe una correlación positiva entre una actitud en contra y las habilidades sociales manifestadas (R=.19, p<.001), y una correlación negativa con el grado de impulsividad del sujeto (R=-.15, p<.001). También se ha encontrado que la actitud a favor correlaciona positivamente con el grado de impulsividad del sujeto (R=.63, p<.05).

Tabla 19.

*Correlaciones entre las variables Reacciones emocionales y Competencia social*

Actitudes	Competencia social	
	Habilidades Sociales Apropriadas	Asertividad/Impulsividad inapropiadas
A favor		-.15***
En contra	.19***	.06*

Nota: correlaciones analizadas con la prueba R de Spearman; \*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

### 3.3 Tipos de agresión: proactiva vs reactiva

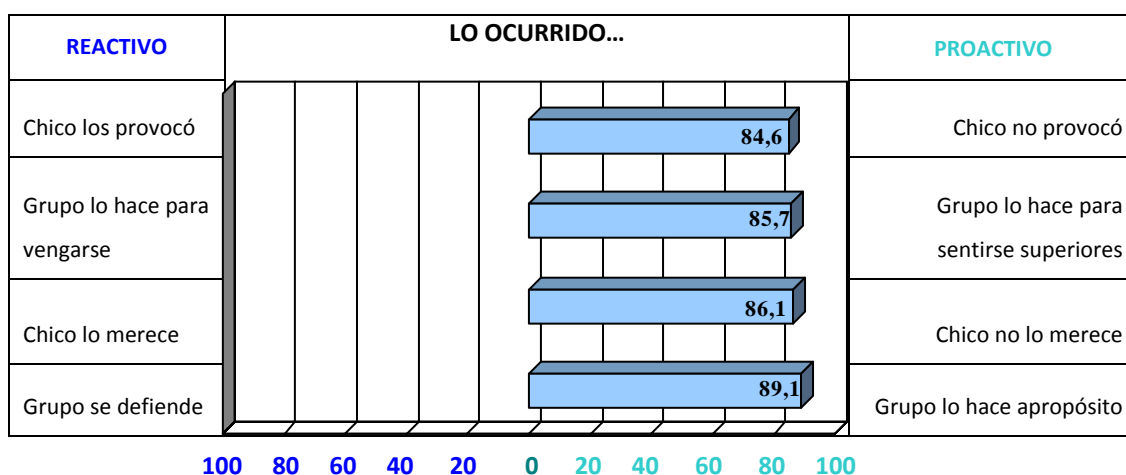
En este apartado se presentan los resultados relacionados con la identificación que hacen los participantes del maltrato entre iguales como un tipo de *agresión reactiva*, como respuesta defensiva a la provocación, o *proactiva*, como una acción deliberada dirigida a un objetivo.

El análisis exploratorio inicial (puntuación media y frecuencias expresadas en porcentajes) (Tabla 20 y Gráfica 11) pone de manifiesto que la mayoría de los participantes identifican el maltrato entre iguales como un tipo de *agresión proactiva*, considerando que *los del grupo abusan de su compañero a propósito* (89.1%) y que *lo hacen para sentirse superiores* (85.7%), que *la víctima no se merece lo que le ocurre* (86.1%) y que *no hizo nada para provocar a sus agresores* (84.6%).

Tabla 20.  
Media y desviación típica (DT) tipo de agresión proactiva vs reactiva (N = 1234)

VARIABLES	MEDIA	DT
Chico los provocó vs No los provocó	4.47	1.30
Grupo se defiende vs Grupo lo hace a propósito	4.65	1.05
Chico merece lo que le ocurre vs No lo merece	4.53	1.21
Grupo lo hace para vengarse vs Grupo lo hace para sentirse superiores	4.58	1.01

Gráfica 11. Tipo de agresión proactiva vs reactiva desde la perspectiva de los participantes (N= 1234)



Para comprobar si existen diferencias significativas en la identificación del tipo de agresión en función de las variables *País*, *Sexo*, *Edad*, *Papel* y *Experiencia en situaciones de victimización* se realizó el test chi-cuadrado ( $\chi^2$ ).

En función del **País** de procedencia, aparecieron algunas diferencias estadísticamente significativas (Tabla 21). Así, los alumnos portugueses en comparación con los españoles son los que más consideran que *el chico provocó a los agresores* (15.3% vs 9.3%) [ $\chi^2(2)=9.89$ ,  $p<.01$ ] y que *se merece lo que le ocurre* (13.5% vs 7.6%) [ $\chi^2(2)=11.17$ ,  $P<.01$ ].

Tabla 21.

*Diferencias significativas en el tipo de agresión proactiva vs reactiva en función de la variable País de los participantes (N= 1234)*

Tipos de agresión	País						$\chi^2(2)$
	Portugal			España			
	1	3	5	1	3	5	
Chico provocó vs No provoco	15.3% (60)	3.8% (15)	80.9% (317)	9.3% (78)	4.4% (37)	86.3% (727)	9.89**
Grupo se defiende vs Lo hace a propósito	8.4% (33)	5.1% (20)	86.5% (339)	5.6% (47)	4.2% (35)	90.3% (760)	4.29
Chico lo merece vs No lo merece	13.5% (53)	3.8% (15)	82.7% (324)	7.6% (64)	4.8% (40)	87.6% (738)	11.17**
Grupo lo hace para vengarse vs Para sentirse superiores	7.4% (29)	8.2% (32)	84.4% (331)	6.4% (54)	7.2% (61)	86.3% (727)	.80

Nota: \*\*  $p<.01$

Atendiendo al **Sexo**, encontramos diferencias significativas en la identificación del maltrato entre iguales como agresión proactiva o reactiva (Tabla 22). Los hombres son los que más refieren que *el chico provocó a los agresores* (12.9% vs 9.4%) [ $\chi^2(2)=7.54$ ,  $p<.05$ ] y que *se merece lo que le ocurre* (11.0% vs 7.9%) [ $\chi^2(2)=8.62$ ,  $p<.05$ ], mientras que las mujeres son las que señalan en mayor porcentaje que *el chico no los provocó* (87.4% vs 81.9%) y que *no merece lo que le ocurre* (88.9% vs 83.3%).

Tabla 22.

*Diferencias significativas en el tipo de agresión proactiva vs reactiva en función de la variable Sexo de los participantes (N= 1234)*

Tipos de agresión	Sexo						$\chi^2(2)$
	Hombre			Mujer			
	1	3	5	1	3	5	
Chico provocó vs No provoco	12.8% (81)	5.2% (33)	81.8% (516)	9.4% (57)	3.1% (19)	87.4% (528)	7.54*
Grupo se defiende vs Lo hace a propósito	6.8% (43)	5.2% (33)	87.9% (554)	6.1% (37)	3.6% (22)	90.2% (545)	2.18
Chico lo merece vs No lo merece	11.0% (69)	5.7% (36)	83.3% (525)	7.9% (48)	3.1% (19)	88.9% (537)	8.62*
Grupo lo hace para vengarse vs Para sentirse superiores	7.5% (47)	7.6% (48)	84.9% (535)	6.0% (36)	7.5% (45)	86.6% (523)	1.14

Nota: \*  $p<.05$

En función de la **Edad** de los participantes no se observan diferencias estadísticamente significativas en la identificación del maltrato como un proceso reactivo o proactivo (Tabla 23). Solamente resaltar cómo los adolescentes de 15-16 años son los que señalan en mayor proporción, aunque sin valor significativo, que *los agresores lo hacen a propósito* (91.0% G3 vs 89.3% G2 vs 85.6% G1) [ $\chi^2(4)=8.56$ ,  $p<.07$ ].

Tabla 23.

*Identificación del maltrato entre iguales como agresión proactiva vs reactiva en función de la variable Edad de los participantes (N= 1234)*

Tipos de agresión	Edad									$\chi^2(4)$	p
	11-12 años			13-14 años			15-16 años				
	1	3	5	1	3	5	1	3	5		
Chico provocó vs No provocó	11.6% (32)	5.1% (14)	83.4% (231)	12.9% (66)	4.1% (14)	83.0% (426)	9.0% (40)	3.8% (17)	84.6% (387)	4.39	.36
Grupo se defiende vs Lo hace a propósito	7.2% (20)	7.2% (20)	85.6% (237)	7.2% (37)	3.5% (18)	89.3% (458)	5.2% (23)	3.8% (17)	91.0% (401)		
Chico lo merece vs No lo merece	8.7% (24)	5.8% (16)	85.6% (237)	8.8% (45)	3.9% (20)	87.3% (448)	10.8% (48)	4.3% (19)	84.9% (377)	2.94	.57
Grupo lo hace para vengarse vs Para sentirse superiores	5.8% (16)	10.1% (28)	84.1% (233)	7.6% (39)	6.0% (31)	86.4% (443)	6.3% (28)	7.7% (34)	86.0% (382)		

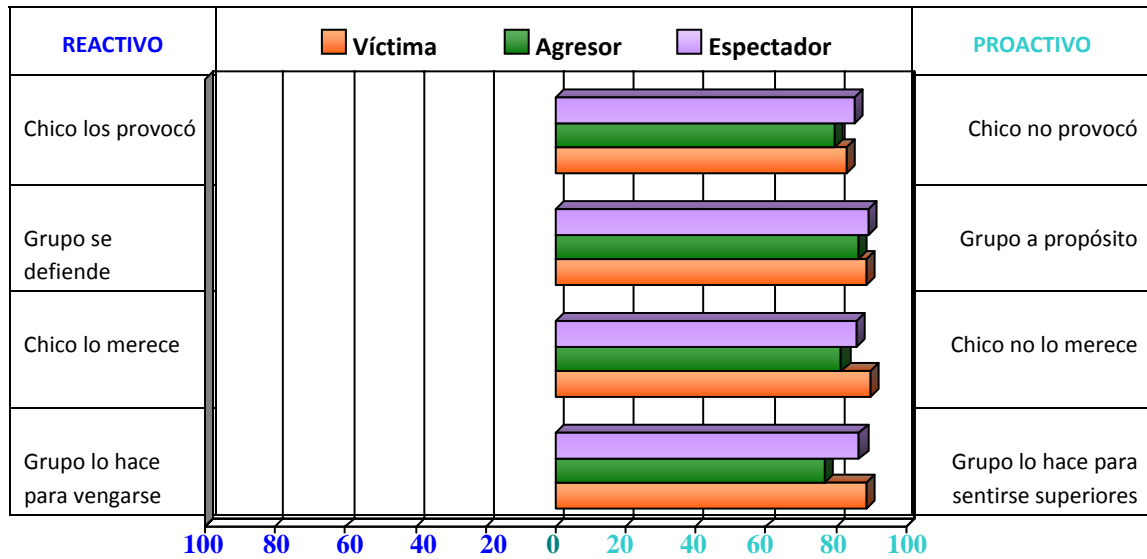
Atendiendo al **Papel** (víctimas, agresores, espectadores) en situaciones de maltrato no aparecen diferencias significativas en la identificación del fenómeno como un proceso reactivo o proactivo (Tabla 24). Sin embargo, sin llegar a ser significativas las diferencias, observando la gráfica 12, se puede destacar que el grupo identificado por los compañeros como agresores es el que más hace referencia a la opción de la *venganza* (10.7% A vs 6.4% E vs 5.6% V) [ $\chi^2(4)=8.56$ ,  $p<.07$ ] y también son los más neutrales (12.6% A vs, 6.9% E vs 5.6% V), mostrando una caracterización más reactiva del maltrato entre iguales y tratando de justificarlo porque mediaba provocación previa y porque lo hace sólo para vengarse.

Tabla 24.

*Identificación del maltrato como agresión proactiva vs reactiva en función de la variable Papel asumido en situaciones de victimización (N= 1205)*

Tipos de agresión	Papel en situaciones de victimización									$\chi^2(4)$	p
	Víctima			Agresor			Espectador				
	1	3	5	1	3	5	1	3	5		
Chico provocó vs No provocó	15.7% (14)	1.1% (1)	83.1% (74)	14.6% (15)	5.8% (6)	79.6% (82)	10.5% (106)	4.4% (45)	85.1% (862)	6.20	.18
Grupo se defiende vs Lo hace a propósito	7.9% (7)	3.4% (3)	88.8% (79)	6.8% (7)	6.8% (7)	86.4% (89)	6.4% (65)	4.3% (44)	89.2% (904)		
Chico lo merece vs No lo merece	9.0% (8)	1.1% (1)	89.9% (80)	13.6% (14)	4.9% (5)	81.6% (84)	9.3% (94)	4.7% (48)	86.0% (871)	4.67	.32
Grupo lo hace para vengarse vs Para sentirse superiores	5.6% (5)	5.6% (5)	88.8% (79)	10.7% (11)	12.6% (13)	76.7% (79)	6.4% (65)	6.9% (70)	86.7% (878)		

Gráfica 12. Comparación de la identificación del maltrato como agresión proactiva vs reactiva en función de la variable Papel asumido en situaciones de maltrato entre iguales



Atendiendo a la **Experiencia** en situaciones de maltrato, como víctima no se observan diferencias significativas, pero sí cuando se analiza la experiencia de los agresores (Tabla 25). Así, los participantes con mucha *experiencia como agresores* son los que consideran en mayor porcentaje que *la víctima los provocó* frente a los que no tienen o tienen poca experiencia (24.4% Mv vs 10.8% N vs 9.9% Pv) [ $\chi^2(4)=19.99$ ,  $p<.01$ ]. También son los que más refieren que *el grupo tan solo se está defendiendo* (12.3% Mv vs 7% N vs 7% Pv) [ $\chi^2(4)=12.11$ ,  $p<.05$ ], que *lo hacen para vengarse* (13.8% Mv vs 6.8% N vs 5.9% Pv) [ $\chi^2(4)=9.32$ ,  $p<.05$ ] y que *la víctima se lo merece* (24.6% Mv vs 9.7% N vs 7.9% Pv) [ $\chi^2(4)=20.81$ ,  $p<.001$ ].

Tabla 25.

Diferencias significativas en el tipo de agresión proactiva vs reactiva en función de la variable Experiencia como agresor (N= 1225)

Tipos de agresión	Experiencia como agresor									$\chi^2(4)$
	Nunca			Pocas/Algunas veces			Muchas veces/Siempre			
	1	3	5	1	3	5	1	3	5	
Chico provocó vs No provoco	10.8%	3.2%	86.0%	9.9%	4.8%	85.3%	24.6%	9.2%	66.2%	19.99***
	(71)	(21)	(585)	(50)	(24)	(429)	(16)	(6)	(43)	
Grupo se defiende vs Lo hace a propósito	5.6%	4.1%	90.3%	7.0%	3.8%	89.3%	12.3%	10.8%	76.9%	12.11*
	(37)	(27)	(27)	(35)	(19)	(449)	(8)	(7)	(50)	
Chico lo merece vs No lo merece	7.9%	3.8%	88.3%	9.7%	4.6%	85.7%	24.6%	6.2%	69.2%	20.81***
	(52)	(25)	(580)	(49)	(23)	(431)	(16)	(4)	(45)	
Grupo lo hace para vengarse vs Para sentirse superiores	5.9%	7.5%	86.6%	6.8%	6.6%	86.7%	13.8%	12.3%	73.8%	9.32*
	(39)	(49)	(569)	(34)	(33)	(436)	(9)	(8)	(48)	

Nota: \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$



En función del grado en el que los participantes *apoyan a las víctimas o a los agresores* se encuentran diferencias significativas (Tabla 26 y Tabla 27). Los que *nunca ayudan a las víctimas* son los que más consideran que las víctimas *provocan a los agresores* (17.1% N vs 11.1% Mv vs 9.8% Pv) [ $\chi^2(4)=4.45$ ,  $p<.05$ ] y que *se merecen lo que les ocurre* (17.2% N vs 9.4% Mv vs 8.2% Pv) [ $\chi^2(4)=22.50$ ,  $p<.01$ ]. Igualmente, aquellos participantes que *apoyan habitualmente al grupo agresor* son los que consideran en mayor porcentaje que la *víctima los provocó* (19.2% Muchas veces/Siempre vs 11% Pocas/Algunas veces vs 10% Nunca) [ $\chi^2(4)=21.31$ ,  $p<.01$ ] y *se lo merece* (22.2% Mv vs 8.6% Pv vs 8.3% N) [ $\chi^2(4)=29.09$ ,  $p<.01$ ], y que los agresores se están *vengando* (11.1% Mv vs 7.4% Pv vs 5.7% N) [ $\chi^2(4)=11.97$ ,  $p<.05$ ].

Tabla 26.

*Diferencias significativas en el tipo de agresión proactiva vs reactiva en función de la variable Experiencia como Províctima (N= 1226)*

Tipos de agresión	Experiencia como pro-víctima									$\chi^2(4)$
	Nunca			Pocas/Algunas veces			Muchas veces/Siempre			
	1	3	5	1	3	5	1	3	5	
Chico provocó vs No provoco	17.2% (17)	8.1% (8)	74.7% (74)	9.8% (48)	4.1% (20)	86.1% (421)	11.1% (71)	3.6% (23)	85.3% (544)	4.45*
Grupo se defiende vs Lo hace a propósito	9.1% (9)	7.1% (7)	83.8% (83)	5.9% (29)	4.3% (21)	89.8% (439)	6.6% (42)	3.9% (42)	89.5% (571)	3.58
Chico lo merece vs No lo merece	17.2% (17)	9.1% (9)	73.7% (73)	8.2% (40)	5.7% (28)	86.1% (421)	9.4% (60)	2.4% (15)	88.2% (563)	22.50***
Grupo lo hace para vengarse vs Para sentirse superiores	13.1% (13)	10.1% (10)	76.8% (76)	6.1% (30)	7.6% (37)	86.3% (422)	6.1% (39)	6.9% (44)	87.0% (555)	8.95

Nota: \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$

Tabla 27.

*Diferencias significativas en el tipo de agresión proactiva vs reactiva en función de la variable Experiencia como Proagresor (N= 1226)*

Tipos de agresión	Experiencia como pro-agresor									$\chi^2(4)$
	Nunca			Pocas/Algunas veces			Muchas veces/Siempre			
	1	3	5	1	3	5	1	3	5	
Chico provocó vs No provoco	10.0% (70)	2.4% (17)	87.6% (619)	11.0% (46)	6.4% (27)	82.6% (347)	19.2% (19)	7.1% (7)	73.7% (73)	21.31***
Grupo se defiende vs Lo hace a propósito	6.2% (44)	3.8% (27)	90.0% (636)	5.5% (23)	5.0% (21)	89.5% (376)	13.1% (13)	5.1% (5)	81.8% (81)	9.06
Chico lo merece vs No lo merece	8.3% (59)	2.8% (20)	88.8% (628)	8.6% (36)	6.4% (27)	85.0% (357)	2.2% (22)	5.1% (5)	72.7% (72)	29.09***
Grupo lo hace para vengarse vs Para sentirse superiores	5.7% (40)	6.2% (44)	88.1% (623)	7.4% (31)	8.1% (34)	84.5% (355)	11.1% (11)	13.1% (13)	75.8% (75)	11.98*

Nota: \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$

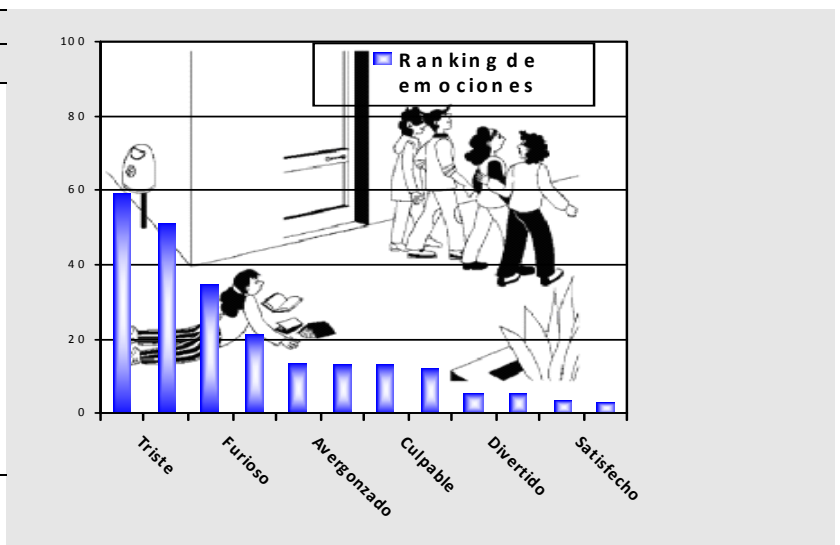
### 3.4 Respuestas emocionales ante el maltrato

A continuación se presentan los resultados relativos al tipo de respuestas emocionales que provoca en los participantes la historia del maltrato entre iguales, presentada a través de las viñetas. El análisis exploratorio inicial (Tabla 28 y Gráfica 13) permite establecer un ranking de entre las reacciones emocionales de los participantes. Los resultados muestran que la mayoría de los adolescentes reaccionan con estados emocionales desagradables, tales como *tristeza* (59.2%), *enfado* (51.2%) y *furia* (35.0%); para el 21.5% de los participantes la historia presentada les provocó *indiferencia*; y a un menor porcentaje (total 17.4%) incluso les suscitó reacciones emocionales positivas –*divertido, feliz, satisfecho y contento*–.

Tabla 28.  
Ranking en porcentaje de las reacciones emocionales de los participantes ante la historia presentada (N= 1235)

RANKING		
Posición	Emoción	Porcentaje
1ª	Triste	59.2%
2ª	Enfadado	51.2%
3ª	Furioso	35.0%
4ª	Indiferente	21.5%
5ª	Avergonzado	13.9%
6ª	Asustado	13.1%
7ª	Culpable	13.0%
8ª	Nervioso	12.4%
9ª	Divertido	5.6%
10ª	Feliz	5.3%
11ª	Satisfecho	3.5%
12ª	Contento	3.0%

Gráfica 13. Ranking de reacciones emocionales de los participantes ante la historia presentada (N = 1235)



Para estudiar cómo cambian estas reacciones emocionales en función de las variables *País, Sexo, Edad y Papel y Experiencia de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales* se realizó el test de chi-cuadrado ( $\chi^2$ ).

Atendiendo a la variable **País** (Tabla 29) se observa que los portugueses afirman más que los españoles que lo ocurrido en la historia les hace sentirse *asustados* (18.5% vs 10.6%) [ $\chi^2(1)=14.86, p<.001$ ], *nerviosos* (17.3% vs 10.2%) [ $\chi^2(1)=12.16, p<.001$ ] y *satisfechos* (5.1% vs 2.7%) [ $\chi^2(1)=4.38, p<.05$ ], mientras que los españoles se sienten más *avergonzados* (16.8% vs 7.6%) [ $\chi^2(1)=18.83, p<.001$ ] y *culpables* (15.0% vs 8.9%) [ $\chi^2(1)=8.80, p<.01$ ].

Tabla 29.

Diferencias significativas en las reacciones emocionales de los participantes en función de la variable País (N= 1235)

Reacciones emocionales	País		$\chi^2(1)$
	Portugal	España	
Triste	55.8% (220)	60.4% (508)	2.31
Enfadado	55.1% (217)	49.3% (415)	3.53
Furioso	33.0% (130)	35.8% (301)	.92
Indiferente	19.8% (78)	22.0% (185)	.77
Avergonzado	7.6% (30)	16.8% (141)	18.84***
Asustado	18.5% (73)	10.6% (89)	14.86***
Culpable	8.9% (35)	15.0% (126)	8.80**
Nervioso	17.3% (68)	10.2% (86)	12.16**
Divertido	7.4% (29)	5.0% (42)	2.77
Feliz	6.3% (25)	4.8% (40)	1.36
Satisfecho	5.1% (20)	2.7% (23)	4.38*
Contento	4.3% (17)	2.5% (21)	2.97

Nota: \*p<.05; \*\* p<.01; \*\*\*p<.001

La historia del maltrato despierta sentimientos diferentes en función del **sexo** de los participantes (Tabla 30). Así, los hombres se sienten más *indiferentes* (29.7% vs 12.6%) [ $\chi^2(1)=53.97$ , p<.01], *felices* (7.5% vs 3.0%) [ $\chi^2(1)=12.45$ , p<.001], *divertidos* (7.9% vs 3.5%) [ $\chi^2(1)=11.36$ , p<.01], *satisfechos* (5.1% vs 1.8%) [ $\chi^2(1)=9.77$ , p<.01] y *contentos* (4.1% vs 2.0%) [ $\chi^2(1)=4.75$ , p<.05], mientras que las mujeres se sienten más *tristes* (72.6% vs 45.9%) [ $\chi^2(1)=90.84$ , p<.001], *furiosas* (38.5% vs 31.4%) [ $\chi^2(1)=6.82$ , p<.05] y *asustadas* (16.5% vs 9.8%) [ $\chi^2(1)=12.11$ , p<.01].

Tabla 30.

Diferencias significativas en las reacciones emocionales de los participantes en función de la variable Sexo (N= 1235)

Reacciones emocionales	Sexo		$\chi^2(1)$
	Hombre	Mujer	
Triste	45.9% (289)	72.6% (439)	90.84***
Enfadado	48.7% (307)	53.7% (325)	3.08
Furioso	31.4% (198)	38.5% (233)	6.82*
Indiferente	29.7% (187)	12.6% (76)	53.97**
Avergonzado	13.7% (86)	14.0% (85)	.04
Asustado	9.8% (62)	16.5% (100)	12.11**
Culpable	11.7% (74)	14.4% (87)	1.89
Nervioso	12.7% (80)	12.2% (74)	.06
Divertido	7.9% (50)	3.5% (21)	11.36**
Feliz	7.5% (47)	3.0% (18)	12.45***
Satisfecho	5.1% (32)	1.8% (11)	9.77**
Contento	4.1% (26)	2.0% (12)	4.75*

Nota: \*p<.05; \*\* p<.01; \*\*\*p<.001

En función de la **Edad** aparecen diferencias significativas en las reacciones emocionales de los participantes (Tabla 31). Así, el grupo de adolescentes mayores son al mismo tiempo los más *indiferentes* (25.9% G3 vs 18.7% G2 vs 18.7% G1) [ $\chi^2(2)=8.77$ , p<.05] y *culpables* (16.4% G3 vs 12.5% G2 vs 8.6% G1) [ $\chi^2(2)=9.44$ , p<.01] ante la historia mostrada. Por el contrario, el

grupo de preadolescentes afirma que les produce más *tristeza* (64.4% G1 vs 59.3% G2 vs 55.2% G3) [ $\chi^2(2)=6.03$ ,  $p<.05$ ], *miedo* (19.8% G1 vs 13.1% G2 vs 9.0% G3) [ $\chi^2(2)=17.42$ ,  $p<.001$ ] y *nerviosismo* (15.1% G1 vs 14.0% G2 vs 9.0% G3) [ $\chi^2(2)=7.80$ ,  $p<.05$ ].

Tabla 31.

*Diferencias significativas en las reacciones emocionales de los participantes en función de la variable Edad (N= 1235)*

Reacciones emocionales	Edad			$\chi^2(2)$
	G1	G2	G3	
Triste	64.4% (179)	59.3% (304)	55.2% (245)	6.03*
Enfadado	52.5% (146)	53.8% (276)	47.3% (210)	4.29
Furioso	36.3% (101)	37.4% (192)	31.1% (138)	4.54
Indiferente	18.7% (52)	18.7% (96)	25.9% (115)	8.77*
Avergonzado	13.3% (37)	12.5% (64)	15.85 (70)	2.25
Asustado	19.8% (55)	13.1% (67)	9.0% (40)	17.42***
Culpable	8.6% (24)	12.5% (64)	16.4% (73)	9.44**
Nervioso	15.1% (42)	14.0% (72)	9.0% (40)	7.80*
Divertido	5.85 (16)	4.3% (22)	7.4% (33)	4.34
Feliz	5.8% (16)	4.7% (24)	5.6% (25)	.61
Satisfecho	3.6% (10)	3.1% (16)	3.8% (17)	.37
Contento	3.6% (10)	1.9% (10)	4.1% (18)	3.86

Nota: \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$

Cuando se divide la muestra en función del *Papel* que asumen los participantes en situaciones de maltrato, aparecen diferencias significativas en las reacciones emocionales ante lo ocurrido ante la historia presentada, permitiendo detectar diferentes niveles de sensibilidad social ante el fenómeno (Tabla 32 y Gráfica 14).

El grupo de las víctimas es el que reacciona con más *tristeza* (65.6% V vs 60.3% E vs 42.7% A) [ $\chi^2(2)=13.61$ ,  $p<.01$ ], mientras que el grupo de agresores lo hace con más *indiferencia* (35.0% A vs 20.4% E vs 17.8% V) [ $\chi^2(2)=12.47$ ,  $p<.01$ ] y *felicidad* (10.7% A vs 4.8% E vs 4.4% V) [ $\chi^2(2)=6.49$ ,  $p<.05$ ].

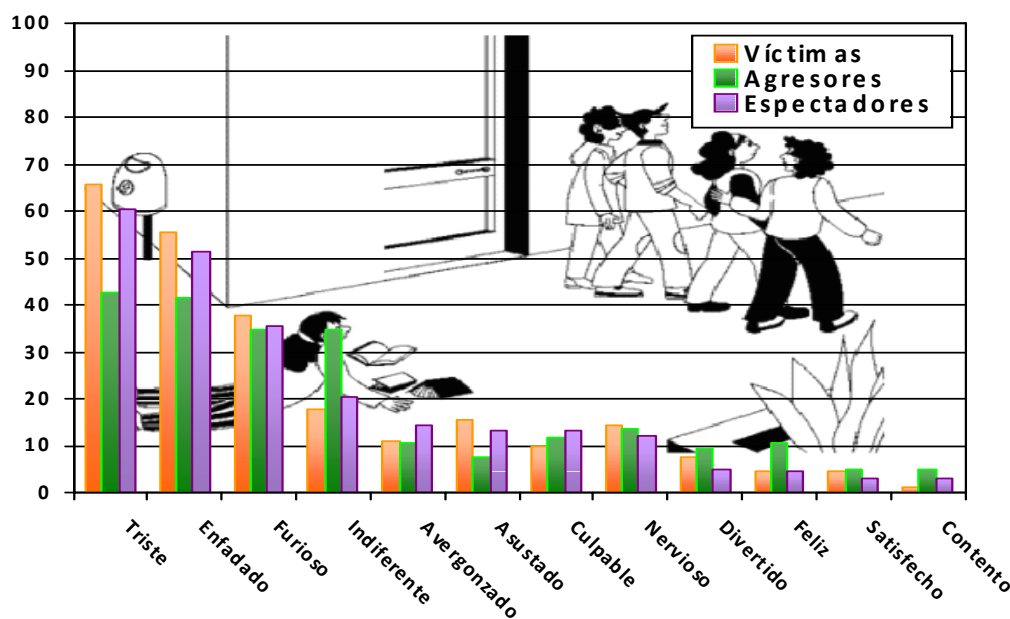
Tabla 32.

*Diferencias significativas en las reacciones emocionales de los participantes en función de la variable Papel en situaciones de maltrato entre iguales (N= 1206)*

Reacciones emocionales	Papel			$\chi^2(2)$
	Víctima	Agresor	Espectador	
Triste	65.6% (59)	42.7% (44)	60.3% (611)	13.61**
Enfadado	55.6% (50)	41.7% (43)	51.4% (521)	4.35
Furioso	37.8% (34)	27.2% (28)	35.5% (360)	3.20
Indiferente	17.8% (16)	35.0% (36)	20.4% (207)	12.47**
Avergonzado	11.1% (10)	10.7% (11)	14.5% (147)	1.76
Asustado	15.6% (14)	7.8% (8)	13.4% (136)	3.14
Culpable	10.0% (9)	11.7% (12)	13.4% (136)	1.04
Nervioso	14.4% (13)	13.6% (14)	12.0% (122)	.60
Divertido	7.8% (7)	9.7% (10)	5.0% (51)	4.68
Feliz	4.4% (4)	10.7% (11)	4.8% (49)	6.49*
Satisfecho	4.4% (4)	4.95 (5)	3.3% (33)	.98
Contento	1.1% (1)	4.9% (5)	3.0% (30)	2.34

Nota: \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$

Gráfica 14. Comparación de las reacciones emocionales de los participantes en función de su papel en situaciones de maltrato entre iguales



En función de la **Experiencia como víctima** (Tabla 33), se observa que los participantes con mucha experiencia como víctimas son los que se sienten más *asustados* (25% Mv vs 15.1% Pv vs 10.8% N) [ $\chi^2(2)=13.01$ ,  $p<.01$ ] y *avergonzados* (21.9% Mv vs 16.0% Pv vs 11.7% N) [ $\chi^2(2)=7.93$ ,  $p<.05$ ], mientras que los que no tienen experiencia son los que reaccionan con más *indiferencia* (24.7% N vs 17.6% Pv vs 9.4% Mv) [ $\chi^2(2)=14.06$ ,  $p<.01$ ].

Tabla 33.

Diferencias significativas en las reacciones emocionales de los participantes en función de la variable Experiencia como víctima (N= 1231)

Reacciones emocionales	Experiencia como víctima			$\chi^2(2)$
	Nunca	Pocas/Algunas veces	Muchas veces/Siempre	
Triste	56.8% (411)	61.9% (274)	62.5% (40)	3.30
Enfadado	51.2% (371)	52.1% (231)	42.2% (27)	2.23
Furioso	32.9% (238)	38.1% (169)	35.9% (23)	3.40
Indiferente	24.7% (179)	17.6% (78)	9.4% (6)	14.06**
Avergonzado	11.7% (85)	16.0% (71)	21.9% (14)	7.93*
Asustado	10.8% (78)	15.1% (67)	25.0% (16)	13.01**
Culpable	11.5% (83)	16.0% (71)	10.9% (7)	5.31
Nervioso	10.6% (77)	14.4% (64)	17.2% (11)	5.15
Divertido	7.0% (51)	3.8% (17)	4.7% (3)	5.31
Feliz	5.8% (42)	3.6% (16)	2.9% (7)	2.26
Satisfecho	3.3% (24)	4.1% (18)	1.6% (1)	1.20
Contento	3.5% (25)	1.8% (8)	7.8% (5)	4.14

Nota: \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$

Estas diferencias se acentúan cuando se analizan las reacciones emocionales de los participantes en función de su **grado de implicación como agresores** (Tabla 34). Así, se observa que los que participan habitualmente como agresores informan de que la historia

presentada les hace sentirse *indiferentes* (44.6% Mv vs 27.8% Pv vs 14.0% N) [ $\chi^2(2)=54.40$ ,  $p<.001$ ], *felices* (18.5% Mv vs 5.2% Pv vs 4.0% N) [ $\chi^2(2)=25.11$ ,  $p<.001$ ], *divertidos* (18.5% Mv vs 7.1% Pv vs 3.5% N) [ $\chi^2(2)=27.07$ ,  $p<.001$ ], *satisfacción* (12.3% Mv vs 3.4% Pv vs 2.6% N) [ $\chi^2(2)=16.87$ ,  $p<.001$ ] y *contentos* (10.8% Mv vs 3.6% Pv vs 2.0% N) [ $\chi^2(2)=15.82$ ,  $p<.001$ ].

En cambio, los que informaron que nunca se implican como agresores en estas situaciones reaccionaron con *tristeza* (67.4% N vs 52.8% Pv vs 21.5% Mv) [ $\chi^2(2)=64.78$ ,  $p<.001$ ], *enfadado* (56.1% N vs 49.1% Pv vs 15.4% Mv) [ $\chi^2(2)=40.317$ ,  $p<.001$ ], *furia* (39.5% N vs 30.4% Pv vs 26.2% Mv) [ $\chi^2(2)=12.80$ ,  $p<.01$ ] y *miedo* (16.8% N vs 9.2% Mv vs 8.9% Pv) [ $\chi^2(2)=16.27$ ,  $p<.001$ ].

Finalmente, se observa que los que participan pocas o algunas veces intimidan a otros compañeros son los que más destacan que la historia presentada les hace sentirse *culpables* (18.1% Pv vs 13.8% Mv vs 9.1% N) [ $\chi^2(2)=19.96$ ,  $p<.001$ ].

Tabla 34.

Diferencias significativas en las reacciones emocionales de los participantes en función de la variable Experiencia como agresor (N= 1225)

Reacciones emocionales	Experiencia como agresor			$\chi^2(2)$
	Nunca	Pocas/Algunas veces	Muchas veces/Siempre	
Triste	67.4% (442)	52.8% (266)	21.5% (14)	64.78***
Enfadado	56.1% (368)	49.4% (249)	15.4% (10)	40.32***
Furioso	39.5% (259)	30.4% (153)	26.2% (17)	12.80**
Indiferente	14.0% (92)	27.8% (140)	44.6% (29)	54.40***
Avergonzado	14.5% (95)	13.7% (69)	7.7% (5)	2.30
Asustado	16.8% (110)	8.9% (45)	9.2% (6)	16.27***
Culpable	9.1% (60)	18.1% (91)	13.8% (9)	19.96***
Nervioso	12.2% (80)	12.7% (64)	7.7% (5)	1.35
Divertido	3.5% (23)	7.1% (36)	18.5% (12)	27.07***
Feliz	4.0% (26)	5.2% (26)	18.5% (12)	25.11***
Satisfecho	2.6% (17)	3.4% (17)	12.3% (8)	16.87***
Contento	2.0% (13)	3.6% (18)	10.8% (7)	15.82***

Nota: \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$

Los participantes que habitualmente *ayudan a las víctimas* del maltrato (Tabla 35) exponen que lo ocurrido en la historia les hace sentirse *tristes* (64.0% Mv vs 56.0% Pv vs 39.8% N) [ $\chi^2(2)=23.32$ ,  $p<.001$ ], *enfadados* (55.7% Mv vs 47.9% Pv vs 38.8% N) [ $\chi^2(2)=13.45$ ,  $p<.01$ ], *furiosos* (41.9% Mv vs 29.6% N vs 27.0% Pv) [ $\chi^2(2)=28.57$ ,  $p<.001$ ] y *nerviosos* (15.3% Mv vs 10.2% N vs 8.6% Pv) [ $\chi^2(2)=12.15$ ,  $p<.01$ ].

Por el contrario, aquellos que afirman que nunca apoyan a las víctimas manifiestan que lo ocurrido *no les interesa* (36.7% N vs 29.4% Pv vs 13% Mv) [ $\chi^2(2)=59.30$ ,  $p<.001$ ], *les divierte* (11.2% N vs 5.9% Pv vs 4.9% Mv) [ $\chi^2(2)=6.35$ ,  $p<.05$ ], e incluso los hace *felices* (10.2% N vs 6.1% Pv vs 3.8% Mv) [ $\chi^2(2)=8.52$ ,  $p<.05$ ] y *contentos* (7.1% N vs 3.1% Pv vs 2.5% Mv) [ $\chi^2(2)=6.09$ ,  $p<.05$ ].

Finalmente, los participantes que sólo a veces se ponen de parte de la víctima son los que se sienten más *culpables* (16.4% Pv vs 11.0% Mv vs 10.2% N) [ $\chi^2(2)=7.89$ ,  $p<.05$ ].

Tabla 35.

Diferencias significativas en las reacciones emocionales de los participantes en función de la variable Experiencia como Pro-víctima (N= 1226)

Reacciones emocionales	Experiencia como pro-víctima			$\chi^2(2)$
	Nunca	Pocas/Algunas veces	Muchas veces/Siempre	
Triste	39.8% (39)	56.0% (274)	64.0% (409)	23.32***
Enfadado	38.8% (38)	47.9% (234)	55.7% (356)	13.45**
Furioso	29.6% (29)	27.0% (132)	41.9% (268)	28.57***
Indiferente	36.7% (36)	29.4% (144)	13.0% (83)	59.30***
Avergonzado	10.2% (10)	12.1% (59)	15.6% (100)	4.14
Asustado	10.2% (10)	12.9% (63)	13.8% (88)	.99
Culpable	10.2% (10)	16.4% (80)	11.0% (70)	7.89*
Nervioso	10.2% (10)	8.6% (42)	15.3% (98)	12.15**
Divertido	11.2% (11)	5.9% (29)	4.9% (31)	6.35*
Feliz	10.2% (10)	6.1% (30)	3.8% (24)	8.51*
Satisfecho	5.1% (5)	3.5% (17)	3.1% (20)	1.01
Contento	7.1% (7)	3.1% (15)	2.5% (16)	6.09*

Nota: \*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

Los participantes que habitualmente se ponen de parte de los agresores –Pro-agresores– (Tabla 36) manifiestan que lo ocurrido en la historia les hace sentirse *indiferentes* (39.4% Mv vs 31.0% Pv vs 13.3% N) [ $\chi^2(2)=69.32$ , p<.01], *divertidos* (13.1% Mv vs 6.7% Pv vs 4.2% N) [ $\chi^2(2)=13.47$ , p<.01], *felices* (13.1% Mv vs 5.5% Pv vs 4.0% N) [ $\chi^2(2)=12.15$ , p<.01] y *contentos* (10.1% Mv vs 2.9% Pv vs 2.3% N) [ $\chi^2(2)=17.89$ , p<.001].

Por el contrario, aquellos que afirman que nunca apoyan a los agresores exponen que lo ocurrido les hace sentirse *tristes* (65.5% N vs 54.0% Pv vs 32.3% Mv) [ $\chi^2(2)=45.64$ , p<.001], *enfadados* (58.3% N vs 43.8 Pv vs 32.3% Mv) [ $\chi^2(2)=37.46$ , p<.001], *furiosos* (38.5% N vs 31.4% Pv vs 25.3% Mv) [ $\chi^2(2)=10.24$ , p<.01] y *asustados* (15.3% N vs 12.1% Mv vs 9.8% Pv) [ $\chi^2(2)=7.12$ , p<.05].

Tabla 36.

Diferencias significativas en las reacciones emocionales de los participantes en función de la variable Experiencia como Pro-agresor (N= 1226)

Reacciones emocionales	Experiencia como pro-agresor			$\chi^2(2)$
	Nunca	Pocas/Algunas veces	Muchas veces/Siempre	
Triste	65.5% (463)	54.0% (227)	32.3% (32)	45.64***
Enfadado	58.3% (412)	43.8% (184)	32.3% (32)	37.46***
Furioso	38.5% (272)	31.4% (132)	25.3% (25)	10.24**
Indiferente	13.3% (94)	31.0% (130)	39.4% (39)	69.32**
Avergonzado	15.0% (106)	12.9% (54)	9.1% (9)	3.01
Asustado	15.3% (108)	9.8% (41)	12.1% (12)	7.12*
Culpable	11.9% (84)	14.8% (62)	14.1% (14)	2.04
Nervioso	13.4% (95)	10.0% (42)	13.1% (13)	2.98
Divertido	4.2% (30)	6.7% (28)	13.1% (13)	13.47**
Feliz	4.0% (28)	5.5% (23)	13.1% (13)	14.85**
Satisfecho	3.1% (22)	3.3% (14)	6.1% (6)	2.30
Contento	2.3% (16)	2.9% (12)	10.1% (10)	17.89***

Nota: \*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

Finalmente, analizamos la posible relación entre el nivel de competencia social manifestado por los participantes y el tipo de reacción emocional ante la historia de maltrato presentada. Así, después de realizar la correlación de Spearman (Tabla 37), se observa que existe una correlación positiva entre el grado de impulsividad del sujeto y los sentimientos de indiferencia ( $R=.21$ ,  $p<.01$ ), diversión ( $R=.12$ ,  $p<.001$ ), felicidad ( $R=.11$ ,  $p<.001$ ), culpa ( $R=.07$ ,  $p<.05$ ) y contento ( $R=.06$ ,  $p<.05$ ). Y una correlación negativa con las reacciones emocionales de tristeza ( $R=-.18$ ,  $p<.001$ ), enfado ( $R=-.14$ ,  $p<.001$ ), miedo ( $R=-.10$ ,  $p<.01$ ) y furia ( $R=-.08$ ,  $p<.01$ ).

Por otra parte, las habilidades sociales manifestadas correlacionan positivamente con los sentimientos de tristeza ( $R=.17$ ,  $p<.001$ ), furia ( $R=.13$ ,  $p<.001$ ) y enfado ( $R=.10$ ,  $p<.01$ ). Y correlacionan negativamente con las reacciones emocionales: felicidad ( $R=-.31$ ,  $p<.01$ ), indiferencia ( $R=-.18$ ,  $p<.001$ ), diversión ( $R=-.12$ ,  $p<.001$ ), contento ( $R=-.08$ ,  $p<.01$ ) y satisfacción ( $R=-.06$ ,  $p<.05$ ).

Tabla 37.  
*Correlaciones entre las variables Reacciones emocionales y Competencia social*

Reacciones emocionales	Competencia social	
	Habilidades Sociales Apropiadas	Asertividad/Impulsividad inapropiadas
Triste	.17***	-.18***
Enfadado	.10**	-.14***
Furioso	.13***	-.08**
Indiferente	-.18***	.21**
Avergonzado		
Asustado		-.10**
Culpable		.07*
Nervioso		
Divertido	-.12***	.12***
Feliz	-.31**	.11***
Satisfecho	-.06*	
Contento	-.08**	.06*

Nota: correlaciones analizadas con la prueba R de Spearman; \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$



Tabla 38.

*Resumen de las diferencias significativas en la representación social del maltrato entre iguales*

Representaciones sociales	País	Sexo	Edad	Papel	Experiencia víctima	Experiencia agresor	Experiencia pro-víctima	Experiencia pro-agresor
Duración (Desde siempre)	Es>Pt		G3>G2>G1			Mv>N		
Continuidad (Para siempre)	Es>Pt		G3>G1>G2			Mv>N		
Frecuencia (Muchas veces y siempre)	Pt>Es				Mv>Pv>N	Mv>Pv>N	N>Mv	Mv>Pv>N
Gravedad (Bastante y mucha)	Es>Pt	Mj>H		V>E>A	Mv>Pv>N	N>Pv>Mv	Mv>N	N>Mv
Seguridad (Bastante y mucha)	Es>Pt	H>Mj		A>E>V	N>Pv>Mv	Mv>Pv>N	N>Pc>Mv	Mv>PvC>N
Actitud en contra	Es>Pt	Mj>H		V>A		N>Mv, Pv>Mv	Mv>N	N>Mv, Pv>Mv
Actitud a favor					N<Mv			Mv<N
Víctima provocó	Pt>Es	H>Mj				Mv>N>Pv	N>Mv>Pv	Mv>Pv>N
Grupo se defiende						Mv>Pv>N		
Víctima lo merece	Pt>Es	H>Mj				Mv>N>Pv	N>Mv>Pv	Mv>Pv>N
Grupo lo hace para vengarse						Mv>N>Pv		Mv>Pv>N
Triste		Mj>H	G1>G2>G3	V>E>A		N>Pv>Mv	Mv>Pv>N	N>Pv>Mv
Enfadado						N>Pv>Mv	Mv>Pv>N	N>Pv>Mv
Furioso		Mj>H				N>Pv>Mv	Mv>N>Pv	N>Pv>Mv
Indiferente		H>Mj	G3>G1>G2	A>E>V		Mv>Pv>N	N>Pv>Mv	Mv>Pv>N
Avergonzado	Es>Pt					Mv>Pv>N	Mv>Pv>N	
Asustado	Pt>Es	Mj>H	G1>G2>G3			N>Pv>Mv		N>Mv>Pv
Culpable	Es>Pt		G3>G2>G1			Pv>Mv>N	Pv>Mv>N	
Nervioso	Pt>Es		G1>G2>G3				Mv>N>Pv	
Divertido		H>Mj				Mv>Pv>N	N>Pv>Mv	Mv<Pv>N
Feliz		H>Mj		A>E>V		Mv>Pv>N	N>Pv>Mv	Mv>Pv>N
Satisfecho	Pt>Es	H>Mj				Mv>Pv>N	N>Pv>Mv	
Contento		H>Mj				Mv>Pv>N	N>Pv>Mv	Mv>Pv>N

Nota: Pt: Portugal, Es: España; M: Mujer H: Hombre; G1: grupo de 11-12 años; G2: Grupo de 13-14 años; G3: Grupo de 15 años en adelante; V: Víctimas; A: Agresores; E: Espectadores; N: Nunca; Pv: Pocas/algunas veces; Mv: Muchas veces/siempre

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El maltrato entre iguales es una forma de violencia que se manifiesta con mayor o menor intensidad en muchas escuelas. Se trata de un fenómeno complejo, multicausal, producto en muchos casos del desconocimiento de la complejidad de las interacciones sociales que se producen en el aula y la escuela, de su vida propia como microsistema, del carácter particular de los fenómenos que se detectan en sus espacios, así como de los significados que docentes y alumnos construyen a partir de estas interacciones sociales.

Asumir la condición de complejidad de la escuela y del aula abre las posibilidades para una mejor comprensión y promoción de los procesos que permiten el desarrollo o la inhibición de actitudes personales ante los demás. Además, precisa de más investigación que indague en la realidad escolar analizando las representaciones y teorías sociales que el alumnado y el profesorado tienen sobre los diversos sucesos –entre ellos la convivencia y el maltrato– que acontecen en la escuela y el aula, así como el papel que juegan, como protagonistas, en los mismos.

El objetivo de este estudio era explorar y comprender las representaciones sociales que tienen los preadolescentes y adolescentes del maltrato entre iguales. Se ha tratado de analizar la percepción, el conocimiento y la comprensión que tienen del fenómeno en sí mismo y del comportamiento de los agresores y las víctimas, así como conocer la reacción emocional que produce en los participantes este tipo de conflictos y estudiar las actitudes que tienen ante el mismo. Todo en un intento de contribuir a una mayor comprensión de los procesos de construcción y mantenimiento de este fenómeno.

Para crear el contexto necesario y poder explorar los conocimientos, percepciones, actitudes y emociones que tienen sobre este fenómeno se recurrió a una historia gráfica, previamente utilizada en otros estudios (Almeida et al., 2001, Almeida y del Barrio, 2002, Del Barrio et al., 2003; Hoyos et al., 2004; van der Muelen, 2003) cuyos resultados, en contextos europeos, dan consistencia a la posibilidad de crear una representación de la relación de maltrato entre compañeros.

Los participantes respondieron que en su centro escolar las situaciones de maltrato entre iguales ocurrían algunas veces o con mucha frecuencia, con lo cual no es un fenómeno desconocido para ellos, sino con el que tienen que convivir y afrontar todos los días, haciéndoles sentirse poco seguros (especialmente a las víctimas). Además, para la mayoría encierra bastante gravedad, aunque existe un 15% de participantes para los que estos sucesos son poco o nada graves (en su mayoría participantes agresores), lo que indica la minimización

de sus efectos y consecuencias y también la deshumanización de la víctima y la falta de empatía hacia ella.

Los resultados muestran que los jóvenes tienen un conocimiento social compartido, poseen una explicación social para el maltrato entre iguales a la que caracterizan como una novatada o ritual de entrada para vivir en una institución jerarquizada como es la escuela y, además, tienen una visión próxima a la literatura científica sobre el tema, cuando lo definen como abusivo (87.7%), dañino (79.8), hecho a propósito (78.1%), y reconociendo la intencionalidad del agresor, el desequilibrio de poder, que produce daño a la víctima y que se trata de un tipo de agresión proactiva. Valoran los abusos representados en la historia como incorrectos (85.9%), injustos (84.4%) y reprobables (75.2%), mostrando el rechazo y la crítica de los mismos, y también la posible influencia de la deseabilidad social en su respuesta.

Además, la mayoría de los participantes perciben la situación del maltrato entre iguales como algo que ocurre *desde siempre* (54.0%) y que va a continuar *para siempre* (50%), mostrando una visión negativa, pesimista y de resignación que deja pocas esperanzas para la erradicación del maltrato y dificulta la intervención frente al mismo. Lo que exige tener que demostrar que no tiene por qué continuar siempre y que se puede hacer algo para terminar con el maltrato.

También se observa que la mayoría de los adolescentes reaccionan con estados emocionales desagradables, mostrando un rechazo hacia este tipo de situaciones de abuso, y una sensibilidad emocional y una empatía hacia la víctima imprescindibles para generar actitudes contra el maltrato que ayudan a erradicarlo.

A lo largo del estudio se han hallado diferencias significativas en función del país de los participantes. Los preadolescentes y adolescentes españoles representan el maltrato como un problema que existe desde siempre y que va a continuar para siempre reflejando, de este modo, una visión pesimista que puede dificultar la intervención. Sin embargo también consideran que encierra bastante o mucha gravedad, reaccionan con emociones de responsabilidad moral –vergüenza y culpa– y manifiestan más actitudes de rechazo que sus colegas portugueses.

Al igual que en otros estudios previos, se han encontrado patrones de respuesta diferentes en cuanto a las representaciones sociales que se hacen del fenómeno, tanto los chicos como las chicas (Archer y Parker, 1994; Moral, 2005; Tapper y Boulton, 2000). Esto pone de relieve la clara influencia que tienen los estereotipos sociales de género, transmitidos de generación en generación, y que atribuyen a la mujer una mayor sensibilidad emocional, una mayor tendencia al cuidado y apoyo a los más débiles, una mayor capacidad para detectar sentimientos y señales no-verbales, y una mayor preocupación por los aspectos sociales de la

interacción y los sentimientos de los demás. Las chicas, en comparación con los chicos, han juzgado más críticamente el maltrato, expresan reacciones emocionales desagradables frente al maltrato y muestran un rechazo a este tipo de situaciones, adoptando una clara actitud en contra.

Estudios previos como los de Almeida et al. (2001), Del Barrio et al. (2003), van der Muelen (2003) y Tapper y Boulton (2000) señalaban diferencias significativas en las representaciones sociales del maltrato entre iguales en función de la edad. Nuestros resultados también confirman estas diferencias evolutivas en cuanto a la duración y continuidad del maltrato y en las formas de reaccionar ante el mismo. Así, los adolescentes mayores (15 años) consideran que el maltrato ocurre desde siempre y va a continuar para siempre, reflejando que se trata de un problema inmerso en la idiosincrasia de las escuelas, lo que va a dificultar la prevención y erradicación del mismo. Y, al mismo tiempo, son los que más expresan que lo presentado en la historia les hace sentirse indiferentes o culpables; mientras que a los preadolescentes les produce emociones desagradables de tristeza, miedo y nerviosismo. Esto puede explicarse por diferencias en el nivel de madurez y de implicación frente a los abusos entre los participantes.

Los hallazgos del estudio también corroboran los de Smorti y Ciucci (2000) al encontrar, sobre todo, que los agresores y las víctimas, pero también los espectadores, divergen en el modo de interpretar la realidad social de acuerdo con su experiencia de las relaciones interpersonales con los iguales. Así, se obtuvieron patrones de respuesta opuestos entre víctimas y agresores en cuanto a la gravedad del maltrato, la percepción de seguridad en el centro escolar, las actitudes y las reacciones emocionales.

Para las víctimas, los abusos son hechos muy graves, se sienten inseguras en el centro escolar y ante la historia presentada reaccionan con tristeza. Por el contrario, para los agresores, el maltrato tiene poca o ninguna gravedad, se sienten muy seguros en el centro escolar y la historia presentada les produce indiferencia e incluso felicidad; mostrando una total ausencia de implicación moral, una minimización de la importancia de sus actos y una aceptación y exaltación de la agresión. Finalmente, como en estudios previos (Cerezo, 1997; Ortega y Mora-Merchán, 1997, 1999; Moral, 2005; Rigby y Slee, 1991), se hallan diferencias en cuanto a las actitudes ante la agresividad, mostrando los agresores mayor permisividad ante tales manifestaciones.

La experiencia en situaciones de victimización como agresores, víctimas, espectadores pro-víctimas y espectadores pro-agresores también ha producido patrones diferentes de respuesta. Tanto los participantes con mucha experiencia de víctimas, como los espectadores que habitualmente se ponen de parte de las víctimas, valoran negativamente este tipo de abusos,

consideran que la víctima no merece lo que le ocurre, reaccionan emocionalmente con sentimientos desagradables y adoptan una actitud de rechazo.

Por el contrario, los participantes con mucha experiencia como agresores y los espectadores que habitualmente se ponen de su parte, son los que más reaccionan con indiferencia e incluso con felicidad ante los abusos mostrados, justifican el maltrato afirmando que la víctima los provocó, ellos solamente actúan para defenderse y, por tanto, la víctima se merece lo que le ocurre. Definen el maltrato como un tipo de agresión reactiva, defienden el grupo pues media en sus actos la provocación y culpabilizan a la víctima de lo ocurrido. También son los que menos críticamente juzgan estos actos y los que manifiestan una mayor tolerancia hacia la agresividad, mostrando una actitud a favor del maltrato.

Teniendo en cuenta estos resultados para planificar una intervención adecuada, lo primero que no se puede olvidar es que, aunque los profesores, padres y resto de la comunidad tienen una importante labor en prevención, disminución y eliminación de este fenómeno, los protagonistas –el alumnado– son los que tienen que buscar una salida efectiva al maltrato entre iguales, porque ellos son también los principales receptores de sus consecuencias. Los alumnos deben formar parte de la solución al maltrato y deben protagonizar su resolución.

Para ello, es necesario cambiar las actitudes de aceptación que tienen los agresores y sus colaboradores ante este fenómeno, modificando el clima de aula y la influencia de los agentes socializadores (familia, sociedad, escuela, medios de comunicación). Se ha de trabajar el ámbito de los sentimientos y de los valores, aunque no suelen ser materias del currículum escolar. De esta manera, se ha de reafirmar la necesidad de considerar, como parte fundamental de la educación, la formación del niño en valores, tales como la solidaridad y la cooperación frente al individualismo y la competitividad. Si en algún ámbito, junto con la familia, los niños deben estar a salvo de los comportamientos y las actitudes violentas, éste debe ser sin duda la escuela.

Finalmente, señalar entre las limitaciones del presente estudio, la baja fiabilidad del segundo factor que hemos denominado actitud en contra. El hecho puede ser debido tanto al reducido número de ítems que lo componen, como a la inmadurez cognitiva de los participantes o la deseabilidad social en las respuestas.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, A. (2006). Para Além das Tendências Normativas: O que Aprendemos com o Estudo dos Maus Tratos entre Pares. *Psicologica*, 43, 79-104.

- Almeida, A. y Caurcel, M. (2005). *Questionário Scan-Bullying. Versão Portuguesa e Castelhana*.  
Registro de obra na Inspeção-Geral das Actividades Culturais, Ministério da Cultura.
- Almeida, A. y del Barrio, C. (2002). A vitimização entre companheiros em contexto escolar. En  
C. Machado y R. Gonçalves (Coords.), *Violência e vítimas de crimes. Crianças* (pp. 169-  
197). Coimbra: Quarteto.
- Almeida, A., del Barrio, C., Marques, M., Fernández, I., Gutiérrez, H. y Cruz, J. (2001). A script-  
cartoon narrative of peer-bullying in children and adolescents. En M. Martínez (Ed.),  
*Prevention and control of aggression and its impact on its victims* (pp. 161-168). New  
York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Almeida, A., Marques, M., del Barrio, C., Van der Muelen, K., Gutiérrez, H. y Barrios, A. (2002).  
Um estudo das representações dos maus tratos na pré-adolescência: o scan bullying.  
En A. Estrela y J. Ferreira (Eds.), *Violência e indisciplina na escola*. Lisboa: Universidade  
de Lisboa.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Sede  
Académica. (Consultado 23/4/2008)  
<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Archer, J. y Parker, S. (1994). Social Representations of Aggression in Children. *Aggressive  
Behavior, 20*, 101-114.
- Astington, J. W., y Olson, D. R. (1995). The cognitive revolution in children's understanding of  
mind. *Human Development, 38*, 179-189.
- Avilés, J. M. (2006a). El maltrato entre iguales (bullying), caracterización y consecuencias. *II  
Congreso Virtual de Educación en Valores "El Acoso Escolar, un reto para la Convivencia  
en el Centro"*, Zaragoza.
- Avilés, J. M. (2006b). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la  
escuela*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Boulton. M.J., Trueman, M. y Flemington, I. (2002). Association between Secondary School  
pupils' definitions of Bullying attitudes toward bullying, and tendencies to engage in  
bullying: age and sex differences. *Educational Studies, 28*(4), 353-37.
- Bruner, J. (1990) *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caurcel, M. J., Almeida, A. y Fernández de Haro, E. (2006). Explicaciones causales del maltrato  
entre iguales desde la perspectiva de adolescentes españoles y portugueses. *Revista  
de Educación de la Universidad de Granada, 19*, 41-57.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid. Pirámide.

- Cerezo, F. (2000). *BULL-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares*. Bizcaia: Grupo ALBO-COHS.
- Collell, J. y Escudé, C. (2003). El maltractament entre iguals al parvulari: una aproximació al fenomen de la victimització relacional. *Àmbits de Psicopedagogia*, *7*, 16-20.
- Del Barrio, C., Almeida, A., Van der Meulen, K., Barrios, A. & 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.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. En M Tonry (Ed.), *Crime and Justice*. Vol. 17, (pp.381-458). Chicago: University of Chicago Press.
- FECCOO (2006). Campaña sobre convivencia escolar. Madrid: FECCOO. [http://www.fe.ccoo.es/poleduc/56\\_camp\\_conv.pdf](http://www.fe.ccoo.es/poleduc/56_camp_conv.pdf). (Consultado 24/3/2008)
- Flavell, J. H., y Miller, P. (1998). Social cognition. En W. Damon, D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. III. Cognition, Perception and Language* (pp. 851-898). New York: Wiley & Sons.
- González, M. M. y Padilla, M. L. (1990). Conocimiento social y desarrollo moral en los años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Hoyos, O., Aparicio, J., Heilbron, K. y Schamun, V. (2004). Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, *14*, 150-172.
- Lewis, C. y Carpendale, J. E. M. (2002). Social Cognition. En P. K. Smith y C. Hart, *Blackwell Handbook of Social Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Matson, J.L., Rotatori, A.F., y Helsel, W.J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, *21*, 335-340.
- Moral, M. V. (2005). Actitudes socioconstruidas ante la violencia *bullying* en estudiantes de secundaria. *Anuario de Psicología*, *36*, 1, 61-81.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. En J. P. Forgas (Ed.), *Social cognition: Perspectives on everyday understanding*. (pp. 181-209). Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social*. Tomo II. Barcelona: Piados

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do?* Oxford: Blackwell.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1999). Spain. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. F. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- Ramírez, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 265-290.
- Rigby, K. (2002). *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and in early primary school in Australia*. Australia: National Crime Prevention (Commonwealth Attorney-General's Department).
- Rigby, K. y Slee, P.T. (1991) Bullying among Australian school children: reported behaviour and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Samivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles in their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Shantz, C. (1983). Social Cognition. En P. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Vol.4 (pp. 495-555). New York: Wiley.
- Smith, P.K. y Sharp, S. (1994). *School Bullying*. London: Routledge.
- Smorti, A. y Ciucci, E. (2000). Narrative strategies in bullies and victims. *Aggressive Behavior*, 26, 33-48.
- Tapper, K. y Boulton, M. (2000). Social representations of physical, verbal, and indirect aggression in children: Sex and age differences. *Aggressive Behavior*, 26, 442-454.
- Tattum, D. P. (1989). Violent, aggressive and disruptive behavior. En J. Neville (ed.), *Special educationalneeds review*. London: Falmer Press.
- van der Muelen. K. (2003). *Cuentos de miedo en la escuela: buscando el sentido del maltrato entre iguales en la niñez, adolescencia y edad adulta*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Harrisonburg, Virginia: Donneley & Sons.



# **Capítulo 4:**

**Explicaciones causales  
del maltrato entre  
iguales desde  
la perspectiva de  
adolescentes españoles  
y portugueses**



## Estudio 2. Explicaciones causales del maltrato entre iguales desde la perspectiva de adolescentes españoles y portugueses.

### RESUMEN

El estudio analiza las explicaciones causales que dan los preadolescentes y adolescentes al maltrato entre iguales, y los cambios que se producen en las mismas en función de variables de contexto geográfico, sexo, edad y papel asumido por los participantes en situaciones de maltrato. Participaron un total de 1237 preadolescentes y adolescentes españoles y portugueses de edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. Para el estudio se utilizó el cuestionario *SCAN-Bullying* con soporte gráfico (conjunto de viñetas que representan una historia típica de maltrato entre iguales en el contexto escolar). Los resultados muestran que los adolescentes explican el maltrato como un fenómeno asociado con el tipo de interacción interpersonal que se establece entre víctima y agresor, y con aspectos relacionados con la dinámica y funcionamiento típicos de los grupos de iguales. Encontramos diferencias significativas relacionadas con el contexto geográfico, sexo, edad y papel de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales.

### **Palabras clave:**

*Maltrato entre iguales, explicaciones causales, adolescentes.*

## ***The causal explanations of peer bullying from the perspective of Spanish and Portuguese adolescents***

### **ABSTRACTS:**

This study focuses on the analysis of casual explanations on peer bullying as stated by pre-adolescents and adolescents. It also concentrates on how these explanations change depending on variables such as geographical context, sex, age, and assumed roles on peer bullying situations. A total of 1237 participants (both from Spain and Portugal) ranging from 11 to 16 took part in the study. For the study, we applied the questionnaire *SCAN-Bullying* with graphic support (drawings which depict a typical story on peer bullying). Results show that adolescents explain peer bullying as a phenomenon related to interpersonal interaction established between the victim and the bully, and aspects associated with the dynamic and functioning of teen groups. We found some outstanding differences depending on the geographical context, sex, age and the role adopted in peer bullying situations.

### **Key words:**

*Peer bullying, causal explanations, adolescents.*

## ***Explicações causais dos maus tratos entre pares desde a perspectiva de adolescentes espanhóis e portugueses***

### **RESUMO:**

Este estudo centra-se na análise das explicações causais de pré-adolescentes e adolescentes sobre os maus tratos entre pares e das mudanças que se observam em função das variáveis contexto geográfico, sexo, idade e papel assumido pelos participantes em situações de vitimização. Foram inquiridos um total de 1237 pré-adolescentes e adolescentes espanhóis e portugueses, de idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos. Neste estudo aplicou-se o questionário *SCAN-Bullying* (Almeida e Caurcel, 2005) com o suporte gráfico de um conjunto de vinhetas que representam uma história típica de maltrato entre pares no contexto escolar. Os resultados mostram como os adolescentes explicam o maltrato como um fenómeno associado ao tipo de interação interpessoal que se estabelece entre vítima e agressor, e a aspectos relacionados com a dinâmica e funcionamento típicos dos grupos de jovens. Encontramos diferenças significativas ligadas ao contexto geográfico, sexo, idade e ao papel dos participantes em situações de maltrato entre iguais.

### **Palavras chave:**

*Maus tratos entre pares, explicações causais, adolescentes*

## 1. INTRODUCCIÓN

El estudio del maltrato entre iguales en los centros educativos, conocido internacionalmente como bullying, es uno de los fenómenos que ha suscitado más interés en las últimas décadas, tanto por parte del profesorado como de los investigadores. Un gran número de profesionales coinciden en considerar el maltrato entre iguales como todo tipo de actos agresivos físicos, verbales y/o psicológicos destinados a hacer daño de forma intencionada, que se repiten en el tiempo y suponen un desequilibrio de poder real o percibido entre la víctima y el agresor (Nicolaidis, Toda y Smith, 2002; Olweus 1993a; Rigby, 2002).

Se trata de un fenómeno general, presente en numerosos países (Bosworth, Espelage y Simon, 1999; Debardieux, 2003; Debardieux y Blaya, 2001; Defensor del Pueblo, 2000; Ortega, 1998; Smith, 2003; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999) y aunque afortunadamente no afecta a un porcentaje mayoritario de escolares (en España, entre un 5% y 11% según Mora-Merchán, 2001; y a un 5% en Portugal, según Pereira, Almeida y Valente, 1994) tiene graves repercusiones para todas las personas implicadas (Cerezo, 2001; Farrington, 1993; Galdtone, Paker y Malhi, 2006; Olweus, 1993b; Perren y Alskerc, 2006).

El fenómeno ha despertado un gran interés social y científico. Los principales objetivos que se han perseguido en las diversas investigaciones sobre el tema son: por un lado, conocer la naturaleza del maltrato entre iguales, analizar sus causas y consecuencias y describir las características de los agentes implicados (Almeida, 2005; Craig y Pepler, 1997, Del Barrio, Almeida, Barrios y van der Muelen, 2003; Olweus, 1993b; Ortega, 1994; Rigby, 1997, 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996; Smith y Sharp, 1994); y, por otro, estudiar las estrategias de intervención y prevención del bullying (O'Moore, Kirkham y Smith, 1997).

Específicamente, nosotros nos vamos a centrar en el estudio acerca de las concepciones y las apreciaciones que tienen niños y adolescentes sobre la naturaleza del maltrato entre iguales y sus causas. Este tipo de estudios, que podemos situar en la tradición de la cognición social (Astington y Olson, 1995; Flavell y Miller, 1998; Lewis y Carpendale, 2002; Shantz, 1983), se ocupan del conocimiento y del pensamiento, considerando que la actividad cognitiva nos ofrece ciertas claves para la comprensión y las explicaciones interpretativas del mundo social. Así, los individuos construyen activamente los significados para las relaciones de maltrato a la hora de interpretar interacciones interindividuales e inferir estados emocionales y pensamientos de agresores, víctimas y espectadores.

La construcción de significado o atribución de sentido son facetas del funcionamiento mental íntimamente relacionadas con la intencionalidad y la actuación humana. Interpretar y comprender son procesos inexorables relacionados con el descubrimiento de motivos, creencias, expectativas, sentimientos que supuestamente están a la base de la acción. En cierta forma, podemos considerar que la mente se encarga de aplicar reglas que le permiten el descubrimiento del sentido y la finalidad de la actividad humana.

Atendiendo a las explicaciones del maltrato entre iguales dadas por los niños y adolescentes, fácilmente se detecta la necesidad de establecer una relación entre los motivos y los comportamientos. Estudios previos basados en el pensamiento narrativo, como los de Almeida et al. (2004), Almeida (2005), Almeida, Lisboa y Caurcel (2005, 2007), el de Del Barrio et al. (2003), el de Hoyos, Aparicio, Heilbron y Schamun (2004) o el van der Muelen (2003), nos muestran que los niños pequeños, de 9 años, consideran que uno de los motivos de los malos tratos reside en la antipatía; que alguien no te guste puede dar lugar a ser excluido de las actividades del grupo de iguales. Por el contrario, los adolescentes de 13 años y la mayoría de los de 15 años, refieren habitualmente procesos de grupo, tales como la confrontación con la diferencia (física, de estatus social, académica u otra) y, la integración, o la tentativa de integración por parte de nuevos elementos. Otras explicaciones se aproximan bastante a las conceptualizaciones psicológicas y sociológicas, donde el maltrato entre iguales es percibido como un proceso crítico pasajero y asociado a la construcción de la identidad personal y social –*“son cosas de adolescentes, es una reacción normal de las personas de nuestra edad”*–

En estos ejemplos se puede observar simultáneamente la influencia de la experiencia como generadora de conocimiento y como resultado de prácticas culturales. Además, participar como agente u objeto de malos tratos significa que los niños comparten situaciones dadas adoptando papeles sociales diferentes en torno a los cuales desarrollan medios y definen fines diferentes. Esto fue subrayado por Smorti y Ciucci (2000), cuando indican que agresores y víctimas divergen en el modo de interpretar la realidad social. Estas imágenes diferentes no se corresponden con visiones distorsionadas o erróneas, o con interpretaciones ciertas o falsas, sino que conducen a explicaciones diferentes sobre el maltrato entre iguales de acuerdo con su experiencia.

Esto queda patente en el estudio sobre la incidencia del maltrato entre iguales realizado por Avilés y Monjas (2005) con 496 adolescentes (de entre 12 y 16 años) en la provincia de Valladolid. Los autores encontraron que los participantes atribuían causas diferentes en función del papel que jugaban en la situación de maltrato entre iguales: víctima, agresor y espectador. Es decir, la causalidad es diferente según el prisma del que observa.

Así, en los espectadores predominaron las atribuciones intencionales, entendiendo que los agresores cuando actúan lo hacen con intención (54% *“por molestar”*) y de desequilibrio de poder (34% *“porque son más fuertes”*). Desde la posición de los agresores los argumentos exculpatorios fueron los mayoritarios: *“porque me provocaron”* (49.3%) y *“por gastar una broma a los demás”* (23.3%). Finalmente, un 16% de las víctimas manifiestan que no saben por qué les pasa lo que les ocurre, dudas que se van despejando conforme avanzan en edad. Junto a esto coexisten entre las víctimas tanto los pensamientos sobre la conciencia que tienen de las intenciones de hacer daño del agresor (26.6% *“por molestarme”*) y las ideas de minimizar las acciones del agresor (22.2% *“por gastarme una broma”*), como los de autoinculpación (37%), pues reconocen que existen diferentes hechos y aspectos de sí mismas que estarían en la base de los ataques de los agresores (*“porque yo les provoqué”, “porque soy diferente a ellos”, “porque soy más débil”* y *“porque me lo merezco”*).

Además estos autores observaron diferencias ligadas a la edad y al sexo, indicando una posible relación con los procesos madurativos de la edad y la transmisión de roles de género, tanto en la asunción de la responsabilidad de los actos por parte de los agresores como de la comprensión del porqué les ocurren estas situaciones a las víctimas.

Con el mismo objetivo de ahondar y profundizar en la diversidad de argumentaciones y atribuciones causales que hacen los sujetos envueltos en situaciones de maltrato, Avilés (2006a) realizó un estudio con 2128 adolescentes, entre 10 y 18 años, de las provincias de Álava, Valladolid y Vizcaya. Encontrando diferencias en la percepción de la atribución causal en función del perfil de participación de los sujetos –víctimas, agresores, agresores agredidos y testigos– y del sexo. Así, los agresores dan razones minimizadoras para explicar sus actos (*“Por gastar una broma”*). También argumentan la provocación para justificar los abusos (*“Porque me provocaron”*), es decir, atribuir a situaciones conflictivas previas la ocurrencia de episodios de maltrato. Ambas atribuciones están más presentes en chicos que en chicas.

Los agresores agredidos recurren a victimizaciones sufridas (*“A mí me lo hace otro”*) como atribución causal. Denotando conciencia y certeza de lo que les genera su agresión y una explicación de su dinámica de agresión-victimización.

Las víctimas refieren en sus explicaciones la idea de asimetría de fuerza y poder entre iguales y dentro del grupo, y por diferencia personales (*“Porque soy débil”, “Porque soy diferentes a ellos”*), pero también afirman desconocer el porqué de lo que les pasa (*“No lo sé”*). Finalmente, las razones intencionales (*“Por molestar”*) que explican el maltrato son compartidas y aceptadas por todos. Aunque es más argumentada por las víctimas que por

otros perfiles, también los agresores y los bully-victim la reconocen en sus ataques y los testigos identifican la intencionalidad amoral de quienes agraden.

Boulton y Underwood (1992) entrevistaron a 75 niños para saber por qué se maltrata a otros compañeros. La respuesta más común fue que las víctimas eran más pequeñas, débiles y blandas. Otros estudios han encontrado este mismo patrón, como el estudio longitudinal desarrollado por Erling y Hwang (2004) con 960 niños de 10 años de edad y por Frisen, Holmqvist y Oscarsson (2008) con 877 niños de 13 años (91% del estudio de 2004). Estos autores encontraron que para ambas edades la razón más frecuente para explicar el maltrato era el aspecto diferente de la víctima (43% para los de 10 años y 39% para los de 13 años). Los participantes de 13 años indicaron en mayor porcentaje que los de 10 años, la personalidad, los antecedentes y los motivos del agresor (36% vs 22%). Los niños que habían sido víctimas mencionaban más las características del agresor como razón del maltrato, que no los que no habían sufrido abusos (52% vs 35%) ( $\chi^2=5.67$ ,  $p<.05$ ). Finalmente, los chicos de 13 años mencionaron, en mayor proporción que las chicas de su misma edad, la apariencia de la víctima como causa del maltrato (44% vs 34%) ( $\chi^2=9.46$ ,  $p<.01$ ), mientras que las chicas describieron con más detalles las causas del maltrato, aludiendo a la personalidad del agresor (45% vs 25%) ( $\chi^2=38.74$ ,  $p<.01$ ), así como a que la víctima se siente sola y socialmente insegura (13% vs 8%) ( $\chi^2=5.14$ ,  $p<.05$ ). Los autores indican que este resultado no era inesperado ya que los chicos y las chicas a estas edades difieren en su desarrollo psicosocial, estando las chicas más orientadas hacia las relaciones interpersonales.

Frisen, Jonsson y Persson (2007), por su parte, con una muestra de 119 estudiantes, entre 15 y 20 años, también encontraron que la explicación más habitual era por el aspecto diferente de la víctima –gordo, delgado, feo, etc.– (40%), con independencia del rol que desempeñaba en situaciones de maltrato. En segundo lugar, por la conducta de la víctima –tímido, inseguro, se comporta de una manera extraña, etc.– (36%) y, en tercer lugar, por las características de los agresores –los agresores quieren sentirse superiores, quieren mostrar su poder a los demás, etc.– (7.0%), ésta fue la respuesta más frecuente en las víctimas.

Nuestro estudio continúa en la línea de los anteriores (véase resumen en Cuadro 1), ya que creemos fundamental seguir profundizando en las explicaciones causales que dan al maltrato preadolescentes y adolescentes para poder comprender cómo actúan en diferentes situaciones de victimización. También pretendemos analizar cómo cambian las explicaciones causales en función de las variables contexto geográfico, sexo, edad, competencia social y el rol asumido por los participantes en situaciones de maltrato entre iguales.



Cuadro 1. Resumen de los estudios previos sobre las explicaciones causales del maltrato entre iguales

Autor	Muestra	Edad	Instrumento	Atribución causal	Diferencias significativas
Boulton y Underwood (1992)	75 alumnos ingleses	8-9 y 11-12 años	Entrevista	Características negativas de las víctimas	- Edad
Del Barrio et al. (2003)	120 españoles y portugueses	9, 11 y 13 años	Entrevistas semiestructurada (narrativa)	Comparación social Dominio-sumisión Características psicológicas de agresor y víctima	- Edad
van der Muelen (2003)	136 alumnos españoles	9, 11, 13 y 15 años Adultos	Entrevistas semiestructurada (narrativa)	Rechazo de los agresores Características físicas de las víctimas Funcionamiento del grupo	- Edad
Almeida et al. (2004)	180 alumnos españoles y portugueses	9, 11, 13 y 15 años	Entrevistas semiestructurada (narrativa)	Comparación social Dominación, control Características psicológicas de agresor y víctima Hedonismo Esterotipo	- Edad - Sexo
Hoyos, Aparicio, Heilbron y Schamun (2004)	80 alumnos colombianos	9, 11, 13 años	Entrevistas semiestructurada (narrativa)	Acción negativa de la víctima Características psicológicas de víctimas y agresores Características de personalidad del agresor Rechazo de los agresores	- Edad - Nivel socioeconómico
Almeida (2005)	47 alumnos portugueses	14-15 años	Entrevistas semiestructurada (narrativa)	Dominio-sumisión Comparación social y estereotipos Impermeabilidad Características Psicológicas	- Sexo
Almeida, Lisboa y Caurcel (2005)	47 alumnos portugueses	14-15 años	Entrevistas semiestructurada (narrativa)	Esterotipos Comparación social Dominio-sumisión Impermeabilidad Características Psicológicas	- Sexo
Avilés y Monjas (2005)	496 alumnos españoles	12-16 años	Cuestionario	Intención de hacer daño de los agresores Superioridad de los agresores Provocación Diversión Autoinculpación de las víctimas	- Papel - Edad - Sexo
Avilés (2006a)	2128 alumnos españoles	10-18 años	Cuestionario	Diversión Provocación Asimetría de poder Diferencias personales	- Papel - Sexo
Almeida, Lisboa y Caurcel (2007)	67 alumnos portugueses y brasileños	14-15 años	Entrevistas semiestructurada (narrativa)	Esterotipos Comparación social Dominio-sumisión Impermeabilidad Características psicológicas	- País - Sexo
Frises, Jonsson y Persson (2007)	119 alumnos suecos	15-20 años	Cuestionario	Aspecto diferente de la víctima Conducta de la víctima Características de los agresores	- Papel
Erling y Hwang (2004) Frises, Holmqvist y Oscarsson (2008)	960 y 877 alumnos suecos	10-13 años (Longitudinal)	Cuestionario	Aspecto diferente de la víctima	- Edad - Sexo

## 2. MÉTODO

### 2.1 Participantes

En el estudio participaron un total de 1237 preadolescentes y adolescentes españoles y portugueses de edades comprendidas entre los 11 y los 16 años (edad media = 13.27). Los participantes estaban matriculados en escuelas públicas y privadas, representativas de las comunidades urbanas-rurales y de un medio socioeconómico heterogéneo de las ciudades donde se realizó el estudio: Granada (España) y Braga (Portugal). Fueron seleccionados de forma aleatoria y se les solicitó su participación voluntaria en la investigación mediante consentimiento verbal.

Tabla 1.  
*Distribución de los participantes según país, sexo y edad*

Variable	Niveles	N
País	España	842
	Portugal	395
Sexo	Hombre	631
	Mujer	606
Edad	11 a 12 años	278
	13 a 14 años	514
	15 a 16 años	445

A través del cuestionario sociométrico BULL-S de Cerezo (2000), el 7.3% de los participantes fueron identificados como víctimas, el 8.3% como agresores, el 82.1% como espectadores y el 0.6% como *bully-victim*. Y con la escala MESSY encontramos que los espectadores se sitúan en el percentil 50, tanto para el Factor A *Habilidades sociales apropiadas* ( $\bar{X}=71.27$ ) como para el Factor B *Asertividad/impulsividad inapropiadas* ( $\bar{X}=51.46$ ); mientras que las víctimas y agresores se sitúan por debajo de la media en el Factor A ( $\bar{X}=66.61$  y  $\bar{X}=67.53$  respectivamente) entorno al percentil 35, y para el B las víctimas se sitúan por debajo de la media entorno al percentil 55 ( $\bar{X}=52.35$ ), mientras que los agresores lo hacen por encima de la media en el percentil 80 ( $\bar{X}=60.32$ ).

## 2.2 Variables e instrumentos

Las variables independientes tenidas en cuenta en el estudio fueron el contexto geográfico, sexo, edad, papel de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales y la competencia social. Como variable dependiente se consideraron las atribuciones causales relacionadas con la identificación de las causas del maltrato entre iguales atendiendo a cuatro niveles de complejidad social: individual, interacciones diádicas, interacciones grupales y contexto sociocultural.

La recogida de la información se realizó a través de autoinformes cumplimentados por pre-adolescentes y adolescentes, pues son los mejores informadores del fenómeno del maltrato entre iguales.

**a) Test de Evaluación de Agresividad entre Escolares (BULL-S) (Cerezo, 2000).** El Test BULL-S es un instrumento sencillo basado en la técnica del sociograma, diseñado para analizar y comprender la dinámica de agresión y victimización en el medio escolar. Presenta dos modalidades: la Forma A (colectiva), para alumnos entre 7 y 16 años, que es la que se ha utilizado, y la Forma P (individual), para profesores. En la forma A se incluyen 15 ítems relativos a tres dimensiones fundamentales:

- Bloque 1: variables sobre la posición social de cada miembro del grupo y de la estructura del grupo social en su conjunto (elegido, rechazado, expectativas de ser rechazado y expectativas de ser elegido). Los ítems se presentan en forma de nominación o elección entre los sujetos del grupo.
- Bloque 2: variables sobre la relación agresión-victimización (fuerte, cobarde, agresivo, víctima, provoca y manía). Al igual que en el bloque anterior, los ítems se presentan en forma de nominación o elección entre los sujetos del grupo.
- Bloque 3: nos da información sobre las circunstancias o aspectos situacionales de la dinámica de agresión y victimización (forma, lugar, frecuencia, topografía y seguridad). Los ítems se presentan en forma de elección; en algunas cuestiones se pide al adolescente que enumere por orden de preferencias y en otras que elija una sola respuesta que refleje la situación con mayor precisión según su propio punto de vista.

**b) The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) (Matson, Rotatori y Helsel, 1983).** Evalúa el grado de adecuación de la conducta social, midiendo habilidades y

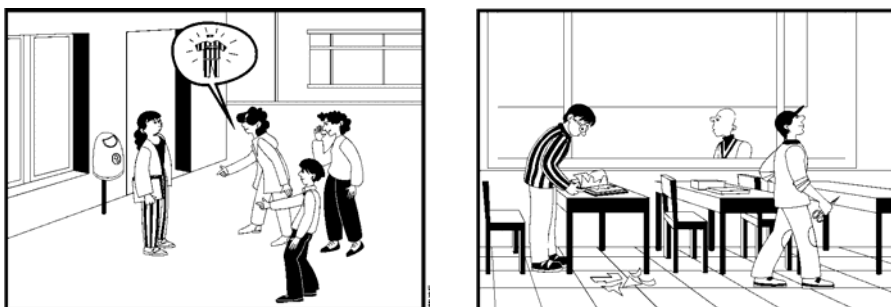
competencias apropiadas, a la vez que problemas del comportamiento social. Presenta dos formatos, para cumplimentar, respectivamente, por los alumnos (de 4 a 18 años), que es la que se ha utilizado, y por los profesores. El cuestionario dirigido a alumnos consta de 62 ítems y presenta un formato de respuesta en cuatro escalones: *nunca*, *a veces*, *a menudo* y *siempre*. Se han considerado los 2 factores siguientes:

- *Habilidades Sociales Apropiadas* (23 ítems). Evalúa conductas prosociales como contacto ocular, expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc. Algunos ejemplos de ítems son: “miro a la gente cuando hablo con ella” y “me dirijo a la gente y entablo conversación”.
- *Asertividad/Impulsividad Inapropiadas* (31 ítems). Explora conductas agresivas, de burla o abuso de los demás y el grado de terquedad e impulsividad en sus reacciones e interacciones sociales. Algunos ejemplos de ítems son: “cojo cosas que no son mías sin permiso”, “pego cuando estoy furioso”, “me enfado fácilmente” e “interrumpo a los demás cuando están hablando”.

**c) Cuestionario SCAN-Bullying 2005 (Almeida y Caurcel, 2005).** Para este estudio hemos diseñado un instrumento que ofrece una alternativa al instrumento original denominado *Scripted-Cartoon Narrative of Peer Bullying* (Almeida, del Barrio, Marques, Fernández, Gutiérrez y Cruz, 2001; Del Barrio et al., 2003). Hemos convertido el instrumento narrativo con soporte gráfico de corte cualitativo (entrevista semi-estructurada) en un cuestionario cuantitativo.

Se han construido dos versiones del instrumento, una femenina y otra masculina, pues el maltrato adopta diferentes formas en función del género; y una versión en castellano y otra en portugués. El soporte gráfico se ha mantenido, y consiste en un cómic o historieta en el que se representan distintas conductas (daño físico o psicológico, directo o indirecto) que sugieren la victimización que experimenta el protagonista por parte de sus compañeros.

Figura 1. Ejemplos de algunas viñetas del Scan-Bullying, versión femenina y masculina. La primera ilustra una agresión verbal; la segunda una agresión indirecta a la propiedad



El cuestionario está compuesto de 36 ítems divididos en los siguientes bloques:

- 1) Datos personales del participante.
- 2) Representación del fenómeno.
- 3) Tipos de maltrato.
- 4) Causalidad.
- 5) Bloque de preguntas sobre la víctima:
  - Perfil de la víctima.
  - Emociones generales que ellos atribuyen a la víctima y que ellos sentirían si fueran la víctima.
  - Estrategia de afrontamiento si él fuera ese chico.
  - Experiencia como víctima.
- 6) Experiencia como espectador.
- 7) Bloque de preguntas sobre el grupo agresor:
  - Perfil del agresor.
  - Emociones generales que ellos atribuyen al agresor/es y que ellos sentirían si fueran el agresor.
  - Experiencia como agresor.
- 8) Atribución de emociones morales a los personajes.
- 9) Final de la historia.
- 10) Perfil del participante.

En este estudio se analizan las respuestas de los participantes al bloque 4 relativo a las causas del maltrato correspondiente al ítem 9 del cuestionario:

- ***Desde tu punto de vista ¿por qué ocurren estas cosas en la escuela?***
  - a. Por la manera de ser del chico
  - b. Por la manera de ser del grupo
  - c. Porque no se llevan bien
  - d. Por la manera como los tratan en casa
  - e. Porque se tienen manía
  - f. Porque los del grupo se consideran los mejores
  - g. Porque le resulta divertido a los del grupo
  - h. Porque él no es uno de ellos
  - i. Porque le tienen envidia

- j. Por miedo a que se lo hagan a ellos
- k. Para dominar al otro
- l. Por la educación que reciben en casa
- m. Porque es propio de nuestra edad
- n. En los grupos, esto le ocurre a los nuevos

Se pidió a los participantes que valoraran, utilizando una escala Likert de 1 (Nunca) a 5 (Siempre), las 14 opciones explicativas de diferentes niveles de complejidad social (Hinde, 1987), donde podían encontrar causas centradas en las características de la víctima y de los agresores (opciones a y b), en la interacción diádica entre víctimas y agresores (opciones c, e, i), en dinámicas grupales (opciones f, g, h y j) y en el contexto sociocultural (opciones d, l, m y n).

### **2.3 Procedimiento**

En primer lugar contactamos con el Equipo directivo de las escuelas seleccionadas al azar, para obtener su consentimiento y realizar el estudio. La recogida de datos se llevó a cabo durante los meses de mayo y junio de 2005, ya que por tratarse del final del curso académico, los alumnos podían conocerse mejor.

La cumplimentación de los cuestionarios se realizó en una única sesión de 2 horas de duración, en el aula, de forma colectiva y contando sólo con la presencia de los investigadores. Con la intención de preservar el anonimato y garantizar la completa libertad de los participantes para expresar su propio pensamiento, se les pidió que rellenaran un recuadro en la esquina superior derecha de los cuestionarios con su nombre real y con un *nick* o nombre ficticio con el que se les identificaría en adelante. El recuadro era recortado por los investigadores en presencia de los participantes y guardado en un sobre.

Los participantes se mostraron motivados ante la tarea que se les propuso. El cuestionario SCAN-Bullying les resultó atractivo e interesante, así como claro y fácil de cumplimentar, aunque excesivamente largo, especialmente a los más pequeños.

### **2.4 Diseño y análisis de resultados**

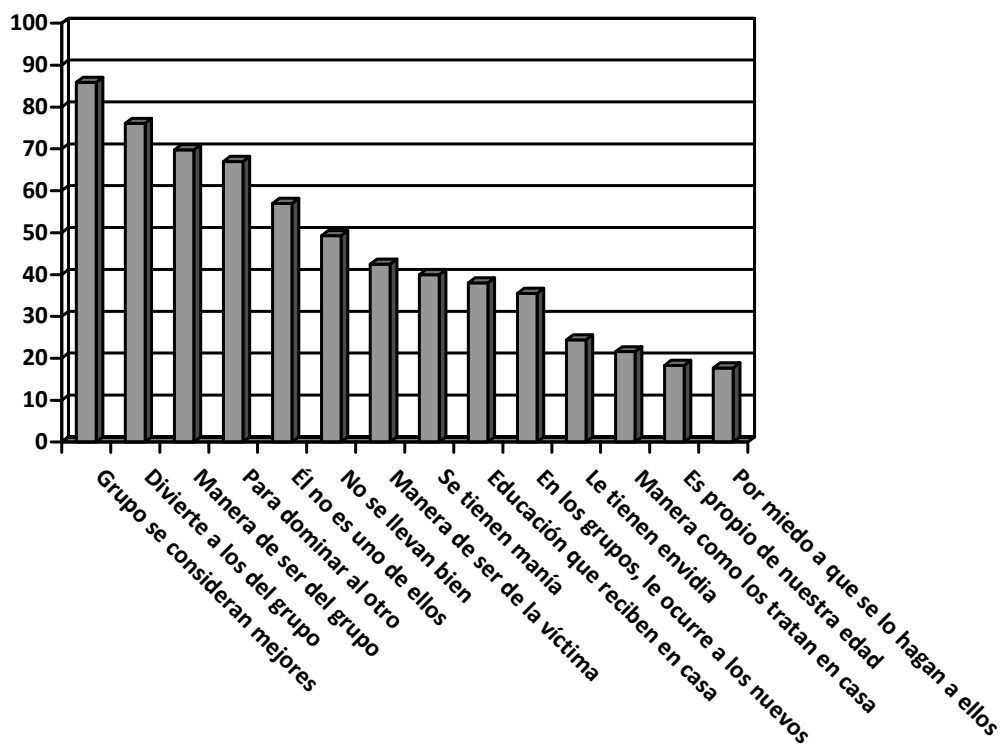
El estudio ha seguido un diseño evolutivo transversal transcultural (cuasiexperimental), ya que se analiza la problemática del maltrato dentro del contexto social natural en el que se manifiesta y, por tanto, la intervención de los investigadores era mínima.

Una vez recogidos los datos se estudiaron las frecuencias y estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de las atribuciones causales; para establecer si había diferencias significativas en función de las variables independientes (país, sexo, edad y rol) se realizó la prueba chi-cuadrado de Pearson ( $\chi^2$ ); y para hallar la relación entre la competencia social y la atribución de causas para explicar el maltrato entre iguales se calculó el coeficiente de correlación de Spearman. El paquete estadístico utilizado para los análisis fue el SPSS versión 15.0 para Windows.

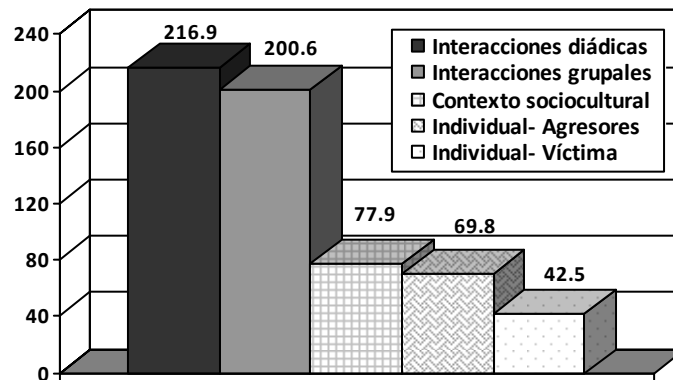
### 3. RESULTADOS

El análisis exploratorio inicial (Gráficas 1 y 2) puso de manifiesto que las explicaciones causales se centran más en las características del grupo de agresores y de sus miembros que en las de la víctima, ya que las opciones más señaladas fueron: “*porque los del grupo (agresores) se consideran los mejores*” (85.9%), “*porque le resulta divertido a los del grupo*” (76.1%), “*por la manera de ser del grupo*” (69.8%) y “*para dominar al otro*” (67.0%) frente a la de “*por la manera de ser del chico (víctima)*” (42.5%).

Gráfica 1. Distribución de las explicaciones causales señaladas por los participantes (N= 1235)



Gráfica 2. Distribución de los niveles de complejidad social de las explicaciones causales (N =1235)



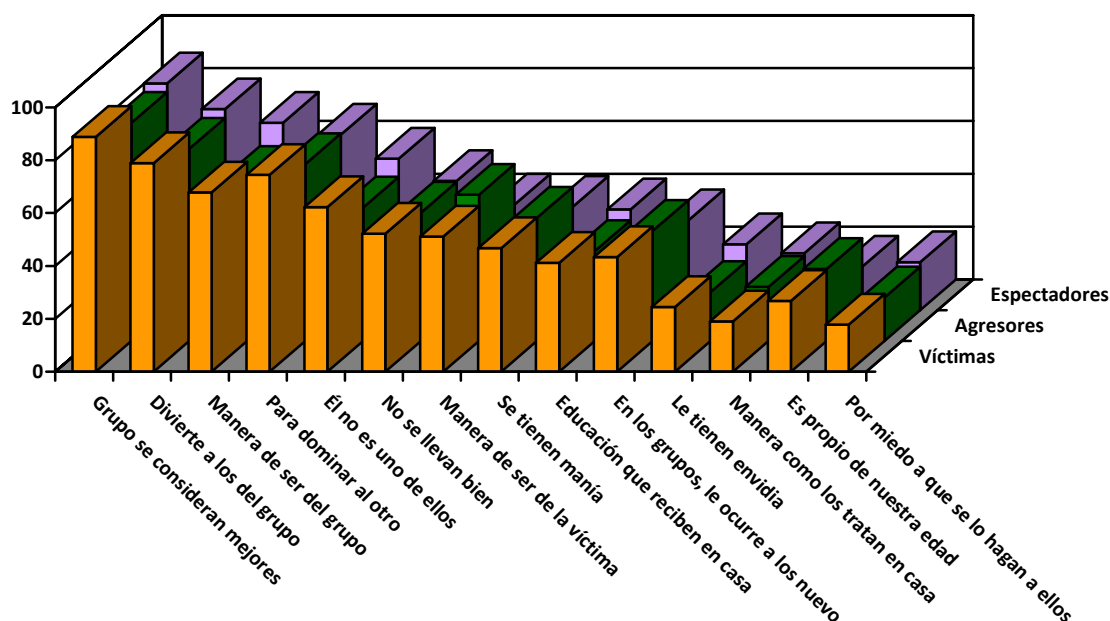
Esto se matiza cuando dividimos la muestra en función del papel que los participantes asumen en situaciones de maltrato entre iguales (víctimas, agresores y espectadores). La observación conjunta de la puntuación media (Tabla 2) y la frecuencia de respuesta expresada en porcentajes (Gráfica 3) nos muestran que las explicaciones causales del grupo de víctimas y de espectadores son muy similares. Sin embargo, las víctimas sitúan en un 51.1% la causa de lo que les está sucediendo en sí mismas, frente al 39.9% de los espectadores. Por su parte, en el grupo de agresores predomina una atribución causal exculpatoria, señalando en mayor porcentaje “por la manera de ser del chico” (55.3%) y normalizadora de la situación: “en los grupos, esto siempre le ocurre a los nuevos” (41.7%) y “porque es propio de nuestra edad” (27.2%). Más adelante se analizará si estas tendencias de respuesta en función del rol muestran diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 2.  
Media (M) y desviación típica (DT) de las explicaciones causales señaladas en función de la variable Papel asumido en situaciones de maltrato entre iguales

VARIABLES	VÍCTIMAS (n=90)		AGRESORES (n=103)		ESPECTADORES (n=1013)	
	M	DT	M	DT	M	DT
Por la manera de ser del chico (víctima)	3.30	1.39	3.50	1.20	3.12	1.21
Por la manera de ser del grupo (agresores)	3.83	1.27	3.76	1.12	3.87	1.03
Porque no se llevan bien	3.52	1.15	3.44	1.17	3.40	1.13
Por la manera como los tratan en casa	2.49	1.24	2.50	1.16	2.57	1.15
Porque se tienen manía	3.29	1.17	3.34	1.21	3.17	1.13
Porque los del grupo se consideran los mejores	4.51	.69	4.28	1.02	4.30	.90
Porque le resulta divertido a los del grupo	4.14	1.11	3.97	1.16	4.08	.98
Porque él no es uno de ellos	3.68	1.23	3.53	1.26	3.59	1.18
Porque le tienen envidia	2.60	1.34	2.29	1.23	2.74	1.17
Por miedo a que se lo hagan a ellos	2.16	1.32	2.25	1.23	2.36	1.19
Para dominar al otro	4.06	1.05	3.84	1.13	3.83	1.08
Por la educación que reciben en casa	3.01	1.43	2.96	1.33	3.03	1.25
Porque es propio de nuestra edad	2.59	1.28	2.82	1.28	2.39	1.15
En los grupos, esto le ocurre a los nuevos	3.26	1.24	3.21	1.25	3.04	1.14



Gráfica 3. Comparación de las explicaciones causales señaladas en función de la variable Papel asumido en situaciones de maltrato entre iguales



Para establecer si había diferencias significativas en las explicaciones causales dadas en función del **País** de los participantes se realizó la prueba de chi-cuadrado (Tabla 3). Así, las diferencias encontradas van en esta línea, los adolescentes portugueses en comparación con los españoles son los que más explican el maltrato entre iguales por la manera de ser de la víctima (51.1% vs 38.4%) [ $\chi^2(2)=17.980$ ,  $p<.001$ ] y porque sea algo propio de la adolescencia (34.4% vs 23.6%) [ $\chi^2(2)=11.104$ ,  $p<.01$ ].

Por su parte los españoles señalan en mayor porcentaje que los portugueses el miedo a que se lo hagan a ellos como una explicación (19.1% vs 14.8%) [ $\chi^2(2)=8.660$ ,  $p<.05$ ] así como que la víctima y los agresores se tengan manía (43.0% vs 33.6%) [ $\chi^2(2)=15.599$ ,  $p<.001$ ].

Tabla 3. Diferencias significativas en las explicaciones causales señaladas en función de la variable País de los participantes (N= 1235)

Causas	País		$\chi^2(2)$
	Portugal	España	
Manera de ser de la víctima	51.1% (201)	38.4% (323)	17.98***
Manera de ser de los agresores	69.5% (273)	70.0% (589)	1.34
No se llevan bien	52.7% (207)	47.6% (401)	3.93
Manera como los tratan en casa	24.2% (95)	20.4% (172)	2.22
Se tienen manía	33.6% (132)	43.0% (362)	15.60***
Los del grupo se consideran mejores	84.5% (332)	86.6% (729)	1.65
Divierte a los del grupo	73.5% (289)	77.3% (650)	4.54
Él no es uno de ellos	57.0% (224)	57.0% (480)	.07
Le tienen envidia	24.2% (95)	24.6% (207)	2.98
Miedo a que se lo hagan a ellos	14.8% (58)	19.1% (161)	8.66*
Para dominar al otro	62.8% (247)	68.9% (580)	5.49
Educación que reciben en casa	40.2% (158)	37.1% (312)	2.09
Es propio de nuestra edad	34.4% (71)	23.6% (155)	11.10**
En los grupos, le ocurre a los nuevos	38.9% (153)	33.8% (285)	4.69

Nota: \* $p<.05$ ; \*\*  $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$

Cuando se analiza la explicaciones causales en función del **sexo**, observamos diferencias significativas en las explicaciones causales que hombres y mujeres ofrecen del maltrato entre iguales (Tabla 4). Los hombres refieren en un mayor porcentaje en comparación con las mujeres explicaciones como: la manera de ser de la víctima (51.4% vs 33.1%) [ $\chi^2(2)=45.081$ ,  $p<.001$ ] el hecho de que se tengan manía (41.1% vs 38.8%) [ $\chi^2(2)=6.388$ ,  $p<.05$ ] que es algo propio de la adolescencia (22.2% vs 14.2%) [ $\chi^2(2)=17.090$ ,  $p<.001$ ], y que en los grupos esto le ocurre a los nuevos (41.6% vs 29.1%) [ $\chi^2(2)=27.410$ ,  $p<.001$ ].

Las mujeres señalan en mayor medida que los hombres, como causas del maltrato, la manera como los tratan en casa (22.2% vs 21.0%) [ $\chi^2=10.449$ ,  $p<.01$ ] y la educación que reciben en casa (38.3% vs 37.8%) [ $\chi^2(2)=7.692$ ,  $p<.05$ ]. También difieren cuando lo explican como el resultado de la envidia que los agresores sienten hacia la víctima (26.9% vs 22.1%) [ $\chi^2=39.026$ ,  $p<.001$ ], que no se lleven bien (51.2% vs 47.3%) [ $\chi^2(2)=6.195$ ,  $p<.05$ ] y el miedo a que se lo puedan hacer a ellos (18.8% vs 16.7%) [ $\chi^2(2)=17.499$ ,  $p<.001$ ].

Tabla 4.

*Diferencias significativas en las explicaciones causales señaladas en función de la variable Sexo de los participantes (N= 1235)*

Causas	Sexo		$\chi^2(2)$
	Hombres	Mujeres	
Manera de ser de la víctima	51.4% (324)	33.1% (200)	45.08***
Manera de ser de los agresores	67.9% (428)	71.7% (434)	5.56
No se llevan bien	47.3% (298)	51.2% (310)	6.19*
Manera como los tratan en casa	21.0% (127)	22.2% (140)	10.45**
Se tienen manía	41.1% (259)	38.8% (235)	6.39*
Los del grupo se consideran mejores	84.8% (534)	87.1% (527)	3.32
Divierte a los del grupo	78.1% (492)	74.0% (447)	4.11
Él no es uno de ellos	55.4% (349)	58.7% (355)	5.91
Le tienen envidia	22.1% (139)	26.9% (163)	39.03***
Miedo a que se lo hagan a ellos	16.7% (105)	18.8% (114)	17.50***
Para dominar al otro	68.7% (433)	65.1% (394)	1.87
Educación que reciben en casa	37.8% (238)	38.3% (232)	7.69*
Es propio de nuestra edad	22.2% (140)	14.2% (86)	17.09***
En los grupos, le ocurre a los nuevos	41.6% (262)	29.1% (176)	27.41***

Nota: \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$

En función de la **edad** (G1=11-12 años; G2=13-14 años y G3=15 años en adelante) de los participantes observamos diferencias significativas en sus explicaciones causales del maltrato entre iguales (Tabla 5).

Los adolescentes a partir de 13 años en comparación con los preadolescentes de 11 y 12 años son los que más señalan como explicaciones el hecho de que divierte al grupo (G3 78.6% vs G2 77.8% vs G1 68.8%) [ $\chi^2(4)=15.348$ ,  $p<.01$ ] y de que lo hacen para dominar al otro (G3

71.8% vs G2 70.2% vs G3 53.1%) [ $\chi^2(4)=35.400$ ,  $p<.001$ ]. Igualmente son los que más refieren el argumento de que “es algo propio de nuestra edad” (G3 21.8% vs G2 17.3% vs G1 14.4%) [ $\chi^2(4)=12.087$ ,  $p<.05$ ].

Los participantes del G2 explican el maltrato como resultado de la educación y el trato que reciben en casa (G2 41.4% vs G3 36.0% vs G1 35.0%) [ $\chi^2(4)=19.003$ ,  $p<.01$ ] (G2 23.2% vs G3 22.3% vs G1 17.7%) [ $\chi^2(4)=12.946$ ,  $p<.01$ ]. Mientras que para los preadolescentes las causas residen en la forma de ser la víctima (G1 45.3% vs G2 44.4% vs G3 34.3%) [ $\chi^2(4)=19.512$ ,  $p<.01$ ], en que la víctima y los agresores no se llevan bien (G1 52.7% vs G2 51.6% vs G3 44.4%) [ $\chi^2(4)=14.197$ ,  $p<.01$ ]; así como que esto es algo que le ocurre a los nuevos (G1 40.1% vs G2 34.4% vs G3 33.8%) [ $\chi^2(4)=10.536$ ,  $p<.05$ ] y por miedo a que se lo hagan a ellos (G1 18.9% vs G2 17.0% vs G3 14.4%) [ $\chi^2(4)=10.536$ ,  $p<.001$ ].

Tabla 5.

Diferencias significativas en las explicaciones causales señaladas en función de la variable Edad de los participantes (N= 1235)

Causas	Edad			$\chi^2(4)$
	G1	G2	G3	
Manera de ser de la víctima	45.3% (136)	44.4% (201)	34.3% (95)	19.51**
Manera de ser de los agresores	63.9% (177)	73.0% (375)	69.8% (310)	9.36
No se llevan bien	52.7% (146)	51.6% (265)	44.4% (197)	14.20**
Manera como los tratan en casa	17.7% (49)	23.2% (119)	22.3% (99)	12.95*
Se tienen manía	35.4% (98)	43.0% (221)	39.4% (175)	8.00
Los del grupo se consideran mejores	84.1% (233)	86.4% (444)	86.5% (384)	1.74
Divierte a los del grupo	68.8% (190)	77.8% (400)	78.6% (349)	15.35**
Él no es uno de ellos	53.8% (149)	56.0% (288)	60.1% (267)	8.61
Le tienen envidia	24.5% (68)	23.2% (119)	25.9% (115)	2.13
Miedo a que se lo hagan a ellos	18.9% (84)	17.0% (95)	14.4% (40)	13.66***
Para dominar al otro	53.1% (147)	70.2% (361)	71.8% (319)	35.40***
Educación que reciben en casa	35.0% (97)	41.4% (213)	36.0% (160)	19.00**
Es propio de nuestra edad	14.4% (40)	17.3% (89)	21.8% (97)	12.09*
En los grupos, le ocurre a los nuevos	40.1% (111)	34.4% (177)	33.8% (150)	10.54*

Nota: \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$

Atendiendo al **papel** de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales (V= víctima, A= agresor y E= espectador) encontramos diferencias significativas en las explicaciones causales que ofrecen del fenómeno (Tabla 6).

El grupo de agresores es el que más señala como explicación del maltrato entre iguales la manera de ser de la víctima (A 55.3% vs V 51.1% vs E 39.9%) [ $\chi^2(4)=15.994$ ,  $p<.01$ ] y es el que más considera este tipo de actos como algo propio de la adolescencia (A 27.2% vs V 26.7% vs E 16.6%) [ $\chi^2(4)=11.968$ ,  $p<.05$ ]. Por el contrario el grupo de espectadores y de víctimas son los que explican en mayor porcentaje el maltrato por la envidia que los agresores sienten (E 25.1% vs V 24.4% vs A 18.4%) [ $\chi^2(4)=22.718$ ,  $p<.001$ ].

Tabla 6.  
Diferencias significativas en las explicaciones causales señaladas en función de la variable Papel asumido por los participantes en situaciones de maltrato entre iguales (N= 1213)

Causas	Papel en situaciones de maltrato entre iguales			$\chi^2(4)$
	Víctima	Agresor	Espectador	
Manera de ser de la víctima	51.1% (46)	55.3% (57)	39.9% (407)	15.99**
Manera de ser de los agresores	67.8% (61)	62.1% (64)	71.0% (724)	5.95
No se llevan bien	52.2% (47)	48.5% (50)	48.9% (499)	.86
Manera como los tratan en casa	20.0% (18)	20.4% (21)	21.8% (222)	4.31
Se tienen manía	46.7% (42)	46.6% (48)	39.2% (400)	3.87
Los del grupo se consideran mejores	88.9% (80)	82.5% (85)	86.0% (877)	3.13
Divierte a los del grupo	78.4% (71)	72.8% (75)	76.2% (776)	6.62
Él no es uno de ellos	62.2% (56)	50.5% (52)	57.4% (585)	3.53
Le tienen envidia	24.4% (22)	18.4% (19)	25.1% (256)	22.72***
Miedo a que se lo hagan a ellos	17.8% (16)	16.5% (17)	18.2% (186)	9.20
Para dominar al otro	74.4% (67)	67.0% (69)	66.6% (679)	3.31
Educación que reciben en casa	41.1% (37)	34.0% (35)	38.0% (388)	7.52
Es propio de nuestra edad	26.7% (24)	27.2% (28)	16.6% (169)	11.97*
En los grupos, le ocurre a los nuevos	43.3% (39)	41.7% (43)	34.0% (347)	7.73

Nota: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

A continuación se presenta la Tabla 7, que resume las diferencias significativas encontradas en la atribución de causas al maltrato entre iguales por parte de los participantes en función del país, sexo, edad y papel.

Tabla 7.  
Resumen de las diferencias significativas en la atribución de causas al maltrato entre iguales

Causas	País	Sexo	Edad	Papel
Manera de ser de la víctima	Pt>Es	H>M	G3>G2>G1	A>V>E
Manera de ser de los agresores				
No se llevan bien		M>H	G1>G2>G3	
Manera como los tratan en casa		M>H	G2>G3>G1	
Se tienen manía	Es>P	H>M		
Los del grupo se consideran mejores				
Divierte a los del grupo			G3>G2>G1	
Él no es uno de ellos				
Le tienen envidia		M>H		E>V>A
Miedo a que se lo hagan a ellos	Es>Pt	M>H	G1>G2>G3	
Para dominar al otro			G3>G2>G1	
Educación que reciben en casa		M>H	G2>G3>G1	
Es propio de nuestra edad	Pt>Es	H>M	G3>G2>G1	A>V>E
En los grupos, le ocurre a los nuevos		H>M	G1>G2>G3	

Nota: Pt: Portugal, Es: España; M: Mujer H: Hombre; G1: grupo de 11-12 años; G2: Grupo de 13-14 años; G3: Grupo de 15 años en adelante; V: Víctimas; A: Agresores; E: Espectadores

Finalmente, analizamos la posible relación entre el nivel de competencia social manifestado por los participantes y el tipo de explicación causal que ofrecen del maltrato entre iguales. Así, después de realizar la correlación de Spearman (Tabla 8), se observa que existe una correlación positiva entre el grado de impulsividad del sujeto y la explicación del maltrato entre iguales por la manera de ser de la víctima ( $R=.102$ ,  $p<.001$ ), por el miedo a que se lo hagan a ellos ( $R=.094$ ,  $p<.01$ ), porque es propio de nuestra edad ( $R=.247$ ,  $p<.001$ ) y porque en los grupos le ocurre a los nuevos ( $R=.091$ ,  $p<.01$ ). Y una correlación negativa con la explicación porque le tienen envidia ( $R=-.100$ ,  $p<.01$ ).

Por otra parte, las habilidades sociales manifestadas correlacionan positivamente con explicaciones del maltrato entre iguales centradas en el grupo de agresores: “Manera de ser de los agresores” ( $R=.111$ ,  $p<.001$ ); “Los del grupo se consideran los mejores” ( $R=.185$ ;  $p<.001$ ); “Divierte a los del grupo” ( $R=.157$ ,  $p<.001$ ); “Para dominar al otro” ( $R=.137$ ,  $p<.001$ ); “Él no es uno de ellos” ( $R=.089$ ;  $p<.001$ ). Y correlaciona negativamente con las causas: “Porque es propio de nuestra edad” ( $R=-.165$ ,  $p<.001$ ) y “En los grupos, le ocurre a los nuevos” ( $R=-.070$ ,  $p<.05$ ).

Tabla 8.  
*Correlaciones entre las variables Causas y Competencia social*

Causas	Competencia social	
	Habilidades Sociales Apropriadadas	Asertividad/Impulsividad inapropiadas
Manera de ser de la víctima		.10***
Manera de ser de los agresores	.11***	
No se llevan bien		
Manera como los tratan en casa		
Se tienen manía		
Los del grupo se consideran mejores	.19***	
Divierte a los del grupo	.16***	
Él no es uno de ellos	.09***	
Le tienen envidia		-.10**
Miedo a que se lo hagan a ellos		.09**
Para dominar al otro	.14***	
Educación que reciben en casa		
Es propio de nuestra edad	-.17***	.25***
En los grupos, le ocurre a los nuevos	-.07*	.09**

Nota: correlaciones analizadas con la prueba R de Spearman; \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Cuando las personas piensan en las causas del maltrato entre iguales, informalmente o en debates organizados, suele atribuirse el problema a causas individuales, centradas habitualmente en las características de los directamente implicados, sean los autores de la agresión o el blanco de la misma, las víctimas. Sin embargo, no se debe caer en la trampa de simplificar esta problemática, pues como otros comportamientos sociales son un fenómeno multicausal de difícil comprensión y solución, donde tiene relevancia el funcionamiento y la organización de los grupos de iguales.

Por eso es fundamental conocer la visión del fenómeno de quienes están más próximos a él: los iguales. Con este objetivo se realizó este estudio donde se analizaron las explicaciones causales que sobre el maltrato entre iguales señalan los preadolescentes y adolescentes, y se estudiaron cómo cambian tales explicaciones causales en función de las variables contexto geográfico, sexo, edad, competencia social y papel asumido por los participantes en situaciones de maltrato.

Se ofreció a los jóvenes una oportunidad para reflexionar sobre sus propios comportamientos y los de sus compañeros en la esfera colectiva. Y trata de ayudar a los diferentes profesionales a avanzar en la comprensión de los mecanismos implicados en la perpetuación de este comportamiento.

El grado o intensidad de un determinado comportamiento individual (en este caso, de abuso de poder) está afectado por las interacciones y relaciones en grupo y está relacionado con el modo que tiene un individuo de pensar, juzgar o representarse mentalmente este proceso. La adopción de una perspectiva ecológica se torna imprescindible para un adecuado análisis de los datos obtenidos. Estudios etológicos y psicológicos reconocen que la comprensión de los comportamientos de los individuos dentro de los grupos requiere una atención especial y se diferencia cualitativamente de las investigaciones sobre los comportamientos individuales. Por esto, se prioriza el estudio de las relaciones diádicas y grupales para conseguir una adecuada comprensión del comportamiento social (Bronfenbrenner, 1979, Hinde, 1987, Tajfel, 1978).

Los resultados muestran que los adolescentes explican el maltrato entre iguales como un patrón característico de interacción desarrollado en la relación entre víctima y agresor, y sostenido en la dinámica y funcionamiento típico de los grupos de iguales –aspecto preocupante ya que les permite justificar el abuso de poder como algo “natural” durante el

desarrollo—. Entienden que la mayoría de los agresores cuando actúan lo hacen con intención de dominar al otro, por hedonismo colectivo (diversión y entretenimiento del grupo) y con el deseo de expresar la diferencia de fuerza y demostrar que son los mejores (dominio-sumisión), motivos justificados en parte por las características personales de la víctima.

Como fenómeno internacional, existen una serie de tendencias generales y una caracterización común del maltrato entre iguales. Así, los resultados de este estudio corroboran los de Almeida, Lisboa y Caurcel (2007) al no hallarse grandes diferencias interpaíses en cuanto a las causas que infieren niños y adolescentes. Encontrando una tendencia similar de respuesta, siendo los niveles de interacción diádica y grupal los más mencionados por los adolescentes portugueses y españoles. Las pocas diferencias estadísticamente significativas radican en que los participantes portugueses hacen más referencia a la manera de ser de la víctima (nivel individual) y como algo propio de la adolescencia (nivel contexto sociocultural) como posibles causas del maltrato, mientras que los españoles lo hacen a la antipatía (nivel interacciones diádicas) y el miedo a que se lo hagan a ellos (nivel interacciones grupales) que los lleva al conformismo como factores generadores del maltrato.

Se han encontrado diferencias ligadas al género como en los estudios previos de Almeida et al. (2004), Almeida, Lisboa y Caurcel (2005, 2007), Avilés (2006a) y Avilés y Monjas (2005), ya que la mujeres atribuyen más que los hombres el miedo a que se lo hagan a ellas, y atienden al papel que la familia tiene en el origen de este tipo de situaciones, demostrando una mayor sensibilidad hacia los elementos socioculturales y una mayor empatía hacia la víctima. Mientras que los hombres esgrimen razones justificadoras y minizadoras del maltrato: “manera de ser de la víctima”, “se tienen manía”, “es propio de nuestra edad” y “en los grupos ocurre a los nuevos”. En estas tendencias de respuesta puede observarse una clara transmisión de estereotipos de género donde no está bien visto que el hombre sienta miedo y donde es normal que en los grupos se actúe contra el más débil, y que espera una elevada sensibilidad social por parte de las mujeres.

También al igual que en los estudios previos de Almeida et al. (2004), Almeida (2005), Almeida, Lisboa, Caurcel (2005, 2007), Avilés y Monjas (2005), de Del Barrio et al. (2003), Firsén, Holmqvist y Oscarsson (2008), Hoyos, Aparicio, Heilbron y Schamun (2004) y van der Muelen (2003) observamos diferencias en las explicaciones causales en función de la edad de los participantes. Las explicaciones, inicialmente más individuales y unívocas, se vuelven más complejas con la edad. Las diferencias más marcadas las encontramos entre los preadolescentes de 11 y 12 años y los adolescentes de 15 años en adelante, los más pequeños

se centran en aspectos como la manera de ser de la víctima, el miedo o el que no se lleven bien, pero sin profundizar como lo hacen los mayores, en las dinámicas y los procesos de grupo (tales como la confrontación con la diferencia o intentos de integración de nuevos elementos), en el hedonismo colectivo y el ejercicio del poder (dominio-sumisión).

La visión de los adolescentes mayores de la muestra coincide con las perspectivas de los investigadores y de la intervención surgidas en los últimos años, para quienes también la importancia del grupo es una característica esencial del maltrato entre iguales (Almeida, 2006; Avilés, 2006b; Salmivalli, Lagerspetz, Björkquitt, Österman y Kaukianen, 1996). El grupo cobra importancia por varias razones. Por un lado, las relaciones entre iguales son especialmente relevantes para los propios escolares a estas edades. Por otro, son relaciones que tienen que darse obligatoriamente cuando se trata del contexto escolar. Además de relaciones obligatorias, son también duraderas.

Además, los adolescentes de 15 años en adelante identifican el maltrato entre iguales como un fenómeno que ha ocurrido siempre en el contexto escolar relacionado con una cierta edad y lo mencionan al tratar de ofrecer una explicación adecuada señalando que “Es algo propio de nuestra edad”. Esta idea del maltrato como algo inscrito en la tradición de las escuelas o propio de los grupos de chicos es cierta en cuanto que el fenómeno no es nuevo, y este hecho también contribuye a explicarlo.

Los hallazgos de este estudio confirman los obtenidos por otros autores (Avilés, 2006, Avilés y Monjas, 2005 y Frises, Jonsson y Persson 2007) encontrando que la causalidad es diferente según el prisma de quien observa, y se ofrecen diversidad de argumentaciones y atribuciones en función del papel que el alumno ocupe en la dinámica del maltrato entre iguales. Así, el grupo de agresores señala más elementos exculpatorios como la manera de ser de la víctima y que es algo propio de la adolescencia, que le permiten justificar sus actos y aliviar la culpa; por su lado, en el grupo de víctimas coexisten atribuciones que refuerzan su autoestima y autoimagen aludiendo a la envidia que los agresores sienten hacia ellas, como de autoinculpación aludiendo a su propia forma de ser en un alto porcentaje.

El grupo de espectadores expresa la intencionalidad de los agresores, empatiza con las víctimas y les resta culpa y responsabilidad. Estos últimos resultados relacionados con el grupo de espectadores nos dan motivos para la esperanza ya que pueden convertirse en los más fieles aliados de la comunidad educativa en su labor hacia la prevención y la erradicación del fenómeno.

Finalmente, encontramos una correlación positiva entre las Habilidades Sociales manifestadas por los participantes y el predominio de preferencias argumentales de atribución



causal intencionales y de desequilibrio de poder; mientras que la Impulsividad/Asertividad inapropiadas correlacionan positivamente con razones minimizadoras y exculpatorias. Estos resultados pueden explicarse en el sentido de que el nivel de competencia social de los sujetos los lleva a hacer valoraciones diferentes de los hechos del maltrato entre iguales. Así, un déficit personal, error o confusión en algunos de los procesos de obtención de la información social cambia su interpretación y sus atribuciones (Dodge et al., 1986), y una alta habilidad le hace ser más sensibles socialmente y empáticos interpretando también de manera diferente los acontecimientos (Sutton et al., 1999). Sin embargo, la escasez de investigaciones que relacionen las atribuciones causales con la competencia social obliga a no tomar como definitivos los resultados y a demandar más trabajos que permitan concretar la influencia.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. (2005). Dos traços aos processos de grupo: explicações causais de adolescentes portugueses sobre os maus tratos nos grupos de pares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 4, 59-84.
- Almeida, A. (2006). Para Além das Tendências Normativas: O que Aprendemos com o Estudo dos Maus Tratos entre Pares. *Psychologica*, 43, 79-104.
- Almeida, A. y Caurcel, M. (2005). Questionário Scan-Bullying. Versão Portuguesa e Castelhana. Registo de obra en la Inspeção-Geral de las Actividades Culturais, Ministério da Cultura de Portugal.
- Almeida, A., del Barrio, C., Marques, M., Fernández, I., Gutiérrez, H. y Cruz, J. (2001). A script-cartoon narrative of peer-bullying in children and adolescents. En M. Martínez (Ed.), *Prevention and control of aggression and its impact on its victims* (pp. 161-168). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Almeida, A., Lisboa, C. y Caurcel, M.J. (2005). As explicações dos maus-tratos em adolescentes portugueses. Possíveis vantagens de um instrumento narrativo para a compreensão do fenómeno. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 19, 1, 32-54.
- Almeida, A., Lisboa, C. y Caurcel, M.J. (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales?: explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Interamerican Journal of Psychology*, 41, (2), 107-118.

- Almeida, A., van der Muelen, K., del Barrio, C., Barrios, A., Gutierrez, H. Granizo, L. y Lisboa, C. (2004). Untangling socio-cognitive reasoning in causal explanations towards peer victimization across cultures. Presentado en la 34th Annual Meeting of the Jean Piaget Society en Toronto (Canada).
- Astington, J. W., y Olson, D. R. (1995). The cognitive revolution in children's understanding of mind. *Human Development*, 38, 179-189.
- Avilés, J.M. (2006a). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 201-220.
- Avilés, J. M. (2006b). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) –Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales– *Anales de Psicología*, 21, 1, 27-41.
- Bosworth, K., Espelage, D., y Simon, T. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19 (3), 341-362.
- Boulton, M.J. y Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Cerezo, F. (2000). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños/as y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17 (nº1), 37-43.
- Craig, W. y Pepler, D.J. (1997). Observations of bullying and victimization on the Schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60.
- Debardieux, E. (2003). Violencia escolar: un fenómeno mundial. <http://www.unesco.org> (Consultado 3/3/2005)
- Debardieux, E. y Blaya, C. (2001): *La violence en milieu scolaire. Dix aprobeches en Europe*. París: ESF.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar*. Madrid. <http://www.defensordelpueblo.es> (Consultado 10/01/2005)

- Del Barrio, C., Almeida, A., Barrios, A. y van der Meulen, K. (2003). *Exploring causal representations of peer victimization with Scan-Bullying*. Poster presentado en la XIth European Conference on Developmental Psychology, Milán, Agosto, 27- 31.
- 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), 1-85.
- Erling, P. y Hwang, A. (2004). Swedish 10-years-old children's perceptions and experiences of bullying. *Journal of School Violence*, 3, 33-43.
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. En M Tonry (Ed.), *Crime and Justice*. Vol. 17, (pp.381-458). Chicago: University of Chicago Press.
- Flavell, J. H. & Miller, P.H. (1998). Social cognition. En W. Damon (Ed.), D. Kuhn y R. S. Siegler, (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology*, 5<sup>th</sup> ed. (pp. 851-898). New York: Wiley.
- Frisen, A., Jonsson, A. y Person, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying?. *Adolescence*, 42, 169, 749-761.
- Gladstone, G.L., Parker, G.B., y Malhi, G.S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 194, 201-208.
- Hinde, R. (1987). *Individuals, Relationships, and Culture. Links between Ethology and the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoyos, O., Aparicio, J., Heilbron, K. y Schamun, V. (2004). Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 14, 150-172.
- Lewis, C. y Carpendale, J. (2002). Social Cognition. En P.K. Smith y C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook on Childhood Social Development* (pp.375-393). London: Blackwell Publishers.
- Matson, J.L., Rotatori, A.F., y Helsel, W.J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, 21, 335-340.
- Mora-Merchán, J. (2001). *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Nicolaidis, S., Toda, Y. y Smith, P.K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.

- O'Moore, A.M., Kirkham, C. y Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish Schools: A Nation-wide Study. *Irish Journal of Psychology*, 18, 141-169.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying at school. What we know and what we can do*. London: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1993b). Bully/victim problems among school children: Long term consequences and an effective intervention program. En S. Hodgins (Ed.), *Mental disorder and crime*. (pp. 317-349) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Pereira, B., Almeida, A., y Valente, L. (1994). *Projecto «bullying» – análise preliminar das situações de agressão no Ensino Básico*. Comunicación presentada en el VI Encontro Nacional de Ludotecas e Espaços de Jogo ao Ar Livre, Lisboa, Portugal.
- Perren, S. y Alsaker, F.D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 47, 45-57.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology*, 18, 202-220.
- Rigby, K. (1999). Peer victimization at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 95-104.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kinglsey Publications
- 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.
- Shantz, C. (1983). Social Cognition. En P. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Vol.4 (pp. 495-555). New York: Wiley.
- Smith, P. (2003). *Violence in schools. The response in Europe*. London: Routledge Falmer.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., y Slee, P. (1999). *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smith, P.K. y Sharp, S. (1994). *School Bullying*. London: Routledge.

- Smorti, A. y Ciucci, E. (2000). Narrative strategies in bullies and victims. *Aggressive Behavior*, 26, 33-48.
- Sutton, J., Smith, P.K. y Swettenham, J. (1999). Bullying and "theory of mind": a critique of the "social skills deficits" view of anti-social behaviour. *Social Developmental*, 8, 117-127.
- Tajfel, H. (1978). *European Monographs in Social Psychology: Vol. 14. Differentiation between social groups*. London: Academic Press.
- van der Muelen, K. (2003). *Cuentos de miedo en la escuela: buscando el sentido del maltrato entre iguales en la niñez, adolescencia y edad adulta*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.



# **Capítulo 5:**

**Victims and Bullies’  
Social Categorizations:  
When Do Prototypical  
Descriptions Become  
Stereotyped?**





## Study 3. Victims and Bullies' Social Categorizations: When Do Prototypical Descriptions Become Stereotyped?

### ABSTRACT

This study investigates the perceived characteristics of victims and aggressors of peer bullying in a sample of 1237 adolescents (mean age is 13.3 years-old) in two southern European countries.

The main goal was inspecting how the victim and aggressor's descriptions varied according to country, age, gender, victimization status (whether aggressor, bystander or victim) and self-reported experience as participant in bullying interactions.

We applied *SCAN Bullying* questionnaire with graphic support (drawings depicting typical stories on peer bullying in school contexts) (Almeida & Caurcel, 2005) and Cerezo's questionnaire *BULL-S* (2000).

Results showed that the perceived vulnerability of the victims is accentuated as adolescents grow older and that boys compared to girls take a more critical attitude towards victims. Victims' descriptions were also related to peer ratings and self-reported experience. Aggressors see victims as less favourable and more vulnerable whereas bystanders and other adolescents having experienced or peer-rated as victims hold less stereotyped perceptions and eager highlighted the victim's social attributes. A typified negative image of the rough and dominant aggressor is accentuated for the youngest participants and group of victims and bystanders. Popular and empowering stereotype that aggressors are cool which is associated with social positive characteristics of braveness, strength and extroversion, is especially indicated for aggressors and pro-aggressor participants. Results/conclusions are discussed in terms of its implications for research and intervention.

### **Key words:**

*Peer bullying, victim's descriptions, aggressor's descriptions, adolescents*

## ***Categorizaciones sociales de víctimas y agresores: ¿cuándo las descripciones prototípicas se convierten en estereotipadas?***

### **RESUMEN**

Este estudio investiga las características de las víctimas y los agresores protagonistas del maltrato entre iguales percibidas por 1237 adolescentes (media de edad 13.3 años) de dos países del sur de Europa. El principal objetivo fue analizar cómo las descripciones de las víctimas varían en función del país, el sexo, la edad, estatus de victimización (víctima, agresor o espectador) y experiencia de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales. Para ello utilizamos el cuestionario SCAN-Bullying (Almeida y Caurcel, 2005) y en cuestionario sociométrico BULL-S de Cerezo (2000).

Los resultados muestran que la percepción de las víctimas como vulnerables se acentúa conforme aumenta la edad de los participantes y que los chicos comparados con las chicas tienen una actitud más crítica hacia las víctimas. Los participantes agresores son los que describen a la víctima más desfavorablemente y la perciben como más vulnerable, mientras que los espectadores y el resto de los adolescentes, que tienen experiencia como víctima o son victimizados, tienen percepciones menos estereotipadas y le otorgan atributos más deseables socialmente. Para el agresor una imagen negativa como dominante y problemático es acentuada por los participantes más jóvenes y por el grupo de víctimas y espectadores. Mientras que el estereotipo de fortaleza y poder es especialmente señalado por los participantes agresores y los espectadores pro-agresores. Los resultados fueron discutidos en términos de sus implicaciones de cara a la investigación e intervención.

### ***Palabras clave:***

*Maltrato entre iguales, descripción de la víctima, descripción del agresor, adolescentes.*

## ***Categorizações sociais das vítimas e agressores: Quando é que as descrições prototípicas se tornam em estereotipadas?***

### **RESUMO:**

Este estudo investiga as caracterizações sociais de vítimas e agressores de maus tratos entre pares, numa mostra de 1237 adolescentes (idade média 13.3 anos) em dois países do sul da Europa.

O objectivo principal foi analisar como as caracterizações variam de acordo com o país, idade, sexo, estatuto de vitimização (quer agressor, vítima ou de espectador) e experiência como participante nos maus tratos entre pares. Para o referido estudo utilizou-se o questionário SCAN-Bullying com suporte gráfico (conjunto de vinhetas que representam uma história típica de maltrato entre iguais no contexto escolar) (Almeida e Caurcel, 2005), e o questionário sócio-métrico entre pares BULL-S de Cerezo (2000).

Os resultados mostram que a percepção de vulnerabilidade das vítimas aumenta com a idade dos adolescentes e que os rapazes em comparação com as raparigas tomam uma atitude mais crítica para com as vítimas. As caracterizações da vítima foram também relacionados com o estatuto e experiência de abusos relatados. Os participantes agressores são os que mais desfavoravelmente descrevem a vítima, enquanto que os espectadores e outros participantes vitimizados têm menos percepções estereotipadas e atribuem-lhe qualidades/atributos socialmente desejáveis. Uma imagem negativa do bruto e dominante é mais frequente para os mais novos participantes e grupos de vítimas e espectadores. O popular estereótipo de que os agressores são "cool", que está associada a características positivas de coragem, força e extroversão é especialmente indicado para agressores e pró-agressor participantes. Os resultados são discutidos em termos das suas implicações para a investigação e intervenção.

### ***Palavras chave:***

*Maus tratos entre pares, descrição da vítima, descrição do agressor, adolescentes*

## 1. INTRODUCCION

### Meanings about bullying in adolescents' discourse

"It is typical of our age", says a fifteen teenage girl when asked to state the motives for bullying other classmates in school. Taken as a normative epiphenomenon, such ubiquitous phenomenon is too often tackled with condescending hears and incredulous eyes among adults and teenagers. The prolonged and intentional aggressive interactions, where asymmetry of size, status, strength or number yield to harassment and terror, and round up in cruel and insensitive maltreatment to more vulnerable, defenceless and quite often isolated mates, are, in many circumstances, implicitly interpreted as part of growing up. Precisely, to acknowledge that peer abuse is related to development in the context of social relations and enmeshed in the normality of school days is a warning and should be a matter of primary concern to parents, teachers, school managers, psychologists, public agents and social scientists.

During interviews that explored cognitions, emotions and attitudes related with peer bullying we extensively asked children and adolescents to describe us how bullying evolves, to debrief the reasons for bullying, to reason about the feelings of all the parties involved – victims, aggressors and bystanders– and how to cope with abuse and coercive attitudes such as the ones that are normally associated with peer bullying. In alternative to the majority of assessment questionnaires, which begin by up fronting a definition of bullying, a pictorial stimulus – a set of ten cartoons portraying physical and relational aggression scenes of dyads or group of mates interacting in a school setting – worked as an invitation to talk about peer bullying. Displaying the set of ten cartoons in a pre-fixed order was meant to convey the idea of a sequence of incidents that occur in a given time and in a closed setting and to ascertain the constrained nature of school bullying. This scenario also fitted better the inductive approach we aimed at for exploring children and adolescents' definitions and representations of peer bullying (Almeida, del Barrio, Marques, Fernández, Gutiérrez & Cruz, 2001; Almeida & del Barrio, 2002; del Barrio, Almeida, van der Meulen, Barrios & Gutiérrez, 2003).

Frequently children and adolescents evoked identical themes revealing that they share a socially and culturally knowledge regarding bullying representations and, indeed, they acknowledge that bullying is caused by a conjunction of person, interactions and sociocultural features (Almeida, Lisboa & Caurcel, 2007), amplified by distinctive organizational patterns of the peer groups. Individual characteristics, enemies, peer pressure, norm-conformity, cliquing, strict group boundaries are perceived as powerful catalysts of social differentiation and group bullying.

### Individuals in relationships

In analogy with Hinde's conceptualization (1987), children and adolescent explanations considered bullying behaviour at these successive levels of social complexity and the dialectical relations between them and, progressively, incorporate that not only distinct elements at the different levels influence bullying behaviour, as they also conceive how the co-occurrence of specific elements mutually interact to precipitate unfortunate incidents. Differentiation and transitivity are virtually consecutive processes that forecast the ability to perceive bullying as an interpersonal phenomenon, whether at a dyadic or a group level. In the adolescents' discourse increased awareness of the dialectics between individuals and relations was not conflicting to valuing information on individual differences and distinct behavioural patterns, nor do fourteen and fifteen year-olds consider that they are antithetic (Almeida, 2005; Almeida, Lisboa & Caurcel, 2007). Besides individual differences, and when referring to specific relationships and group processes, they keenly understood that the quality and content of a relationship are more than the sum of its components (Hinde, 1987, Laursen, 2005; Sroufe, Egeland & Carlson, 1999; Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005).

Nevertheless, the conceptualization of bullying relations undergoes a few challenges and, no matter how crucial is to embed individuals in relationships, it continues to be important to see how individuality or individual propensities contribute and simultaneously reflect the nature of interactions and relationships. Still, and not least pertinent, differentiation and integration ought to be considered as two levels of analysis in the dynamics of social relationships. In analogous terms, distinguishing levels of analysis and escaping the dichotomy intrinsic to the unidirectional causal thinking of what causes what, will prevent us from opposing the individual to the social structure or, similarly, to over or underestimate one of the two opponents. Indeed, when elaborating how victims and bullies characteristically interacted to trigger or inhibit specific patterns of interactions, adolescents envisioned how the nature of the relationship was determined by its constituents. Furthermore, as Hinde (1987) puts clear, linking particular individual dispositions and individual social practices presumably arises out of common perception of their qualities (op.cit., pp. 141). However it is rather common that accuracy and objectivity are not always intrinsically part of social perceptions, and it may be the case that perceived characteristics of victims and bullies combine individual propensities and social stereotypes that typically exaggerate individual characteristics. Data on this issue is well-documented in studies about peer social reputations of victimized students and, as reported by Boivin, Hymel and Hodges (2001), peers' negative acts towards victimized children were often a result of perceiving them as low status and increased social vulnerability.

Unfortunately, as it is empirically supported (discussed earlier in Almeida, Caurcel & Machado, 2006), perceived regularities in dispositions and behaviours may well be associated to grossly inaccurate social stereotypes. As a consequence, even though victims of peer aggression resemble nonvictims in a number of ways, it is often misleading that victim's uniqueness has been attributed to physical strength (Olweus, 1978), disability (Naylor, Granizo, Tantom & Deurzen, 2005), race or ethnicity, sex or religious orientation (Mellor, 1999; Rivers, 2001; Siann, Callaghan, Glissov, Lockhart & Rawson, 1994), to mental disabilities (Tattum, 1989), or to special education needs (Tattum, 1997).

Similarly, aggressors' dominance has been thought as intimately associated to high self-esteem (Olweus, 1991; 1993). In this case, substantive controversy has pointed other possibilities and in favour of a desirable conceptual clarification of constructs related to self-esteem, Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi and Lagerspetz (1999) have evidenced that "bullying others, as well as assisting and reinforcing the bully was typical of those with so-called defensive self-esteem" (op. cit., pp. 1268); thereby, not excluding that aggressors' self-esteem is not higher or lower compared to other groups. Findings were nonetheless suggestive that bullies and their allies posit themselves high in defensive egotism and narcissistic dispositions that may motivate other self-enhancing attitudes. However, as evidence goes it is most probably a defensive mechanism or threatened egotism that operates as a motivation for behaving aggressively, and not the contrary – high self-esteem as the basis for behaving aggressively.

Obviously that beyond empirical evidence and mean differences, individual differences are countered and their existence is exaggerated, therefore, contributing to the emergence of social stereotypes. In the meanwhile, understanding the origin and the development of stereotypes have been an important challenge to social change and it will continue to be an important issue for social sciences (Doise, 1989; Moscovici, 1981; Tajfel, 1984) and, unquestionably, it will prove to be so for the study of bullying and victimization.

Questioning why do stereotypes come to distort reality will lead us to the concept of social categorization (Hinde, 1987) and how cognitively processing the social world is a "common propensity in human individuals, perhaps related to language use" (op. cit.:143), which involves attempts to define ourselves and others in relation to their particular social contexts, as well as to see ourselves as members of some groups and not as members of others. Accordingly, it is plausible to recognize that self and social-definitions are foundational processes of individuals' social knowledge and accommodating structures for reasoning about the distinct levels of social complexity and perceiving its nexus and bidirectionality.

### The evolving process of social and self-categorizations

From a cognitive perspective, social categorization can be conceptualized in a form of concept attainment or, paraphrasing Bruner, Goodnow and Austin (1956), categorization involves the discovery of defining attributes of each group or class of objects that may acquire a proper value as criteria for making judgments about its identity. From a social perspective, categorization processes apply to social entities in a social world and the specificity of its natural domain expands the conception of social categorization to social identity (Abrams, 1996).

Apart from conceptualizing social categorization as a taxonomic device with a particular utility for concept formation, it is not possible to underestimate its multiple applications for the construction of social identities and in regulatory movements of approach and distance in group relations. This idea was specially conveyed by Social Identity Theory (SIT) (e.g. Tajfel & Turner, 1979, Tajfel, 1984, Abrams, 1996). Assuming that social categorization establishes a framework for engaging in social comparisons is equivalent to wrapping up identity in the category shared by oneself; and subsequently, to foresee that individuals will seek positive distinctiveness for that category in order to maintain or enhance self-esteem. While particular dividends in terms of self-concept are obvious, it is also highlighted that class membership will favour positive interpretations of the own group and distinctions from others. To this account, social categorizations encompass the possibility of determining membership to a category of individuals whose perception of similarity is often accentuated. But, in the meanwhile, group differentiation reinforces the tendency to treat members of the out-group as undifferentiated subjects and to accentuate the distance between members. Social categorizations, like a symbolic barrier, harden or rend less possible movements from the out to the in-group (Abrams, 1996). Here, regrettable as it might be, it is somehow inevitable that categorization often implies a simplification of perception and, in simplifying reality, it can introduce distortions. However, distortions do not only result from an information-reduction mechanism but, as Tajfel (1981) pointed out, they represent biased judgments (i.e., minimizing the differences within each group and accentuating the differences between groups). Thus, when exaggerating the differences between members of different groups it is probable that individuals' characteristics are accentuated and attributes irrelevant to the initial distinction are assimilated to the stereotype, and people come to see members of different groups as opposites. No matter how this differentiation is self-serving and a source for self-esteem enhancement (Hinde, 1987); it can be a basis for stereotyping and for preserving social images constant.

These might be the case of social reputations attached to particular social groups and their labelling attributes. For example, inflated group-differentiation has usually been illustrated in gender

studies (Gervai & Turner, 1993; Maccoby & Jaklin, 1974). Male and female attributes are often typified in order to accentuate the differences between these two groups, and it is most likely that the accentuation effect warrants stereotypes.

Studying children's perceptions of aggression and social withdrawal, Younger, Gentile and Burgess (1993) applied the social schema theory and used different memory tasks (e.g. recall and recognition experimental activities) to examine children's descriptions of aggressive and socially-withdrawn. The study revealed that children develop the aggression schema much earlier than the schema for social withdrawal but, albeit delayed, social-withdrawal descriptions showed a remarkable increase with age. In the authors' opinion, its later emergence was related to the patterning of social withdrawal behaviour and its non-salient characteristics, which turned it difficult to target in terms of basic evaluative distinction of good versus bad behaviour. Finally, to Younger, Gentile and Burgess (1993) both social schemas were related to attempts to define members of some groups distinct from others. As children were more capable of defining the socially withdrawn schema, they showed to be increasingly more capable of detecting signs of maladjustment and, consequently, this capacity reflected in children's negative social perceptions of socially withdrawn behaviour. But, rather important and decisive to SIT argument, is that differentiating between aggressive and withdrawn children involved inter-group categorizations in ways that favoured the first in detriment of the second.

These findings should also be discussed in terms of the possible biases that accentuation effect introduces in peer interpretations of social behaviour. As empirical evidence has systematically corroborated, social perceptions are contributing factors to the stability of social rejection and acceptance in children (Cillessen, 1991). Indeed, research on peer relations and social rejection has abundant examples of the reported relation. Particularly interesting to our study, in the eighties, Hymel (1986) found evidence that social perceptions were contributing factors to perpetuate the social rejection of the least liked peers. More specifically, Hymel's study showed a biased evaluation of the disliked peers, who were more consistently blamed for negative behaviours and given less credit whenever performed positive behaviours. The opposite was observed in liked peers, who were accredited for behaving positively and alleviated responsibility for negative behaviours. Also, consistent with Heider's theory (1958) children's behaviour attributions operated as self-fulfilling prophecies. Particularly indulgent with the liked ones and harsh with the disliked, "biases were contributing to the maintenance of affect-congruent perceptions of others" (op. cit.: 442). Ultimately, the above mentioned patterning of the affective biases (i.e., benefiting the liked peers and penalizing the disliked) favoured group stability and was a powerful makeup of the "perpetuating nature of peer relationships" (Cillessen, 1991). Subsequent studies by Hymel, Woody



and Bowker (1993) examining the self perceptions of socially withdrawn found evidence that peer perceptions of socially withdrawn behaviour were predictive of negative self perceptions in a three-year period and, quite dramatically, an accentuation effect was observed with older children gradually reporting more negative self appraisals. While this findings may indicate that negative social reputations coupled with social vulnerability are facilitating conditions for perpetuating social rejection and, consequently, for setting and activating the conditions for peer harassment, it is also argued that this factor combination is a serious alert for the development of enduring difficulties in peer relations and for the development of a pattern of perceived low perceived social competence, low-efficacy in interpersonal relations and internalized symptomatology.

### **Social categorizations as a framework for victim and bullies' descriptions**

In this study we will particularly be interested in questioning how self and social categorizations are reflected in adolescents' descriptions of bullies and victims and whether or not they reflect biased social perceptions. Additionally, as contended by Tajfel (1981), we will be examining how adolescent' attitudes emphasize inter-group differentiation and how they are attached to bolster those characteristics most likely to enhance group superiority. Besides, since this may well strengthen identification and likeability with his or her own group and lead to discrimination and despise of the out-group, further analyses will focus how positive and negative social perceptions can partly explain attraction and rejection towards their own group and other groups, respectively.

To this analysis, we will bear in mind that a relationship perspective is an integrative framework. In contrast to personality (Olweus, 1980; 1993) and systemic conceptualizations of bullying (Salmivalli, 1998; 2001; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996;), more recently, relationship perspectives have considered how individuals actively participate in the processes of constructing social experience (e.g. Hartup, 1996; Laursen, 2005; Pepler & Craig, 2006; Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005). This co-construction process is embedded in collective interactions facilitating thoughts, symbolic representations, meaning attribution, communication, organizing behaviour and setting shared expectations about each other's behaviour (Bretherton & Munholland, 1999; Carlson, Sroufe, Egeland, 2004).

If indeed these interactional and relationship stances are suggestive and allow us to gain a process view of the bullying phenomenon and, in general, of relationship development, this line of research demands further development. In favour of this argument, it has been claimed by different authors that it may not be the children's behaviour per se that maintains their victimization status (Boivin, Hymel & Hodges, 2001; Kochendorfer-Ladd, 2003; Vaillancourt, McDougall, Hymel & Welch,

2001). Alternatively, social interactions, relationship experiences and representational processes of reciprocal roles are contributing to the development of bullying behaviours. But it would be an equal fallacy to expect that the quality of relations or social environments affect every child in the exact same way. As Boivin, Hymel and Hodges (2001) mention, to be rejected or socially withdrawn at school does not necessarily trap children in a dysfunctional pathway or peer victimization. Maybe Ortega y Gasset (1935/2005) put it more clearly when he stated that “man is himself and his circumstance”<sup>1</sup>, acknowledging that any predictor of social adjustment must consider the mutual, dynamic influence of individual, representational self-experience and contextual factors. Developmentally, it is also conceivable that children’s self-representations take on a more influential expression in behaviour, whether this is translated into positive outcomes or not. However, in transitional periods, specifically, through adolescence, when adaptation becomes a highly taxing developmental task, a perceived vulnerability can weaken the adolescent’s expectations about his or her peer relationships. Unfortunately, many victims’ and aggressors’ real life and vivid reports attest to that.

Still, taking into consideration that self and social categorizations is an interactional process, it is considered important to investigate how and why behavioural and nonbehavioural characteristics are associated with bully-victim experiences, without forgetting that specific negative outcomes for the kids involved in peer bullying (e.g. negative social reputations) are affected by the identity of the perceiver and severity of the victimization. Negative social reputations especially affect the social status and self-perceptions of children and adolescents. Hymel, Wagner and Butler (1990) have indicated how the effects of difficult relationships become meaningful and pernicious to one’s perceived social competence in the transition from childhood to adolescence. As such, we hypothesized that individual attributes, in order to become risk factors or predispositions to being bullied or to bully, ought to acquire social meaning and, consequently, be internalized as social categories that differentiate members in a group. In social psychology terms, categorization processes, including interpersonal differentiation, are sociocognitive operations that result in entity construction such as personal and social identities. Therefore, individual differences and, concomitantly, group boundaries represent such social constructions and simultaneously anchor and strength self and social identities (Tajfel, 1978).

At this point, combining the two levels of explanation could present a stimulating challenge. Developmentally, it is conceivable to assert that self-representations of interpersonal experience will gain relevance in organizing cognitions, emotions and behaviours. Taking a group or societal perspective, it is likely that shared social representations will strengthen maintenance of a multitude

---

<sup>1</sup> Paraphrasing the philosophical thought of José Ortega y Gasset (1883-1955): “yo soy yo y mi circunstancia”.

of stereotyped perceptions about the individuals in and out of the group of belonging. The result of categorization processes, stereotypes might simultaneously have self- and group-serving purposes, but it is doubtful that these purposes will be beneficial to interpersonal relations.

Concluding, we have three main goals. The first goal is to examine social categorizations of victims and bullies of peer bullying according to their adolescent peers, based on ratings assigned to different attributes referring to physical, social and emotional characteristics. The second aim is to determine whether these categorizations corroborate perceived victim's vulnerability and bullies' dominance – common stereotypes of victims' social incompetence and bullies' social popularity. The third aim examines how these social categorizations of victims and bullies are associated with relational status (victimization role assigned by peers) and self-reported experience of involvement in bullying situations.

## **2. METHOD**

### **2.1 Participants**

A total of 1237 adolescents (631 boys and 601 girls) aged 11 to 16 years-old (mean age= 13.3, SD=1.55). They were recruited from 35 classrooms from fourteen public and private schools of Basic and Secondary Education (5 to 9 grades) in the cities of Granada (Spain) and Braga (Portugal) and their inclusion was based on grade attendance of schools selected in the region and city location considered, covering central and peripheral urban areas. Both cities are mid-size university towns, known for its fast socioeconomic and cultural development in the last decade. Besides location, school selection considered size and educational cycles offered in each school, pursuing uniform criteria according to the age, grade and the cycle that students attended in the two countries. The youth enrolled came from low, middle and middle-high family backgrounds. In initial interviews with the school staff, the overall goals of the study, the questionnaires and the application procedures were described. Parent consents were requested in a written slip supplied in an informational letter addressed to the families. Teacher and student consents were verbally asked and researchers emphasized that voluntary participation was a personal choice.

## 2.2 Measures

**Victimization Status.** A peer assessment procedure developed by Cerezo (2000) was used to identify which students were assigned to the different statuses. This questionnaire gathers information on preferred and non-preferred friendship choices, self-perceptions of mutual choices and rejections, plus six items to nominate up to three individuals in the classroom who fit the behavioural description of aggressors and victims. These six items comprise: who bosses, who whines and is afraid, who teases and hits others, who gets picked on by others, who is envied by others, who are the smartest ones. In two supplementary sections, five additional items request information on frequency, type, location of bullying, perceived severity of bullying and safety at school. In the present sample, 7.3% of the participants were identified as victims, 8.3% as aggressors, 82% as bystanders and 0.6% as bully-victims. In total, 5.2% of the participants state that they were bullied very often or always, 5.3% were aggressors, 52% identified themselves as pro-victim and 8% as pro-aggressors.

**Victims and bullies social categorizations.** Data on victims and bullies was collected through completion of a self-report assessment – the *SCAN-Bullying Quest* (Almeida & Caurcel, 2005). The questionnaire was created simultaneously in Portuguese and Spanish languages (an English version was recently presented at the PREVnet conference, Ottawa, May 2006). Along with the questionnaire, a separate slip was handed to each student with the scripted-cartoon story.

The SCAN-Bullying Quest was designed after the *Scripted-Cartoon Narrative of Peer Bullying* (Almeida et al., 2001; Del Barrio et al., 2003). The original narrative assessment consists of a scripted-cartoon story and a semi-structured, open-ended interview. The new questionnaire supplies the user with information on participants' expectations, attitudes and feelings regarding the victim's and the aggressor's experience as well as the participants' self-experience, whether they projected themselves into the victim, aggressor or bystander roles in the story. Consisting of several ratings scales this format provides quantitative data and was meant to overcome induced social desirability of the interview-context and the complexity of qualitative analysis.

Figure 1. Two examples of feminine and masculine vignettes out of a set of fifteen cartoons from the scripted-cartoon narrative of bullying.



According to the two gendered versions of the bullying cartoon-narrative, masculine and feminine versions of the questionnaires were presented, each portraying a group of students (i.e. predominantly male or female) involved in different bully-victim interactions: physical and relational, direct and indirect. Questionnaire starts with a story telling task and proceeds with examining attitudes, emotions, and expectations concerning the victim, the aggressors and the bystanders. Through a series of scales designed to cover these different aspects/themes, the corresponding measures resulted from the coded responses to rating scales and closed questions interspersed among a total of 36 items.

To investigate adolescents' categorizations of victims and bullies, participants filled twice a list of 14 bipolar adjectives (e.g. friendly/unfriendly; funny/boring; cool/tacky), referring alternatively to the victim and to the aggressor. For each adjective pair, they were asked to score on a 1 to 5 scale which pole applied for a better description of the nominee. To this aim, a *semantic differential scale* (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957) was used, in accordance with previous stated opinions that this type of scale is recommended for assessing the subjective meaning of a concept to the respondent; thus providing a kind of attitude scale associated with the underlying dimensions (Robson, 1993). The scoring procedure follows the ordinal correspondence or, as normally associated in common sense, point 1 corresponds to the negative pole and point 5 to the positive one, from a less sociable to a more sociable orientation, respectively.

### 2.3 Procedure

To obtain the information of this study, first it was necessary to contact with the Management teams of the schools selected at random with the purpose of obtaining his assent to realize the study. After the acceptance of the participation a meeting was realized by the Chief of studies and the teachers responsible for the groups-classes to explain them what the study consisted of, the number of sessions needed, to clarify possible doubts and to organize the working plan.

The instruments were administered in each country during the last two months of the school year, between May and June 2005; thus, allowing for better interpersonal knowledge among classmates. One session of 2 hours of duration was used to fill out collectively the questionnaires, in the classroom, only in the presence of the researchers. In order to preserve anonymity and guarantee the complete freedom of the participants to express their own thoughts, they were asked to fill in a box at the top right corner of the questionnaires with their real name and with a nickname with which they would be identified hereafter. The box was cut away by the researchers in the presence of the participants and kept in an envelope.

## 2.4 Analyses and design

The study has followed an evolutionary transverse transcultural design (quasi-experimental), as it discusses the problem of peer bullying within the natural social context in which it manifests and therefore, the involvement of researchers was minimal.

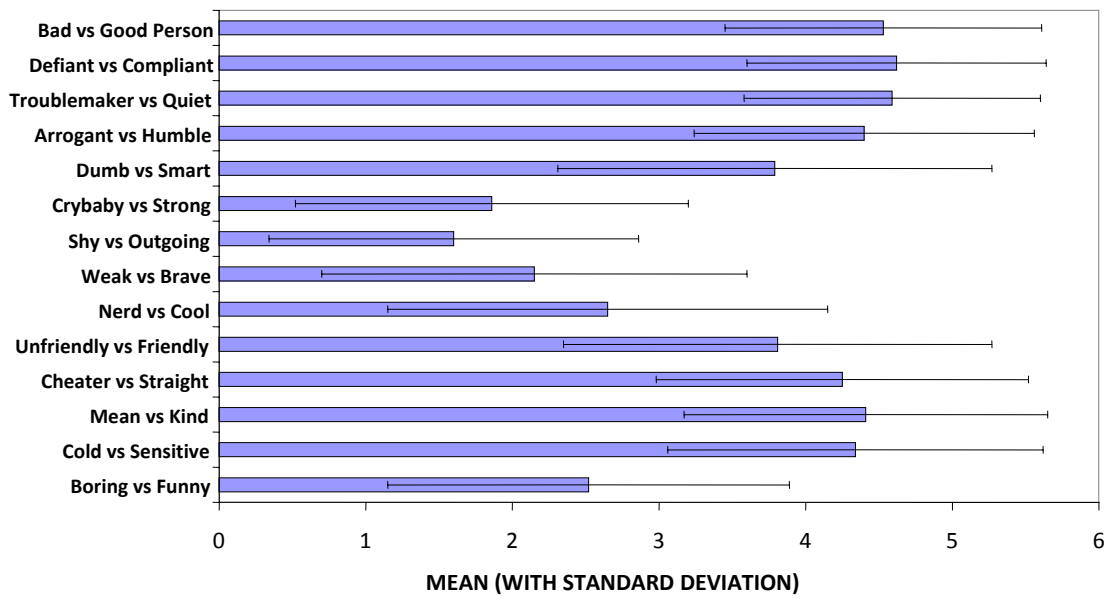
Data was analysed using SPSS version 15.0 for Windows. In order to examine victims and bullies' categorizations separate analysis were conducted and average ratings were computed for the 14 bipolar adjective pairs, aiming at a descriptive analysis of the score distributions. As a step further, after the preliminary descriptive analysis, a factor analysis was carried out to examine the relationships of the different adjective pairs and link them to the underlying dimensions. Scores subjected to factor analysis consisted of the ratings transformed into a three point scale (values 2 and 4 of the original scale were transformed into 1 and 5, respectively) to reduce score dispersion. A principal component analysis was conducted to determine the number of major dimensions characterizing the data. Further, in order to explore whether there were significant differences according to independent variables, t-test and the one-way analysis of variance was computed, and for multiple comparisons in ANOVA, post hoc tests were applied (Scheffé or Tamhane).

## 3. RESULTS

Average ratings were computed (Figure 2) for the 14 adjective pairs for the victim categorization and the mean scores suggest that respondents adopt a differential standpoint, with the exception of a neutral mean score in the 3 adjective pairs: "Boring/Funny"; "Tacky/Cool" and "Weak/Brave".

A complementary analysis of the percentages distribution for each pair of adjectives shows that the participants describe the victim through a large range of sociable attributes, considering that he or she is "Compliant" (86.4%), "Quiet" (86.3%) and a "Good person" (82.3 %). Along with these characteristics, consensus is also found for "Kind" (79.2%), "Sensitive" (75.6%), "Humble" (75.5%) and "Sincere" (71.1%), findings that align in favour of an empathic characterization of the victim. In the opposite pole and pointing to a less sociable perception, participants' opinions gather consensus regarding shyness (79.6%) and the weakness (67.2%) of victims. Comparing with the last two mentioned, the percentual scores for attributes like "Sissy" (56.7%), "Boring" (38.6%) and "Tacky" (38.2%) are less expressive, indicating either a loss of consensus or a midpoint opinion rather uncharacteristically.

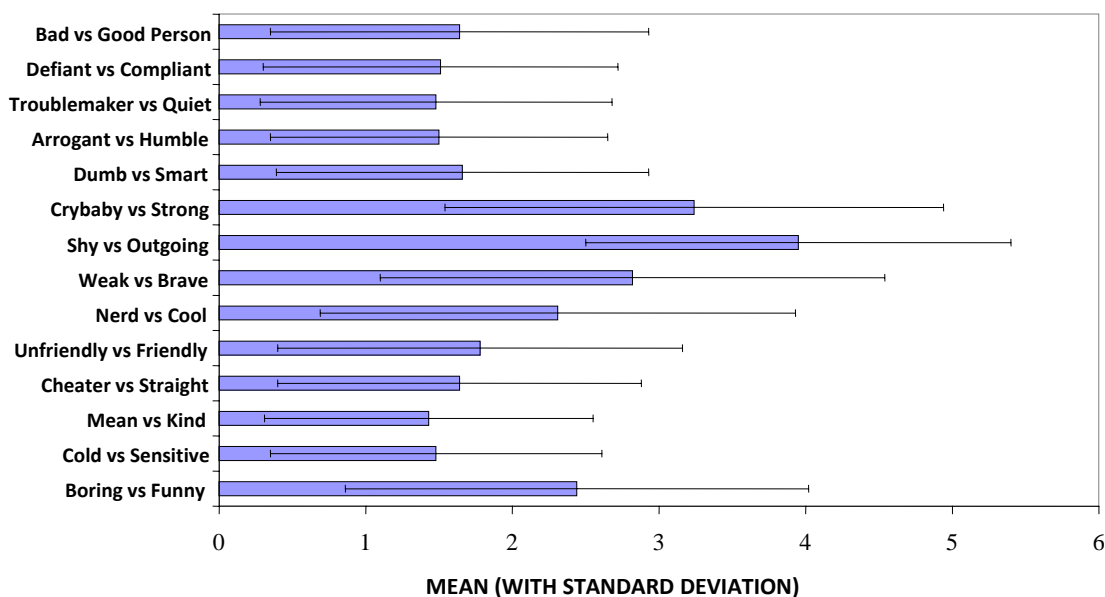
Figure 2. Mean and standard deviation scores for the victim categorization



For the aggressor also average ratings were computed (Figure 3) for the 14 adjective pairs and the mean scores suggest that respondents adopt a differential standpoint, with the exception of a neutral mean score in the 3 adjective pairs: “Boring/Funny”; “Nerd/Cool” and “Weak/Brave”.

Participants describe the aggressor through a large range of negative attributes, considering that he or she is “mean” (85.3%), “troublemaker” (84.7%), “defiant” (83.5%) “cold” (82.8%) and “arrogant” (82.1%). Along with these characteristics, consensus is also found for a “bad person” (77.9%), “dumb” (76.5%), “cheater” (76.5%) and “unfriendly” (72.8%). In the opposite pole and pointing to a more sociable attributes, participants’ opinions gather consensus regarding extroversion (61.5%), braveness (42.7%) and strength (41.5%) of aggressor.

Figure 3. Mean and standard deviation scores for the aggressor categorization

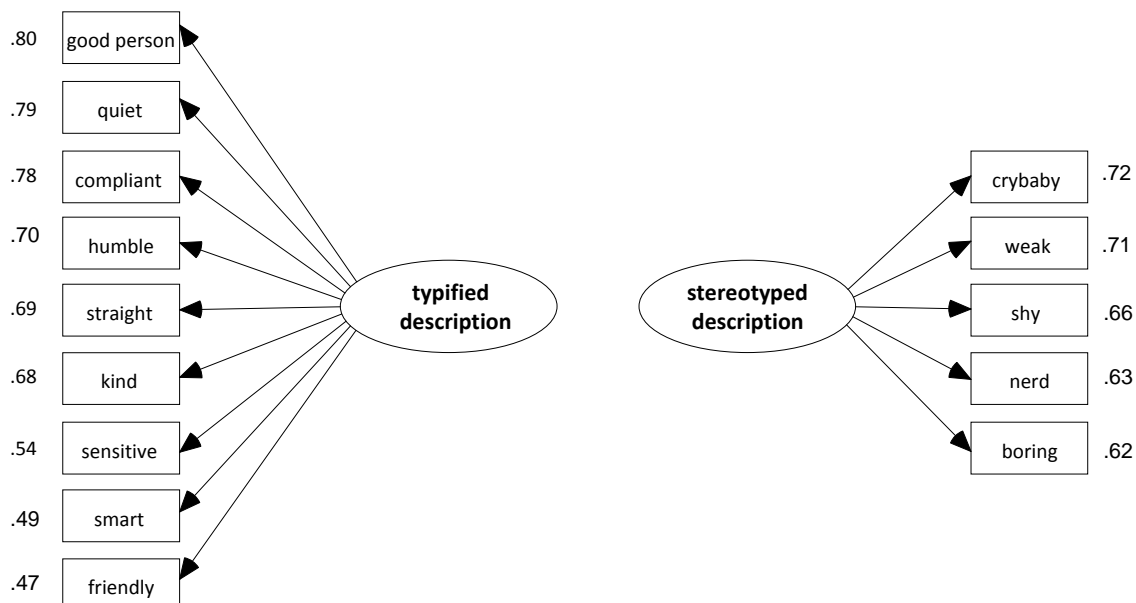


A rotated Varimax transformation (KMO=.87) and the slope of eigenvalues suggested that two main factors were presented, with the first two principal components; explaining 48.83% of the total variance, in the victim's categorization (Table 1 and Figure 4). The first factor aggregates a group of 9 components which includes traits that characterize the victim as quiet, good-person, acquiescent, humble, and often associated with the passive victim. The remaining five components correspond to adjectives that accentuate the vulnerability and the victim's stereotype of shy, fragile, fearful and cautious, no fun to be around and nerd; thus, contributing to a second factor where contrasting attributes are quite demolishing to the victim's status. Internal consistency, as measured by Cronbach alpha, was .83 for the first factor and .71 for the second factor.

Table 1.  
Factor analysis of the victim's profile (N = 1230)

	FI	FII	Comunalities
Good person	.80		.64
Quiet	.79		.63
Compliant	.78		.61
Humble	.70		.49
Straight	.69		.48
Kind	.68		.47
Sensitive	.54		.30
Smart	.49		.35
Friendly	.47		.40
Crybaby		.72	.52
Weak		.71	.54
Shy		.66	.46
Nerd		.63	.54
Boring		.62	.42
Eigenvalue	4.28	2.56	
% of Variance	30.56	18.27	
Comulative %	30.56	48.83	

Figure 4. Rotated two-factor structure of the victim categorization



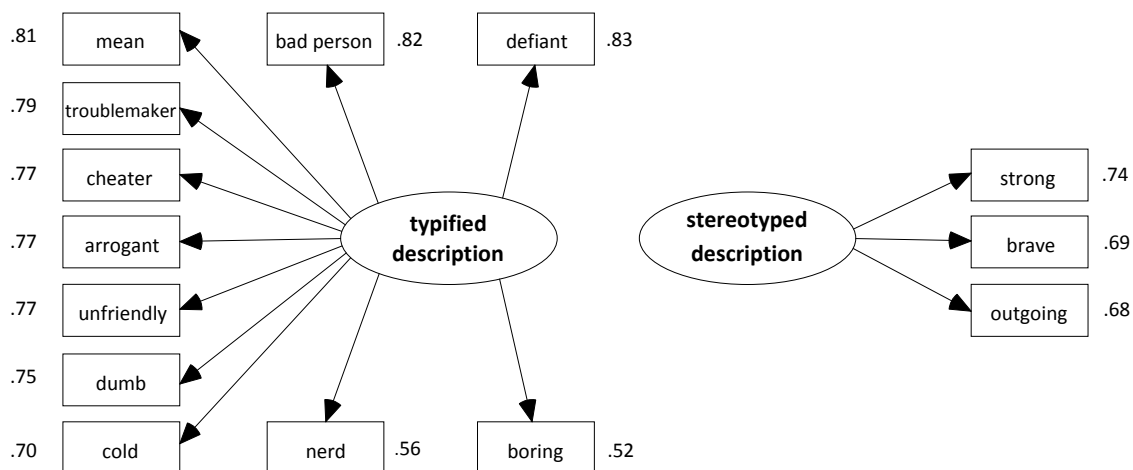


The aggressor's data yield a similar two factor solution (KMO=.93), explaining 58.93% of the total variance (Table 2 and Figure 5). For the two within factors, the first pools together 11 components encompassing a typified negative image of the rough and dominant aggressor as reflected through attributes such as cruel, troublemaker, defiant. Countering the attributed negative characteristics, the three remaining components subsume a popular and empowering stereotype that aggressors are cool which is associated with social positive characteristics of braveness, strength and extroversion. Internal consistency indexes also showed wide variation, from high ( $\alpha=.91$ ) in the first factor to a just satisfactory ( $\alpha=.65$ ) in the second one.

Table 2.  
Factorial analysis of the aggressor's profile (N=1224)

	FI	FII	Comunalities
Defiant	.83		.74
Bad person	.82		.69
Mean	.81		.69
Troublemaker	.79		.66
Cheater	.77		.60
Arrogant	.77		.62
Unfriendly	.77		.60
Dumb	.75		.56
Cold	.70		.51
Nerd	.56		.56
Boring	.52		.44
Strong		.74	.57
Brave		.69	.55
Outgoing		.68	.48
Eigenvalue	6.16	2.09	
% of Variance	44.02	14.91	
Comulative %	44.02	58.93	

Figure 5. Rotated two-factor structure of the aggressor categorization



Further, in order to explore whether there were significant differences according to independent variables, several univariate analyses were computed. The current study began with no *a priori* expectations about differences related to cultural or geographical location. However, differences according to Country were detected regarding the victims (Table 3). As the inter-group means indicate, the Spanish adolescents were more extreme in their categorizations. Compared to the Portuguese, they scored higher on the typified profile and lower on the stereotype; therefore, being simultaneously more favouring and more harsh [ $t(1228, 700.01)=-2.50, p<.05$ ] Concomitantly, the Portuguese ratings showed a shorter interval, but being lesser extreme and somehow more subtle in their appraisals, they were also less prone to accentuate the victim's vulnerability [ $t(1228, 685.28)=4.74, p<.001$ ].

Table 3.

*T-test of victims and aggressors' characterization according to Country*

PERSONAGE	VARIABLE	FACTOR	N	MEAN	SD	t
VICTIM	I. Typified description	Portugal	391	38.08	7.74	-2.50*
		Spain	839	39.19	7.04	
	II. Stereotyped description	Portugal	390	11.70	5.05	4.74***
		Spain	840	10.34	4.50	
AGGRESSOR	I. Typified description	Portugal	389	19.35	11.98	1.11
		Spain	835	18.64	9.48	
	II. Stereotyped description	Portugal	389	8.43	3.07	.50
		Spain	835	8.42	2.87	

Note: \* $p<.05$ ; \*\*\* $p<.001$

Independent sample t-test revealed only statistically significant differences in the victim's categorization based on gender (Table 4). No gender differences were found in the aggressor's characterization. Regarding the victims, the differences were suggestive of two descriptive patterns, adolescent girls showed a more prosocial and empathic attitude towards victims and, at the same time, were less negative in their categorizations [ $t(1228, 1209.82)=-3.87, p<.001$ ]. On the contrary, boys reflect a more negative and stereotyped image of the victims [ $t(1228, 1226.30)=-6.52, p<.001$ ].

Table 4.

*T-test of victims and aggressors' characterization according to Sex*

PERSONAGE	VARIABLE	FACTOR	N	MEAN	SD	t
VICTIM	I. Typified description	Boys	628	38.65	7.80	-3.87***
		Girls	602	39.65	6.61	
	II. Stereotyped description	Boys	628	9.92	4.65	-6.52***
		Girls	602	11.65	4.64	
AGGRESSOR	I. Typified description	Boys	624	19.26	10.44	1.35
		Girls	600	18.46	10.23	
	II. Stereotyped description	Boys	624	8.55	3.02	1.60
		Girls	600	8.29	2.83	

Note: \*\*\* $p<.001$

Age-related differences were also revealing of a lesser tolerant attitude towards the negative characteristics of both victims and aggressors (Table 5). To this account, univariate analysis with Scheffé method of multiple comparisons for the three age groups yielded a significant age effect showing an accentuation of the victim' stereotype [ $F(2, 1227)=12.05, p<.001$ ], whereas for aggressors this effect was inversely observed in the typified dimension [ $F(2, 1221)=4.99, p<.01$ ]. Moreover, through adolescent years, typicality foreshadows an intensification of peer rejection attitudes towards aggressors, which no longer continue to be accompanied by an increase of aggressor's popularity. Although not reaching statistical significance, the status-enhancing stereotype of the cool aggressor kept stable.

Table 5.  
ANOVA of victims and aggressors' characterization according to Age

PERSONAGE	VARIABLES	FACTOR	N	MEAN	SD	F(2)	Post hoc	
VICTIM	I. Typified description	11 a 12 years	276	38.95	7.15	2.18		
		13 a 14 years	511	39.26	7.04			
		15 a 16 years	443	38.28	7.62			
	II. Stereotyped description	11 a 12 years	276	11.84	5.14	12.05***		G2>G1 G3>G1
		13 a 14 years	511	10.79	4.66			
		15 a 16 years	443	10.08	4.46			
AGGRESSOR	I. Typified description	11 a 12 years	274	17.36	9.12	4.99**	G1>G3	
		13 a 14 years	508	18.82	10.40			
		15 a 16 years	442	19.86	10.90			
	II. Stereotyped description	11 a 12 years	274	8.40	2.91	.48		
		13 a 14 years	508	8.52	2.99			
		15 a 16 years	442	8.33	2.89			

Note: \*\* $P<.01$ ; \*\*\* $p<.001$ ; G1= group of 11-12 years; G2: group of 13-14 years; G3= group of 15-16 years

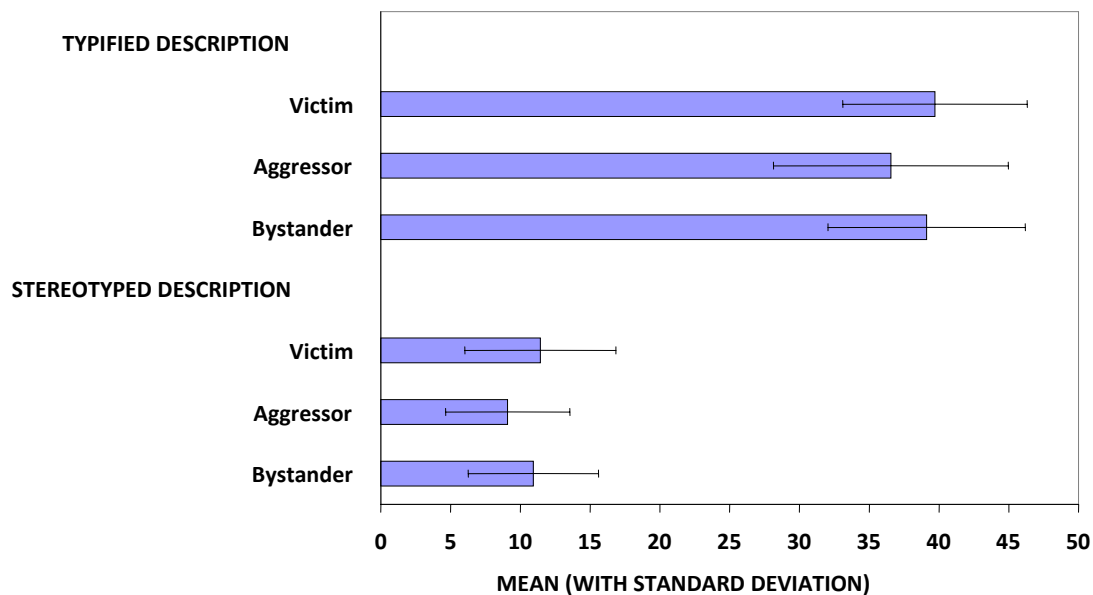
### Do victim's categorizations and roles match?

Of particular interest to the current study is examining how victim characterization is related to victimization status or role assigned through peer ratings. Based on previously mentioned sample data, eighty-nine students were identified as victims, one-hundred and nine were aggressors and the remaining who were classified in neither of these statuses were grouped under the category of observers. Analyses of variance were performed to identify whether victim's characterizations show differences related to status assigned (Figure 6 and Table 6).

For this particular question, we expected to link typified and stereotyped categorizations of victims to their peers' descriptions. And, in line with social appropriateness often reported in the literature (Smith, 2004), we expected to find a generally favourable image of the victims among observers. Besides, it was also plausible to predict that adolescents assigned (peer-evaluated) to the

victim status would describe the victim in a more empathic and sociable mode, as a reflection of activated complicity with the experience of the story's protagonist. Nonetheless, if indeed stereotypes are construed upon a social representation of the perceived vulnerability of victims, it can also be expected that victims will perceive themselves as vulnerable and less socially valued, sustaining the weight of this interpersonal negative categorization.

Figure 6. Victim categorization according to peer-evaluated status



These hypotheses were partially confirmed. Role assignment is related to the above predictions, with an exception for the last hypothesized relationship, since victim's status does not hold a positive relationship with the stereotyped description. On behalf of their self-concept, victims do not share a negative belief about themselves. As predicted, ratings of adolescents in the aggressors' group, compared with victims' and observers' group (Scheffé-test), reflect a less positive image of the victims and an amplified idea of their negative attributes, as shown in the low ratings assigned to the second factor [ $F(2, 1198) = 5.78, p < .001$ ;  $F(2, 1198) = 4.68, p < .01$ ]. Finally, observers' descriptions are similar to the victims' and at the same time are more neutral.

Table 6. ANOVA of victim's characterization according to the victimization status

VARIABLES	FACTOR	N	MEAN	SD	F(2)	Post hoc
I. Typified description	Victim	89	39.72	6.61	5.78***	V>A
	Aggressor	103	36.55	8.42		O>A
	Observer	1009	39.11	7.07		
II. Stereotyped description	Victim	89	11.43	5.41	4.68**	A>V
	Aggressor	103	9.09	4.45		A>O
	Observer	1009	10.93	4.67		

Note: \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ ; V= Victims; A= Aggressors; O= Observers

**Does experience and victim's categorizations match?**

Further exploring the hypothesized contributions of representational and behavioural experience to the victims' perceptions, additional analyses were carried out to investigate how self-reported experience as a victim, an aggressor, a pro-victim or a pro-aggressor is related to typified and stereotype images of the victim's profile.

Regarding reported experience as a victim, results of the univariate analysis of variance, with post hoc test Tamhane, showed that participants' experience do not affect the typified image (Table 7). Consistent with the observed relation between role and victim' self-categorization, victims tend to see themselves as better off; generally, deflating their vulnerability. Across positive and negative attributes, their descriptions were indicative of less stereotyped views and, indeed, revealed a self-serving social image and a positive orientation towards their own group [F(2, 1225)=6.36, p<.01]. By contrast, experience as an aggressor was associated with a marked negative view of the victim's vulnerabilities [F(2, 1220)=19.52, p<.001] as well as a less positive view of his or her sociability [F(2, 1220)=22.16, p<.001] (Table 8).

Table 7.  
ANOVA of victim's characterization according to the experience as a victim

VARIABLES	FACTOR	N	MEAN	SD	F(2)	Post hoc
I. Typified description	Never	722	38.58	7.53	1.12	
	A few/Sometimes	442	39.23	6.69		
	Very often/Always	64	39.12	8.22		
II. Stereotyped description	Never	722	10.56	4.68	6.36**	S>N A>N
	A few/Sometimes	442	10.80	4.56		
	Very often/Always	64	12.76	5.87		

Note: \*\*p<.01; N=Never; S=A few/Sometimes; A=Very often/Always

Table 8.  
ANOVA of victim's characterization according to the experience as an aggressor

VARIABLES	FACTOR	N	MEAN	SD	F(2)	Post hoc
I. Typified description	Never	655	39.44	7.08	19.52***	N>A S>A
	A few/Sometimes	503	38.76	7.01		
	Very often/Always	65	33.61	9.15		
II. Stereotyped description	Never	655	11.60	4.72	22.16***	S>N
	A few/Sometimes	503	9.79	4.43		
	Very often/Always	65	10.17	5.54		

Note: \*\*\*p<.001; N=Never; S=A few/Sometimes; A=Very often/Always

Among bystanders, differences were noticeable whether participants reported experiences as pro-victim or pro-aggressor (Table 9 and 10). Congruent with the hypothesis that experience was directly contributing to the victim's categorizations, a more systematic helping attitude is associated

with positive categorization of the victims [F(2, 1221)=7.99, p<.001] while the opposite effect is observed for non-involvement and a more negative description of victims' vulnerabilities [F(2, 1221)=16.65, p<.001]. Simultaneously, less involved pro-aggressor bystanders hold a more favourable perception of the victims [F(2, 1221)=27.58, p<.001], as compared to supportive bullies' henchmen [F(2, 1221)=17.66, p<.001], who sustain the typical stereotyped image of the victim.

Table 9.  
ANOVA of victim's characterization according to the experience as pro-victim

VARIABLES	FACTOR	N	MEAN	SD	F(2)	Post hoc
I. Typified description	Never	97	36.46	7.91	7.99***	A>N S>N
	A few/Sometimes	489	38.53	7.18		
	Very often/Always	638	39.46	7.18		
II. Stereotyped description	Never	98	9.43	4.78	16.65***	N>S N>A
	A few/Sometimes	489	10.11	4.46		
	Very often/Always	637	11.50	4.80		

Note: \*\*p<.01; N=Never; S=A few/Sometimes; A=Very often/Always

Table 10.  
ANOVA of victim's characterization according to the experience as pro-aggressor

VARIABLES	FACTOR	N	MEAN	SD	F(2)	Post hoc
I. Typified description	Never	705	39.91	6.62	27.58***	N>S N>A
	A few/Sometimes	420	38.07	7.07		
	Very often/Always	99	34.64	10.22		
II. Stereotyped description	Never	705	11.45	4.70	17.66***	S>A S>N
	A few/Sometimes	420	9.78	4.42		
	Very often/Always	99	10.17	5.41		

Note: \*\*\*p<.001; N=Never; S=A few/Sometimes; A=Very often/Always

### Do aggressor' categorizations and roles match?

Regarding the aggressor' categorizations, similar analyses were conducted with univariate analyses of variance (ANOVA), according to roles assigned in peer assessment (Figure 7 and Table 11). In the aggressor' descriptions, the differences were not extensive to the stereotype, but limited to the typified dimension, which was actually parameterized by attributes emphasizing the toughness and defiance of his character. Differences observed, with Tamhane test, were suggestive of a lesser positive image of the aggressor among the victims and shared by the large majority of bystanders, contrasting with a bolstered image of the aggressors in the aggressors' group [F(2, 1192)=6.58, p<.01]. Nonetheless, this tendency was not extensive to the aggressor' stereotype. In this dimension, no significant differences were evidenced, thus indicating that the stereotype of the "cool" aggressor was not tied to any specific status or infatuated in the aggressor's group.

Figure 7. Aggressor categorization according to peer-evaluated status

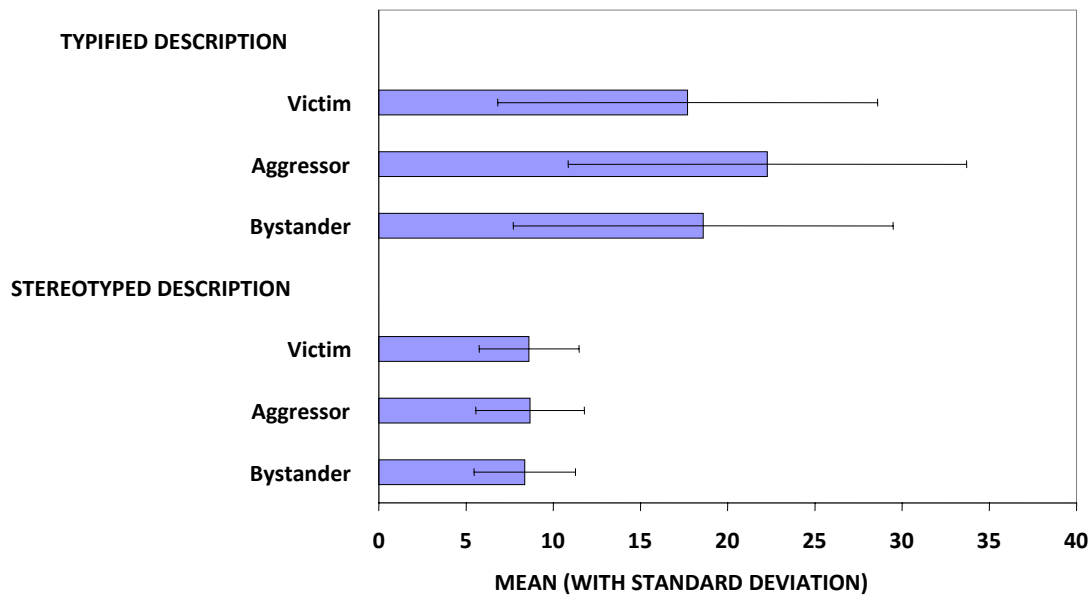


Table 11.

ANOVA of aggressor's characterization according to the victimization status

VARIABLES	FACTOR	N	MEAN	SD	F(2)	Post hoc
I. Typified description	Victim	88	17.70	10.89	6.58**	V>A O>A
	Aggressor	102	22.27	11.42		
	Observer	1005	18.59	10.05		
II. Stereotyped description	Victim	88	8.61	2.86	.77	
	Aggressor	102	8.67	3.11		
	Observer	1005	8.36	2.91		

Note: \*\*p<.01; \*\*\*p<.001; V= Victims; A= Aggressors; O= Observers

### Does experience and aggressor categorizations' match?

An overall picture of the aggressor categorizations' was suggestive that self-reported experience is a differentiation factor of the perceived anti-sociability of this group (see Tables 12, 13, 14 and 15). But this tendency was again mainly emphasized by reported experience as aggressors or as pro-aggressors [F(2, 1218)=41.96, p<.001; F=41.42, p<.001], respectively. Opposed to the victim's group, those reporting regular or more frequent involvement in bullying were more prone to perceive the aggressor's toughness. However, supplementary to findings on role, reported experience as aggressor and pro-aggressor was also related to an intensification of the stereotyped image of the "cool", particularly accentuated through traits like brave, extroverted and tough [F(2, 1218)=8.41, p<.001; F(2, 1221)=20.19, p<.001]. Thus, reiterating studies previously discussed in the literature (Olweus, 2001; Salmivalli et al., 1999) we found that reported experience as aggressor or

group-sympathising associated with a more indulgent attitude towards what it typically assumed as rude and defiant manners, which was even magnified by a non-critical and morally disengaged social perception of aggressors' braveness and out-going character.

Table 12.  
ANOVA of aggressor's characterization according to the experience as a victim

VARIABLES	FACTOR	N	MEAN	SD	F(2)	Post hoc
I. Typified description	Never	719	19.39	10.64	2.20	
	A few/Sometimes	441	18.11	9.68		
	Very often/Always	64	18.21	11.08		
II. Stereotyped description	Never	719	8.55	3.02	2.35	
	A few/Sometimes	441	8.31	2.75		
	Very often/Always	64	7.81	3.06		

Note: \*\*p<.01; N=Never; S=A few/Sometimes; A=Very often/Always

Table 13.  
ANOVA of aggressor's characterization according to the experience as an aggressor

VARIABLES	FACTOR	N	MEAN	SD	F(2)	Post hoc
I. Typified description	Never	654	17.39	10.11	41.96***	N>S N>A
	A few/Sometimes	502	19.49	9.54		
	Very often/Always	65	29.09	12.39		
II. Stereotyped description	Never	654	8.16	2.93	8.41***	A>N S>N
	A few/Sometimes	502	8.62	2.82		
	Very often/Always	65	9.52	3.47		

Note: \*\*\*p<.001; N=Never; S=A few/Sometimes; A=Very often/Always

Table 14.  
ANOVA of aggressor's characterization according to the experience as pro-victim

VARIABLES	FACTOR	N	MEAN	SD	F(2)	Post hoc
I. Typified description	Never	98	22.33	12.15	10.72***	A>N S>N
	A few/Sometimes	488	19.64	9.60		
	Very often/Always	637	17.75	10.43		
II. Stereotyped description	Never	98	8.86	3.70	9.68***	S>A
	A few/Sometimes	488	8.80	2.90		
	Very often/Always	637	8.08	2.77		

Note: \*\*p<.01; N=Never; S=A few/Sometimes; A=Very often/Always

Table 15.  
ANOVA of aggressor's characterization according to the experience as pro-aggressor

VARIABLES	FACTOR	N	MEAN	SD	F(2)	Post hoc
I. Typified description	Never	705	16.89	9.92	41.42***	N>S N>A
	A few/Sometimes	420	20.70	9.61		
	Very often/Always	98	25.37	12.20		
II. Stereotyped description	Never	705	7.98	2.90	20.19***	A>N S>N
	A few/Sometimes	420	9.02	2.77		
	Very often/Always	98	9.10	3.27		

Note: \*\*\*p<.001; N=Never; S=A few/Sometimes; A=Very often/Always



Table 16.  
Summary of the significant differences in the victim and aggressor's characterization

Personage	Characterization	Country	Sex	Age	Role	Experience victim	Experience aggressor	Experience pro-victim	Experience pro-aggressor
<b>Victim</b>	Tyfied description	Sp>Pt	G>B		V>A		N>A	A>N	N>S
					O>A	S>A	S>N	N>A	
	Stereotyped description	Sp>Pt	B>G	G2>G1	A>V	S>N		N>S	S>A
				G3>G1	A>O	A>N	S>N	N>A	S>N
<b>Aggressor</b>	Tyfied description			G1>G3	V>A		N>S	A>N	N>S
					O>A	N>A	S>N	N>A	
	Stereotyped description					A>N	S>A		A>N
						S>N			S>N

Note: Pt: Portugal, Sp: Spain; G: Girls; B: Boys; G1: Group of 11-12 years; G2: Group of 13-14 years; G3: Group of 15-16 years; V: Victims; A: Aggressors; O: Observers; N=Never; S=A few/Sometimes; A=Very often/Always

#### 4. DISCUSSION AND CONCLUSION

In this study, we examined how different attributes were related in victim and aggressors' descriptions, at separate moments. We wanted to investigate how the different attributes were combined and yield to prototypical and stereotyped categorizations and, whether or not those were mirroring different types of victims and bullies reported in the literature (Olweus, 1993; Smith & Sharp, 1994; Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz, 1996; Sutton, Smith & Swettenham, 1999).

It was shown by factorial analysis that the pool of fourteen attributes enabled different combinations in ways that reflected different dimensions or profiles of victims and aggressors. In either case (i.e. victim or aggressor categorizations'), the different dimensions really showed distinct social images and, while participants in the study tend to favourably distinguish the victims, on the contrary, they were harsh and critical to aggressors, seeing them as rude-mannered and defiant. Besides, for both profiles, in either victim or aggressor categorizations', the rotated factors distinguished a second dimension corresponding to a differentiation of the main category. This differentiation classified a sub-group of attributes that relate to the common social stereotypes of the passive and socially incompetent victim and of the "cool" aggressor. In particular, these dimensions can be interpreted as resulting from processes of categorical differentiation leading to the stigmatization of a particular group of individuals (Deschamps & Doise, 1978; Dovidio, Gaertner, & Validzic, 1998). Likewise, the newly perceived categories represent different types of victims and aggressors and, due to the attributes assimilated in each case, the accentuation effect is clear. Compared to the initial categorization, which we called the typified profile, the stereotypes arise out of difference between the prior category and the new one and associating a new value to the newly formed categories. As represented, each stereotype operated this accentuation effect either through aggravating the victim's social vulnerability or enhancing the popularity of the aggressors.

Focusing upon the perceived characteristics of victimized peers and those who bullied others, the main goal was to inspect how victim and aggressors categorizations varied according to peer-evaluated status (whether aggressor, bystander or victim) and, additionally, to self-reported experience in bullying interactions. In line with the social identity theory (Tajfel, 1978; 1982; Tajfel & Turner, 1986), a general finding across groups is the observed tendency to favour their own group. In fact, cross categorizations were consistently favourably distinctive from others, with victims and aggressors holding a more negative orientation towards one another and showing an indulgent attitude to their own group. Not surprisingly, reported experience showed the same categorization

pattern, still with an emphasis in the aggressors' group to excessively discriminate their positive attributes.

Studying bullying in adolescence has been of particular significance to many authors (e.g. Bierman, 2004; Juvonen & Graham, 2001; Smith, 2004; Underwood, 2003). A strong argument for the attention devoted to this age period has been stressed by developmental studies on peer relationships. Empirical studies have evidenced that peer bullying can be especially damaging to adolescents, when failure to fit into the peer group can symbolize a failure to master a critical developmental task (Lease, McFall & Viken, 2003). Wondering about similarities and dissimilarities with others in and out of the peer group typically consumes a good deal of adolescents' daily activity (Rubin et al., 1998). And indeed, to perceive oneself as possessing characteristics that others find awkward induces concerns about peer acceptance and self-adequacy (Perry, Kusel & Perry, 1988; Perry et al., 1990) or, inversely, as it has been suggested it can lead to self-aggrandizing tendencies and a need to behave aggressively, particularly, with weaker ones (Salmivalli et al., 1999). Identity issues, as well as the increased preoccupation regarding his or her social image ("how others see me") introduce extra risk factors for those who have antecedents of rejection or other difficulties in their peer relations.

Another reason to study bullying is the oft-reported claim that it is supported by particular abusive and power-dominant strategies encouraged by discrimination and unequal treatment of some to the benefit of others. Troublesome and conflictive peer relations in school represent prolonged suffering with devastating consequences for individual and group development. Discussing how research can inform intervention, Salmivalli (2001) argued that it is important to raise adolescents' awareness about group mechanisms in bullying to prevent individuals from disengaging and desensitizing attitudes and practices when facing bullying. Specifically, our results support these concerns. When the majority of boys and girls are assigned to a bystander role and, consequently, reported that they had not experienced bullying on a regular basis, that does not prevent them of holding particular beliefs about bullying and taking different stances in relation to bullies and victims. As such, not only were they valuing and devaluing particular attributes, as inter-group differentiation is a reflection of internalized norms and values that concern to social relationships. Otherwise, how could it be understood that about 80% of the adolescents perceive the victim as a "good person" and "kind" among other positive attributes, but beneath an appropriate social orientation (expressing empathy towards the victim), this attitude resumes to an outspoken image without any practicalities. Sympathy towards the victim apparently gather high consensus but, at the same time, moral concerns do not lead to action. As it seems, it is less attractive to act in support of the victims. According to Salmivalli (2001), 60 to 70% of students do

nothing to stop bullying. No matter how much prevention programs encourage enlistment of victim defenders, it is important to be aware of these numbers and to be conscious about the relative ease of considering bullying an ethical and moral issue. Particularly in adolescence, challenging and promoting anti-bullying attitudes have to go beyond enrolling defenders.

Namely, reported differences with age and gender showed that the perceived vulnerability of victims and an intensification of rejection against the aggressors are accentuated as adolescents grow older and that boys as compared to girls take a more critical attitude towards victims, while the contrary is true for aggressors. These findings are not surprising in themselves, but again evoke social categorization issues which warrant symbolic advantages. An example of these is the conventional feminine attitude in favour of victims and the masculine sympathy demonstrated to aggressors.

To date, bullying will continue to be an ongoing challenge to research.

In bullying and victimization research, for instance, the different disciplines offer an enormous set of information about “what”, “which children are perpetrators and targets of bullying behaviour”, “what are its psychological and health consequences”, “how can it be prevented”, etc. This information generated debates which have influenced the ideas of teachers, parents, experts, and people, in turn influencing intervention programs and attitudes towards the subjects.

However, information is not enough to dismantle beliefs and attitudes which sometimes are opposed to action and resistant to change. Myths and misconceptions can have insidious effects in dealing with peer victimization issues. Sullivan (2000) examines a number of these ‘long-standing truths’ to discuss their underlying justifications. A rather common and particularly dangerous myth stresses that bullying is character-building, suggesting that it is the victim’s fault if he or she is bullied because they should stand up for themselves. While this and other similar beliefs accentuate the vulnerability of the victims, objectivity in science is far from being socially innocuous.

## 5. REFERENCES

- Abrams, D. (1996). Social identity, self as structure and self as process. In W.P. Robinson (Ed.), *Social groups and identities. Developing the legacy of Henry Tajfel* (pp. 143-168). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Almeida, A. (2005). Dos traços aos processos de grupo: explicações causais de adolescentes portuguesas sobre os maus tratos nos grupos de pares. *Revista Portuguesa de Investigação Educativa*, 4, 59-84.

- Almeida, A. (2006). Para além das tendências normativas: o que aprendemos com o estudo dos maus tratos entre pares. Beyond normative tendencies: what we learn from the study of bullying. *Psychologica*, 43, 79-104.
- Almeida, A. & Caurcel, M.J. (2005). *Questionário Scan-Bullying. Versão Portuguesa e Castelhana*. [Scan-Bullying Questionnaire. Portuguese and Spanish versions.] Lisboa: Inspeção-Geral das Actividades Culturais, Ministério da Cultura.
- Almeida, A., Caurcel, M.J. & Machado, J. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized and nonvictimized peers. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, (4) 2, 371-396, <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english> .
- Almeida, A. & Del Barrio, C. (2002). A vitimização entre companheiros em contextos escolares. [Um instrumento narrativo para estudo das representações dos maus-tratos na pré-adolescência: o scan bullying.] In C. Machado & R. Abrunhosa (Coords.), *Violência e Vítimas de Crimes. Vol. II: Criança* (pp. 169-197). Coimbra: Quarteto.
- Almeida, A., del Barrio, C., Marques, M., Fernández, I., Gutiérrez, H. & Cruz, J. (2001). A script-cartoon narrative of peer-bullying in children and adolescents. In M. Martínez (Ed.), *Prevention and control of aggression and its impact on its victims* (pp. 161-168). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Almeida, A., Lisboa, C. & Caurcel, M. J. (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 41, (2), 107-118.
- Bierman, K. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford.
- Boivin, M., Hymel, S. & Hodges, E. V. E. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 265 - 309). New York: The Guilford Press.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 89 – 111). New York: Guilford.
- Bruner, J., Goodnow, J. & Austin, G. (1956). *A study of thinking*. New York: Wiley.
- Carlson, E., A. Sroufe, L. A. & Egeland, B. (2004). The Construction of experience: A longitudinal study of representation and behaviour. *Child Development*, 75, 1, 66 – 83.
- Cerezo, F. (2000). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. [Bull-S. Test for evaluating aggressiveness among schoolchildren.] Madrid: Albor-Cohs.

- Cillessen, A. (1991). *The self-perpetuating nature of children's relationships*. Unpublished PhD Thesis. Nijmegen: University of Nijmegen, Netherlands.
- Del Barrio, C., Almeida, A., van der Meulen, K., Barrios, A. & 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. [Representations about bullying, emotional attributions and change strategies, based on a narrative instrument: SCAN-Bullying.] *Infancia y Aprendizaje*, 26, 63-78.
- Deschamps, J. C. & Doise, W. (1978). Crossed category memberships in intergroup relations. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Doise, W. (1989). Constructivism in social psychology. *European Journal of Social Psychology*, 19, 389-400.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L. & Validzic, A. (1998). Intergroup bias: status, differentiation, and a common in-group identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, (1), 109-120.
- Gervai, J. & Turner, P. (1993). *Sex-bias in perception of children's behaviour: effects of sex of child and sex of rater*. Poster presented at the VI European Conference of Developmental Psychology, Bonn.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hinde, R. (1987). *Individuals, relationships, and culture. links between ethology and the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behaviour: affective bias in childhood and adolescence. *Child Development*, 57, 431-445.
- Hymel, S., Wagner, E. & Butler, L. J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 156-186). New York: Cambridge University Press.
- Hymel, S., Woody, E., Bowker, A. (1993). Social withdrawal in childhood: considering the child's perspective. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp.237-264). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Juvonen, J. & Graham, S. (2001). *Peer harassment on school. The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford
- Kochenderfer-Ladd, B. (2003). Identification of aggressive and asocial victims and the stability of their peer victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 4, 401

- Laursen, B. (2005). Dyadic and group perspectives on close relationships. *International Journal of Behavioural Development, 29*, 2, 97-100.
- Lease, A. M., McFall, R.M. & Viken, R.J. (2003). Distance from peers in the group's perceived organizational structure: relation to individual characteristics. *Journal of Early Adolescence, 23*, 2, 194-217.
- Maccoby, E.E. & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Mellor, A. (1999). Scotland. In Smith, P., Morita, Y., Junger-Tas, J. Olweus, D. Catalano, R. & Slee, P. (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective* (pp.91-111). London: Routledge.
- Moscovici, S. (1981). On social representation. In J. P. Forgas (Ed.), *Social cognition*. London: Academic Press.
- Naylor, P. Granizo, L., Tantam, D. & Deurzen, E. (2005). *Bullying of secondary school pupils with Asperger syndrome/high functioning autism (AS/HFA): a pilot study*. Poster presented at the XII European Conference on Developmental Psychology, Tenerife, August, 24-28.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1980). The consistency issue in personality psychology revisited – with special reference to aggression. *British Journal of Social and Clinical Psychology, 19*, 377-90.
- Olweus, D. (1991). Bully-victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes. In K. Rubin & J. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 315-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Obras Completas*, Vol. 1-12. [Complete Works, Vol. 1-12]. Madrid: Alianza Editorial.
- Osgood, C. E., Suci, C. J. & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.
- Pepler, D. J. & Craig, W. (2006). *Introduction to Prevnet pillars*. Keynote oral presentation at PREVNet First International Conference, Ottawa, Ontario, May, 25 – 26.

- Perry, D., Williard, J. & Perry, L. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61, 1310-25.
- Perry, D.G., Kusel, S. J. & Perry, L.C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Rivers, I. (2001). The bullying of sexual minorities at school: Its nature and long-term correlates. *Educational and Child Psychology*, 18, 32-46.
- Robinson, W. P. (1996). *Social groups & identities. Developing the legacy of Henry Tajfel*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Robson, C. (1993). *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.
- Salmivalli, C. (1998). Not only bullies and victims. Participation in harassment in school classes: some social and personality factors. *Humaniora, Annales Universitatis Turkuensis*, 7-37.
- Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization. Empirical findings and their implications. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 398-420). Guilford: New York.
- Salmivalli, C., Karhunen, J. & Lagerspetz, K. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behaviour*, 22, 99-109.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.
- Siann, G., Callaghan, M., Glissov, P., Lockhart, R. And Rawson, L. (1994). Who gets bullied? The effect of school, gender and ethnic group. *Educational Research*, 36, 123 - 34.
- Smith, P. & Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9, 3, 98-103.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. (1999). One social world: The integrated development of parent -child and peer relationships. In W.A.Collins & B. Laursen (Eds.), *Relationships as developmental context: the 30<sup>th</sup> Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 241-262). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L.A., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, A. (2005). *The development of the person. The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford Press.
- Sullivan, K., (2000). *The anti-bullying handbook*. New York: Oxford University Press.
- Sutton, J., Smith, P & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.



- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin and S. W. Worchel (Eds.), *The Social psychology of intergroup relations* (pp.33- 47). Monterey, CA: Brooks-Cole.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S.W. Worchel & W.G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7- 24). Chicago: Nelson.
- Tajfel, H. (1978). *European Monographs in Social Psychology: Differentiation between social groups*. Vol. 14. London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations*. London: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1984). *The social dimension: European developments in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tattum, D. (1989). Violence and aggression in schools. In Tattum, D. & Lane, D. (Eds.), *Bullying in schools*. Stoke on Trent: Trentham.
- Tattum, D. (1997). A whole-school response: from crisis management to prevention. *Irish Journal of Psychology, 18*, 221 - 32.
- Underwood, M. (2003). *Social aggression among girls*. New York: Guilford Press.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S. & Welch, E. (2001). *A comprehensive profile of peer victimized adolescent and their oppressors*. Poster presented at the X European conference on Developmental Psychology, August, 22-26.
- Younger, A., Gentile, C. & Burgess, K. (1993). Children's Perception of Social Withdrawal: Changes across age. In K. Rubin & Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 215-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.



# **Capítulo 6:**

**Emociones atribuidas  
a las víctimas del  
maltrato entre iguales  
y a sus agresores**



## Estudio 4. Emociones atribuidas a las víctimas del maltrato entre iguales y a sus agresores.

### RESUMEN

Este estudio pretende analizar las emociones atribuidas por preadolescentes y adolescentes a los protagonistas principales del maltrato entre iguales: víctimas y agresores. También trata de analizar cómo cambian estas atribuciones emocionales en función de las variables contexto geográfico, sexo, edad y papel y experiencia en situaciones de victimización. Por otro lado, pretende conocer las emociones que sentirían los adolescentes si asumieran el papel de víctima o el de agresores en una situación de maltrato entre iguales.

Un total de 1237 preadolescentes y adolescentes españoles (Granada) y portugueses (Braga), de edades comprendidas entre los 11 y los 16 años, respondieron al *Cuestionario SCAN-Bullying* (Almeida y Caurcel, 2005); el *Cuestionario BULL-S* (Cerezo, 2000), una técnica sociométrica que combina la descripción comportamental y las elecciones nominales de víctimas, agresores y espectadores; y la Escala MESSY de competencia social (Matson, Rotatori y Helsel, 1983).

Los resultados muestran que, para los participantes, las víctimas de maltrato se sienten solas y tristes; y junto a estas emociones también se sienten asustadas, disgustadas y avergonzadas. Por el contrario, consideran que los agresores se sienten orgullosos e indiferentes ante la situación vivida. Cuando se pide a los participantes que asuman el papel de víctima, la soledad y la tristeza continúan siendo los sentimientos más presentes, aunque en menor porcentaje; pero cuando asumen el papel de agresor, la culpa, la vergüenza, el disgusto e incluso la tristeza pasan a ser los sentimientos más atribuidos. Finalmente fueron encontradas diferencias significativas respecto a las variables país, sexo, papel y experiencia de los participantes.

### **Palabras clave:**

*Maltrato entre iguales, emociones, víctima, agresores, adolescentes*

## ***Emotions attributed to the peer bullying victims and to her aggressors.***

### **ABSTRACT:**

This study aims at analysing which emotions pre-adolescents and adolescents associated with the protagonists in a peer-bullying situation: both victims and bullies. It also analyses how these emotional perceptions change depending on variables such as geographical context, sex, age, and experience on bullying situations. On the other hand, it points towards the emotions which adolescents would feel if they assumed the victim roles or the bully role in a peer-bullying situation.

A total of 1237 Spanish (Granada) and Portuguese (Braga) participants took part in the experience. Their age ranged from 11 to 16. For this study, we applied the questionnaire *SCAN-Bullying* (Almeida y Caurcel, 2005); we also used the sociometric questionnaire *BULL-S* designed by Cerezo (2000) in order to identify victims, bullies and onlookers; and MESSY's scale of social competence (Matson, Rotatori y Helsel, 1983).

Results show that for participants, peer-bullying victims feel alone, sad, frightened, disgusted and shameful. On the other hand, bullies feel proud and indifferent. If we asked our participants to take the victim role, they still feel alone and sad (though the percentages are lower); but when they are asked to adopt the bully role they feel guilty, ashamed and upset, and even sad at times. Finally, we could establish meaningful differences regarding variables such as country, sex, role, and participant's experiences.

### **Key words:**

*Peer bullying, emotions, victim, bully, adolescents*

## ***Emoções atribuídas às vítimas do maltrato entre iguais e os seus agressores.***

### **RESUMO:**

Este estudo pretende analisar as emoções atribuídas por pré-adolescentes e adolescentes aos protagonistas principais dos maus tratos entre pares: vítimas e agressores. Trata também de analisar como mudam estas atribuições emocionais em função das variáveis contexto geográfico, sexo, idade, papel protagonizado e experiência de episódios de vitimização. Por outro lado, pretende conhecer as emoções que sentiriam os adolescentes se assumissem hipoteticamente o papel de vítima ou o de agressor numa situação de maus tratos entre pares.

Um total de 1237 pré-adolescentes e adolescentes espanhóis (Granada) e portugueses (Braga), de idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos, respondeu ao Questionário SCAN-Bullying (Almeida & Caurcel, 2005); ao Questionário Sociométrico BULL-S (Cerezo, 2000), uma técnica sociométrica que combina a descrição comportamental e as escolhas nominais de vítimas, agressores e espectadores; e ao Questionário MESSY de competência social (Matson, Rotatori y Helsel, 1983).

Os resultados evidenciam que para os participantes as vítimas de maus tratos se sentem sóas e tristes; sentimentos agravados por se perceberem assustadas, magoadas e envergonhadas. Pelo contrário, consideram que os agressores se sentem orgulhosos e indiferentes perante a situação vivida. Quando se propõe aos participantes que assumam o papel de vítima, a solidão e a tristeza continuam sendo os sentimentos mais presentes, ainda que em menor percentagem; mas quando assumem o papel de agressor, a culpa, a vergonha, o desgosto e inclusivé, a tristeza, passam a ser os sentimentos mais atribuídos. Finalmente, foram encontradas diferenças significativas em função do país, sexo, papel e experiência dos participantes.

### ***Palavras chave:***

*Maus tratos entre pares, emoções, vítima, agressores, adolescentes*

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante la adolescencia, la relación con los iguales cobra mucha importancia y los compañeros pasan a ser el primer grupo de referencia, desbancando a la familia de su papel predominante hasta entonces. Estas relaciones entre iguales facilitan el aprendizaje de las más diversas habilidades y actitudes imprescindibles para el adecuado desarrollo integral: cognitivo, psicosocial y afectivo-emocional de los jóvenes.

Sin embargo, también pueden tener influencia negativa ya que al estar obligados a compartir espacios, tiempos, recursos, actividades, etc. a menudo surgen conflictos, malas relaciones interpersonales, falta de respeto, agresividad injustificada, prepotencia, abusos y malos tratos de unos hacia otros, instaurándose un sistema de relaciones sociales entre los iguales, regido por el esquema dominio-sumisión, donde impera la ley del más fuerte, forzados a vivir y a tratar de convivir en un clima violento que potencia, permite, tolera y mantiene el maltrato.

El maltrato entre iguales es una forma de violencia que ocurre en todos los centros educativos y es un problema reconocido por el alumnado (Avilés, 2002; Smith y Sharp, 1994) y la propia institución escolar. Se define como *“un tipo perverso de relación interpersonal que [...] se caracteriza por comportamientos reiterados de intimidación o exclusión dirigidos a otro que se encuentra en una posición de desventaja”* (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003); se da, generalmente, en un contexto de grupo y tiene graves consecuencias negativas a todos los niveles, especialmente para los sujetos directamente implicados (Olweus, 1993).

Como afirma Avilés (2002), tan compartido es su conocimiento entre el repertorio de conductas adolescentes, que algunas de sus manifestaciones (p.e. la verbal) puede haber podido llegar a incorporarse en el bagaje cotidiano de interacción de micro-contextos de grupos de convivencia entre o hacia alguno de sus miembros. La normalización de apelativos, motes o términos alusivos, en ese proceso de habituación-normalización ha ido traspasando la frontera de lo molesto y lesivo para instalarse en la jerga interactiva de comunicación intra-grupal consentida y aceptada más o menos por todos.

Así, como explica Ortega (2004) para ciertos procesos, el grupo de iguales se convierte en un escenario cerrado y clandestino, no sólo porque los protagonistas directos ocultan estos asuntos a sus profesores y padres, sino porque el resto de los escolares, los espectadores, con frecuencia también callan (Ley del Silencio). Sin embargo, cuando un chico o una chica vive, durante un tiempo relativamente prolongado, sometido al maltrato de otro chico/chica o grupo de chicos, se deteriora de forma grave su autoestima personal, lo que le va provocando una progresiva inseguridad en sí mismo, una falta de atención a las tareas escolares y,



finalmente, unos trastornos de conducta que no siempre son fáciles de relacionar con el problema que está padeciendo, porque éste suele permanecer oculto.

Ante esta situación existe una preocupación creciente, por parte de los investigadores y de la comunidad educativa, sobre la necesidad de conocer mejor los complejos procesos de relaciones interpersonales que viven los alumnos y así poder intervenir adecuadamente en la erradicación de esta problemática (Avilés, 2006; Luengo, 2006; Ortega, 2004). Desde esta perspectiva, las investigaciones se han centrado, por una parte, en la caracterización del fenómeno a nivel mundial y en la determinación de sus efectos en el ajuste psicosocial de agresores y víctimas (Almeida y del Barrio, 2002; del Barrio, Almeida, van der Meulen, Barrios y Gutiérrez, 2003; Smith, Cowie, Olafsson, y Liefoghe, 2002; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999) y, por otra, en el análisis de las concepciones, percepciones y apreciaciones de niños y adolescentes sobre la naturaleza del maltrato entre iguales y sus causas dentro del paradigma de la cognición social (Almeida, Caurcel y Machado, 2006; Caurcel, Almeida y Fernández, 2006; Dodge, 1991; Kaukiainen, Bjorkqvist, Ostermann y Lagerspetz, 1996), olvidándose del análisis del papel de las emociones en la dinámica del maltrato.

Por eso, al igual que Avilés (2002, 2006), consideramos que es necesario analizar el maltrato entre iguales desde la perspectiva cognitiva-evolutiva pero también desde la perspectiva del desarrollo socioemocional, ya que afecta a los sentimientos y las emociones del alumnado implicado.

La emoción es un fenómeno complejo, que en los últimos años ha tomado relevancia y posee entidad propia. De hecho, es ahora cuando la psicología que estudia el procesamiento mental comienza a darse cuenta de la importancia de la emoción en la cognición. Goleman (1996) afirma que no se puede entender la mente y sus procesos sin el mundo de las emociones.

En la actualidad, se empieza a concebir al ser humano como una interacción constante entre su funcionamiento biológico, sus sentimientos y sus pensamientos. Santiago, Tornay y Gómez (1999) afirman que los fenómenos fisiológicos reaccionan ante las situaciones estímulares externas y ante los pensamientos, creando un nivel de activación que predispone a la experiencia emocional. Simultáneamente las cogniciones que constituyen nuestra forma de ver el mundo van cambiando en función de la emoción predominante del momento. Para Schachter y Singer, citados por LeDoux (1999), las emociones son el resultado de la interpretación cognitiva de las situaciones.

En la misma línea, Bisquerra (1998:63) define las emociones como *reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La*

*intensidad está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar a nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión).*

Se puede decir que las emociones no son entidades psicológicas simples sino una combinación compleja de aspectos fisiológicos, sociales y psicológicos dentro de una misma situación polifacética, como respuesta orgánica a la consecución de un objetivo, de una necesidad o de una motivación (Valero, 1997). Las emociones, como los motivos, pueden generar una cadena compleja de conductas que va más allá de la simple aproximación o evitación.

Tengamos en cuenta que la relación entre emoción y cognición se desarrolla en una doble dirección. Para LeDoux (1999), queda así establecida la relación entre las funciones emocionales y cognitivas, ya que la cognición participa en la emoción porque nos aporta la capacidad para tomar decisiones sobre la acción que debemos realizar, teniendo en cuenta la situación en la que no encontramos en ese momento.

Por tanto, las emociones desempeñan un papel muy importante para explicar el comportamiento (Vallés y Vallés, 2000) y, en el estudio que nos ocupa, para explicar por qué se mantiene la situación de maltrato. Para Acosta (2003) y Collell y Escudé (2004), nuestros sentimientos o estados emocionales inundan nuestras relaciones sociales, están determinados por lo que acontece en ellas y, al mismo tiempo, determinan la manera de relacionarnos con los demás. Tenemos emociones no sólo para percibir mejor nuestro entorno y reaccionar ante los posibles peligros, sino también para vincularnos a los otros, a quienes nos hacen ser lo que somos (Gallardo, 2003). Es decir, la convivencia va acompañada de numerosos núcleos sentimentales.

Cuando nos damos cuenta que otra persona no respeta las normas o los valores del grupo, o cuando entendemos que alguien no colabora para el logro de los objetivos colectivos surgen conflictos y afloran emociones (enfado, ira, rabia, tristeza, etc.) (Oatley y Jenkins, 1992). El tipo de emoción que experimentemos va a depender de la interpretación que hagamos de la situación y, como nos indican los teóricos del *appraisal* (veáse Lazarus, 1991a), frecuentemente cambiaremos de manera fluida esa interpretación, lo cual hará que en la misma situación vivamos sentimientos diferentes.

Los distintos estados emocionales pueden adquirir diferentes niveles de intensidad y duración, y su frecuencia puede ser tanto persistente en el tiempo como episódica, asociada a

situaciones inductoras. Cuanto más intensa sea la emoción, más motivará la conducta (Gallardo, 2003; Valera, 1997; Vallés y Vallés, 2000).

Este estudio trata de responder a dos preguntas fundamentales: *¿Cómo se sienten las víctimas del maltrato entre iguales?* y *¿Cómo reaccionan emocionalmente los agresores al infringir daño a la víctima?* Como indican Firjda (1986) y Gross (1999) todas esas emociones que experimentan van a activar tendencias de acción y modos de interpretar el mundo, de lo que ocurre (distorsiones, sesgos, etc.), con lo cual determinan de manera fundamental las posibles estrategias de solución del conflicto que puedan poner en marcha (confrontación, comportamientos de huida, evitación, escape, aproximación, ataque, etc.).

Sin embargo, responder a dichas preguntas resulta complejo dada la extensa variabilidad lingüística que existe con respecto al mundo emocional, los términos y expresiones utilizadas para asignar etiquetas a los estados emocionales son numerosas, las palabras sinónimas hacen referencia incluso a matices diferentes de una emoción, sentimiento o estado de la vida afectiva. Probablemente todo ello nos puede llevar a la conclusión de que todavía no existe un consenso lingüístico ni de contenido en lo que se refiere al mundo afectivo.

Las emociones se han clasificado siguiendo numerosos y variados criterios, de acuerdo con las conceptualizaciones que los diversos autores que se han ocupado el tema han aplicado. Por consiguiente, toda clasificación está sujeta a arbitrariedades, es susceptible de crítica y no es aceptada unánimemente. Sin embargo, en un aspecto hay coincidencia: las emociones están en un eje que va del placer al displacer. Pudiéndose distinguir entre emociones agradables y desagradables.

En este estudio se ha seguido un doble criterio de clasificación: aquel que asigna el calificativo de negativas o positivas, según el grado en que afecten al comportamiento de la persona, si motivan a la aproximación/evitación de algo; y aquel que diferencia entre emociones básicas (primarias o fundamentales) y emociones complejas (secundarias o derivadas) (Bisquerra, 2000; Goleman, 1996, Lázarus, 1991a, 1991b; Lewis, 1993; Marina 1996, Vallés y Vallés, 2002) (Véase Cuadro 1)

Las *emociones negativas* son desagradables, se experimentan cuando se bloquea una meta, ante una amenaza o una pérdida. Son el resultado de una evaluación desfavorable (incongruencia) respecto a los propios objetivos. Se refieren a diversas formas de amenaza, frustración o retraso de un objetivo o conflicto entre objetivos. Se caracterizan porque producen una alteración del estado de ánimo. Incluyen ira, miedo-ansiedad, culpa-vergüenza, tristeza, soledad, envidia-celos, disgusto y enfado. Estas emociones requieren un mayor aporte de energías (más recursos psicológicos) y movilización para afrontar la situación.

*Cuadro 1. Conceptualización de las emociones estudiadas (Adaptado de Almeida et al., 1999; Bisquerra, 2000; Goleman, 1996; Lazarus, 1991a, 1991b; Lewis, 1993; Marina 1996; Vallés y Vallés, 2002)*

Emoción	Criterio clasificatorio	Definición	Se producen cuando...	Provoca
Tristeza	- Negativa - Básica	Estado afectivo básico provocado por un decaimiento de la moral. Es la expresión del dolor afectivo.	Se experimenta una pérdida irreparable y cuando no se cumplen nuestras necesidades o expectativas	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, abatimiento, soledad, morriña, autocompasión, desgana, desaliento, preocupación, desesperación
Soledad	- Negativa - Básica	Aislamiento o confinamiento, falta de contacto con otras personas y de pertenencia a un grupo. Refleja una percepción del individuo respecto a su red de relaciones sociales.	Las relaciones sociales son escasas deficientes, demasiado superficiales o insatisfactorias	Aislamiento, reclusión, incapacidad de establecer relaciones con los demás, angustia, ansiedad, alucinaciones, negativismo, depresión, tristeza
Enfado	- Negativa - Básica	Impresión desagradable y molesta que hacen en el ánimo algunas cosas.	Ocurre una situación desagradable o molesta	Molesta, enojo, desagrado, pesar, irritación, cólera, enemistad, contrariedad, arrebato, furia, resentimiento, amargura, mortificación, desacuerdo, tensión, despecho, hastío, repugnancia
Disgusto	- Negativa - Básica	Pesadumbre e inquietud causadas por un accidente o una contrariedad.	Sucede una situación aversiva o dañina	Hostilidad, desprecio, actitud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia, desdén, displicencia
Miedo	- Negativa - Básica	Es una reacción de defensa ante el peligro que experimenta nuestro organismo de ser dañado físicamente, o de sentir malestar psicológico como consecuencia de algo que nos resulta desconocido y que potencialmente no sabemos cuál va a ser su alcance.	Existe un peligro físico real e inminente que amenaza nuestras metas e integridad física	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, ansiedad, aprensión, inquietud, incertidumbre
Ansiedad	- Negativa - Básica	Es un estado psicofisiológico caracterizado por una sensación de desasosiego personal que va asociada con nuestras preocupaciones acerca de lo que ocurre o pueda ocurrirnos, o de lo que le sucede o pueda sucederles a otras personas.	Nos enfrentamos a una amenaza incierta, existencial, a un evento preocupante	Angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo
Verguenza	- Negativa - Compleja	Es un sentimiento de pérdida de la dignidad personal, de repulsa hacia uno mismo por alguna acción realizada de la que se demuestra arrepentimiento.	Se produce la pérdida de la dignidad personal o ajena. También puede desencadenarse por una humillación o un insulto	Culpabilidad, timidez, inseguridad, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verrecundia, perplejidad, pesar, desazón, renormimiento, humillación, vergüenza ajena
Culpa	- Negativa - Compleja	Responsable de un mal o un delito. Una interiorización de la vergüenza, por la que el mismo sujeto es juez y víctima a la vez.	Se transgrede un imperativo moral y cuando la persona se autojuza responsable	Vulnerabilidad, arrepentimiento, dolor, pesar, vergüenza, inseguridad,
Envidia	- Negativa - Compleja	Sufrimiento psicológico caracterizado por la irritación, la angustia y sentimiento afines, ante el hecho de que los demás alcancen unos logros que uno no obtiene.	Se quiere o desea lo que otro tiene o hace	Ansiedad, irritabilidad, agresividad verbal, ruminaciones, malevolencia, inseguridad
Orgullo	- Positiva - Compleja	Sentimiento de la propia fuerza y capacidad para realizar algo.	Se produce una autovaloración positiva	Satisfacción, euforia, suficiencia, optimismo, gozo, agrado, confianza, felicidad, arrogancia, vanidad, exceso de estimación propia
Indiferencia	- Neutra - Compleja	Estado de ánimo en que no se siente inclinación ni repugnancia hacia una persona, objeto o acción determinada.	No cambia su actitud en el momento de transgresión de la norma	Apatía, indolencia afectiva, desgana, desidia, desdén, desinterés, insensibilidad, abulia, pasividad, inacción, frialdad, despreocupación, imperturbabilidad, frialdad

Las *emociones positivas*, en cambio, son agradables, se experimentan cuando se logra una meta. Son el resultado de una evaluación favorable (congruencia) respecto al logro de objetivos o acercamiento a ellos. Incluyen felicidad/alegría, orgullo, amor/afecto, alivio. El afrontamiento consiste en el disfrute y bienestar que proporciona la emoción.

Se han observado diferencias considerables entre las emociones positivas y negativas por lo que respecta a la dimensión temporal; es decir, la cantidad de tiempo durante el cual las personas experimentan una emoción. La frecuencia y duración de las emociones negativas es mayor que la duración de las emociones positivas. Esto es coherente con la “ley de la asimetría hedónica” de Frijda (1988), según la cual el placer es siempre contingente con el cambio y desaparece con la satisfacción continua, mientras que el dolor puede persistir en el tiempo, si persisten las condiciones adversas.

La experiencia intensa de las emociones negativas y recurrentes desencadenadas en las situaciones habituales de la vida: interacciones, conflictos, convivencia, socialización, etc. pueden dañar la salud, afectar la capacidad de adaptación y provocar trastornos psicológicos graves (Cohen y Rodríguez, 1995; Delmás, Crespo y Benages, 1998; Juvonen y Graham, 2001; Siegman, 1994). Cuando cognitivamente se realizan valoraciones negativas de la realidad (se ve sólo el lado malo de los acontecimientos), la consecuencia es la adopción de la expresión triste como indicador de todo un sistema de afrontamiento pasivo y negativo ante los innumerables problemas que nos depara la vida. En cambio, las emociones positivas mantienen el equilibrio psicofísico del organismo, proporcionan sosiego, armonía, tranquilidad, relajación y aumentan nuestra autoestima mejorando nuestra calidad de vida (Vallés y Vallés, 2000).

La competencia social de los niños y adolescentes está influenciada por las emociones (Graham y Hoehn, 1995; Loeber y Coie, 2001; Weiner, 1995), en particular por la intensidad con la que las expresan y experimentan y por su capacidad para regularlas (Lemerise y Arsenio, 2000). Diversos estudios han demostrado que una alta intensidad y una baja regulación emocional predicen problemas de conducta y desajuste social (Eisenberg et al., 1993; Eisenberg y Fabes, 1992; Loeber y Coie, 2001; Murphy y Eisenberg, 1997; Pakaslahti, 2000; Pettit, Polaha y Mize, 2001). En general, tanto los agresores como las víctimas muestran problemas de regulación emocional y fallan en el reconocimiento de los sentimientos y las emociones inducidas por situaciones de maltrato (Collell y Escudé, 2004; Shields y Cicchetti, 2001).

Karatzias, Power y Swanson (2002) encontraron que agresores y víctimas experimentan niveles más altos de emociones negativas, en comparación con jóvenes no implicados en el maltrato entre iguales, lo que disminuye la probabilidad de respuestas conductuales y restringe la capacidad para solucionar problemas (Pakaslahti, 2000).

En cuanto a los agresores es preciso distinguir entre *agresores reactivos* y *proactivos*, ya que el tipo de atribuciones que hacen de la situación y las emociones implicadas son muy diferentes. La Teoría del Procesamiento Social de la Información (SIP) (Crick y Dodge, 1994) explica la agresividad reactiva como un déficit en el procesamiento de la información social. Los *agresores reactivos* presentarían un sesgo atribucional que los llevaría a interpretar como hostiles situaciones ambiguas que, con la falta de autocontrol emocional, su baja autoestima y altos niveles de ansiedad (Salmivalli y Nieminen, 2002), los haría más vulnerables a sufrir el rechazo sistemático de sus compañeros y podrían convertirse, según las circunstancias, en víctimas/agresores o víctimas, por ejemplo, dependiendo de si hay otras víctimas potenciales en su clase, o agresores que lo vean a el mismo como un objetivo.

Los *agresores proactivos* tienen un patrón de personalidad agresivo, dominante y manipulador y muestran actitudes positivas hacia la violencia (Björkqvist, Ekman y Lagerspetz, 1982; Olweus 1994; Sutton y Keogh, 2000). Utilizan la violencia como instrumento para conseguir determinados objetivos bajo una apariencia de legitimidad y a menudo mostrando a la víctima como merecedora de lo que le ocurre. Pueden ser socialmente hábiles y capaces de manipular a los demás utilizándolos para atacar a la persona escogida como objetivo, manteniendo al mismo tiempo relaciones positivas con los iguales, y escondiendo sus intenciones agresivas (Salmivalli, Lappalainen y Lagerspetz, 1998). En cuanto a las emociones, aunque pueden comprender las emociones de los demás (elemento cognitivo) no son capaces de compartirlas, es decir tienen carencias graves en lo que respecta al componente afectivo de la empatía (Boulton y Underwood, 1992). Así, Slaby y Guerra (1988) indican que los adolescentes antisociales mantenían que las víctimas no sufrían como consecuencia de la victimización; Smith et al. (1993) encontraron que los agresores tras visionar episodios de maltrato entre iguales tendían a afirmar que los agresores se sentían felices, en cambio no solían afirmar que las víctimas se sintieran infelices; y Blair (1999) encontró grandes dificultades en el reconocimiento de emociones básicas como la tristeza y el miedo en jóvenes adolescentes con elevados rasgos de psicopatía.

En la agresión reactiva, la emoción dominante es la cólera o el enfado (Camodeca, 2003; Camodeca y Goossens, 2005), los agresores lo utilizan para intimidar y dominar. Orobio de Castro (2000) encontró que los alumnos antisociales del grupo experimental de su

investigación, decían sentirse enfadados y menos tristes cuando eran provocados y mencionaban menos estrategias adaptadas de regulación emocional que los alumnos del grupo control.

En cambio en la agresión proactiva la emoción dominante es el placer o la estimulación –felicidad, satisfacción, orgullo,...– (Borg, 1998; Boulton y Underwood, 1992; Bollmer, Harris y Milich, 2006). Se trata de un placer generado por la dominación y/o por la humillación de la víctima (sentimiento de poder); además, si el ataque es colectivo, aumenta la cohesión entre los miembros del grupo (sentimiento de pertenencia al grupo) (Arsenio y Lover, 1997; Collell y Escudé, 2004; Perry et al., 1990). También se ha encontrado que los agresores habitualmente no se sienten culpables de sus propios actos (Bollmer et al., 2006; Karatzias, Power y Swanson, 2002; Menesini, 1999) y que se sienten indiferentes –atribución emocional que aumenta con la edad y más presente en chicos que en chicas– (Borg, 1998).

Centrándonos ahora en el blanco del maltrato entre iguales, también se puede diferenciar entre *víctima clásica/pasiva* y *provocativa* (Olweus, 1993; Smith y Boulton, 1991). La *víctima clásica* acostumbra a sentir como propia la culpa que le hacen sentir los otros, lo que repercute negativamente en su autoestima e incrementa la probabilidad de volver a ser víctima en aquel mismo contexto o en otros, cerrando el círculo de la victimización (Collell y Escudé, 2004). Este tipo de víctimas presentan un déficit en el procesamiento de la información social que se traduce en una falta de habilidades sociales, suelen ser personas ansiosas e inseguras, sensibles, calladas y prudentes, con una baja autoestima, tendencia a culpabilizarse de las dificultades y muestran dificultades para afrontar situaciones de abuso y defender sus derechos (Hoover y Hazler, 1991; Rigby y Cox, 1996; Rigby y Slee, 1993, Smith y Sharp, 1994). Cuando se sienten atacadas reaccionan llorando o alejándose y reforzando las actitudes del agresor (Hunter y Borg, 2006).

Según Collell y Escudé (2004), cuando la víctima es una persona segura de sí misma, victimizada por no seguir o no ajustarse a las normas explícitas o implícitas del grupo (manera de vestir, de pensar, actitudes, etc.), interpreta la justificación de las agresiones con una mezcla de incredulidad, rabia e impotencia. Si la situación no se para y se prolonga en el tiempo, puede conducirla a hacer atribuciones hostiles hacia los demás. Este sesgo atribucional podría asociarse a un perfil conductual determinado caracterizado por hipervigilancia, atribuciones hostiles y conductas de agresividad reactiva.

Otro grupo de víctimas lo constituyen aquellos jóvenes bien integrados en el sistema educativo que mantienen buenas relaciones con el profesorado y son sensibles a las tareas

académicas, pero que despiertan la envidia de los compañeros; en este caso su capacidad cognitiva no va acompañada de las habilidades sociales necesarias para eludir a los agresores.

En cuanto a las emociones, la tristeza y la soledad son las más típicas en las víctimas (Berguno et al., 2004, Boulton y Underwood, 1992; Björkqvist *et al.*, 1982; Camodeca, 2003; Camodeca y Goossens, 2005; Rigby, 1997; Schutz y da Silva, 2006). Algunas víctimas también reaccionan enfadándose (Bolmer et al., 2006; Borg, 1998; Camodeca, 2003; Camodeca y Goossens, 2005; Kochenderfer-Ladd, 2004; Rigby, 1997) como en un intento de defenderse, aunque suele ser ineficaz (Mahady Wilton, Criag, Pepler, 2000). Las chicas expresan más tristeza que los chicos, mientras que ellos expresan más el enfado (Camodeca, 2003; Kochenderfer-Ladd, 2004; Rigby, 1997). Y conforme aumenta la edad tienden a expresar más el enfado (Borg, 1998; Kochenderfer-Ladd, 2004; Rigby, 1997).

También son emociones predominantes de miedo y ansiedad (Bollmer et al., 2006; Kochenderfer-Ladd, 2004). La vergüenza es también característica de la víctima, quien se siente responsable de su sufrimiento, aumentando su impotencia y el sentido de inadecuación (Menesini, 1999).

Cuando la victimización se atribuye a causas externas (falta de supervisión del profesorado, chicos malos que perjudican, etc.) no afecta tanto a la autoestima como cuando se atribuye a causas internas (“soy débil”, “soy cobarde”, “no me sé defender”). Cuando la atribución es interna e incontrolable (falta de aptitud, handicap físico, etc.) predomina el sentimiento de culpa y vergüenza, en contraste, cuando el fracaso se atribuye a causas internas y controlables (hacer o decir una cosa que ha provocado la agresión, pasar por lugares determinados, etc.) también despierta el sentimiento de autoinculpación pero en el sentido de aceptación de la propia responsabilidad y vinculado a un deseo de modificar la situación.

Así, desde el punto de vista de la teoría de la atribución de causas, el sentimiento de la propia responsabilidad tendría una influencia motivacional positiva y podría funcionar como motor de una conducta adaptativa (Graham y Juvonen, 2001; Juvonen y Graham, 1998). El hecho de atribuir la victimización a una causa estable e incontrolable (me han dañado porque “soy débil y siempre lo seré”, “no puedo hacer nada, soy así”) más que a una causa inestable y controlable (“me han dañado porque estaba en un lugar equivocado”, “mañana pasaré por otro camino”), puede predecir consecuencias más negativas de cara al futuro. La primera implica atribuciones sobre una fuente relativamente no modificable (el propio carácter asociado a la creencia de una baja capacidad personal basada en los resultados pasados),



mientras que la segunda está asociada a la creencia que en el futuro uno mismo puede evitar el resultado negativo (Graham y Juvonen, 2001).

Finalmente, resultan muy interesantes de cara a la comparación de los resultados aquí presentados, los estudios cualitativos realizados por Almeida, del Barrio, Marques, Gutiérrez, van der Muelen, Barrios y Seijo (2001a y b), Del Barrio *et al.* (2003) y Hoyos, Aparicio, Heilbron y Schamun (2004) con el instrumento narrativo *Scan-Bullying*. Estos autores trataron de explorar la atribución emocional que realizaban niños de tres grupos de edad (9, 11 y 13 años) para la víctima y el agresor representados en un historieta gráfica, y la auto-atribución que realizarían si asumieran ese rol.

Encontraron que los niños atribuyen como emociones predominantes en los agresores la felicidad y el orgullo, mientras que cuando asumen su papel la emoción más mencionada es la culpa. Para la víctima, la emoción más atribuida fue la tristeza y el sentirse rechazado para ambas perspectivas, mostrando empatía con la víctima.

También observaron cambios en la atribución emocional en los diferentes grupos de edad, ya que las emociones específicas se iban presentando en mayor medida al aumentar la edad de los sujetos, mientras que los sentimientos negativos inespecíficos (por ejemplo, malestar) disminuían conforme los niños se hacían mayores. Con respecto al género se encontraron también diferencias: las niñas de la muestra fueron más capaces de atribuir emociones específicas a ellas mismas en el lugar de la víctima, y se refirieron con mayor frecuencia que los niños al rechazo y la decepción. Los niños, por su lado, fueron más capaces que las niñas de mencionar emociones específicas atribuidas a sí mismos en el lugar del agresor, e hicieron más referencia que las niñas a la ambivalencia afectiva.

Así tomando como referente este marco conceptual (véase cuadro resumen 2) este estudio pretende analizar las emociones atribuidas por preadolescentes y adolescentes a los protagonistas principales del maltrato entre iguales: víctimas y agresores. También trata de analizar cómo cambian estas atribuciones emocionales en función de las variables contexto geográfico, sexo, edad y papel y experiencia en situaciones de victimización. Por otro lado, pretende conocer las emociones que sentirían los adolescentes si asumieran el papel de víctima o el de agresores en una situación de maltrato entre iguales.

Cuadro 2. Resumen de los estudios previos sobre las emociones experimentadas por las víctimas y los agresores

Autor	Muestra	Edad	Instrumento	Reacciones emocionales				Diferencias significativas
				Víctima	Self-Víctima	Agresor	Self-Agresor	
Boulton y Underwood (1992)	296 alumnos ingleses	8-12 años	Entrevista	Soledad e infelicidad	No estudiadas	Felicidad	No estudiadas	- Papel
Rigby (1997)	6292 y 18939 alumnos australianos	8-12 años y 13-18 años	Cuestionario	Tristeza Enfado	No estudiadas	No estudiadas	No estudiadas	- Sexo - Edad
Borg (1998)	6282 alumnos malteses	9-14 años	Cuestionario	Autocompasión y culpa Venganza y cólera	No estudiadas	Pena Indiferencia Satisfacción	No estudiadas	- Sexo - Nivel escolar
Almeida et al. (2001a)	120 alumnos españoles y portugueses	9, 11 y 13 años	Entrevista (narrativa)	Rechazado y tristeza	Tristeza y rechazado	Felicidad y orgullo	Culpa Tristeza, disgusto	- Edad - Condición "self"
Almeida et al. (2001b)	120 alumnos españoles y portugueses	9, 11 y 13 años	Entrevista (narrativa)	Rechazado y tristeza Vergüenza, miedo	Tristeza y rechazado	Felicidad y orgullo	Culpa Disgustado, triste	- Sexo - Edad - Condición "self"
Karatzias, Power y Swanson (2002)	425 alumnos escoceses	11-18 años	Cuestionarios	Niveles más altos de emociones negativas	No estudiadas	Niveles medios de emociones negativas	No estudiadas	- Papel
Del Barrio et al. (2003)	120 alumnos españoles y portugueses	9, 11 y 13 años	Entrevista (narrativa)	Rechazado y tristeza Vergüenza, miedo	Tristeza y rechazado Malestar	Felicidad y orgullo	Culpa Felicidad, orgullo	- Edad - Sexo - Condición "self"
Camodeca (2003)	242 alumnos holandeses	9-10 años	Cuestionarios Evaluación de escenarios	Tristeza Agresión reactiva: enfado y represalias	No estudiadas	Agresión reactiva: enfado y represalias	No estudiadas	- Sexo
Hoyos et al. (2004)	80 alumnos colombianos	9, 11, 13 años	Entrevista (narrativa)	Tristeza	Tristeza	Felicidad	Culpa	- Edad - Sexo
Kochenderfer-Ladd (2004)	145 alumnos estadounidenses	5-11 años	Entrevistas Cuestionarios	Emociones negativas más intensas: miedo y enfado	No estudiadas	No estudiadas	No estudiadas	- Sexo - Papel - Edad
Berguno et al. (2004)	42 alumnos ingleses	8-10 años	Entrevista	Soledad	No estudiadas	No estudiadas	No estudiadas	
Camodeca y Goossens (2005)	242 alumnos holandeses	9-10 años	Cuestionarios Evaluación de escenarios	Tristeza Agresión reactiva: enfado y represalias	No estudiadas	Agresión reactiva: enfado y represalias	No estudiadas	
Bollmer, Harris y Millich (2006)	99 alumnos estadounidenses	10-13 años	Cuestionarios Entrevista (narrativa)	Emociones negativas: enfado, angustia, culpa al agresor	No estudiadas	Emociones positivas: euforia, ausencia de culpa	No estudiadas	- Papel
Schutz y da Silva (2006)	17 alumnos brasileños	11-14 años	Entrevista	Tristeza, vergüenza Rechazado, descontento	No estudiadas	No estudiadas	No estudiadas	

## 2. MÉTODO

### 2.1 Participantes

La muestra estaba compuesta por un total de 1237 preadolescentes y adolescentes: 842 de Granada (España) y 395 de Braga (Portugal); entre los 11 y los 16 años (edad media = 13.27); y 631 chicos y 606 chicas. Debido a las diferencias entre el sistema educativo de cada país, adolescentes con la misma edad frecuentaban diferentes niveles de enseñanza y fueron seleccionados en escuelas de primaria o secundaria obligatoria (públicas y privadas) según correspondieran al intervalo de edad designado. En las escuelas escogidas se seleccionó aleatoriamente un número variables de grupos-clase de acuerdo con la población de la escuela. La participación de los alumnos se basó en la voluntad personal de colaborar en el estudio y la obtención del consentimiento personal, parental y de la dirección del centro, atendiendo a las normas éticas para la participación de adolescentes en estudios.

A través del cuestionario sociométrico BULL-S, el 7.3% de los participantes fueron identificados como víctimas, el 8.3% como agresores, el 82.1% como espectadores y el 0.6% como bully-victim. Y con la escala MESSY encontramos que los espectadores se sitúan en el percentil 50 tanto para el Factor A *Habilidades sociales apropiadas* ( $\bar{X}=71.27$ ) como para el Factor B *Asertividad/impulsividad inapropiadas* ( $\bar{X}=51.46$ ), mientras que las víctimas y agresores se sitúan por debajo de la media en el Factor A ( $\bar{X}=66.61$  y  $\bar{X}=67.53$  respectivamente) entorno al percentil 35 y para el B las víctimas se sitúan por debajo de la media entorno al percentil 55 ( $\bar{X}=52.35$ ), mientras que los agresores lo hacen por encima de la media en el percentil 80 ( $\bar{X}=60.32$ ).

### 2.2 Variables e instrumentos

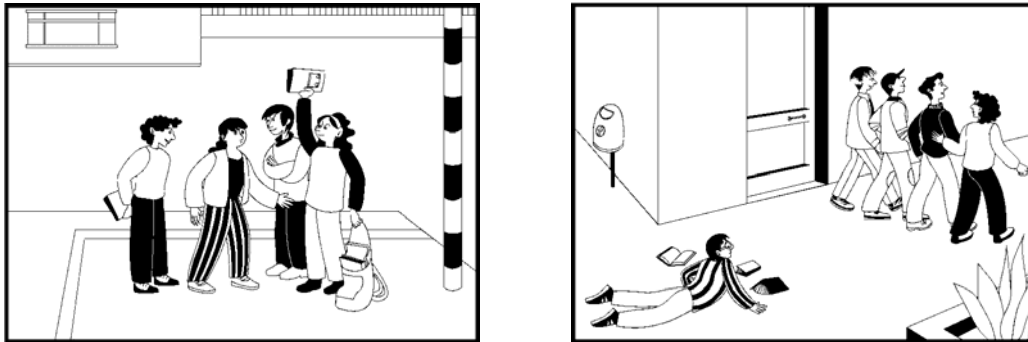
Las variables independientes tenidas en cuenta en el estudio fueron el contexto geográfico, sexo, edad, papel y experiencia de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales y las variables dependientes las emociones atribuidas a las víctimas y a los agresores (culpable, solo, triste, indiferente, disgustado, asustado, avergonzado, orgulloso, nervioso, enfadado y envidioso) en dos condiciones diferentes: cómo se siente/n (condición real) y cómo te sentirías si asumieses ese rol (condición "self").

La recogida de información se realizó a través de los autoinformes de los participantes preadolescentes y adolescentes.

- a. **Test de Evaluación de Agresividad entre Escolares (BULL-S) (Cerezo, 2000).** Es un instrumento sencillo basado en la técnica del sociograma; diseñado con la finalidad de analizar y comprender la dinámica de agresión y victimización en el medio escolar. Presenta dos modalidades: la Forma A (colectiva), para alumnos entre 7 y 16 años, que es la que se ha utilizado, y la Forma P (individual), para profesores. La modalidad para alumnos consta de 15 ítems y nos da información sobre la posición social de cada miembro del grupo y de la estructura del grupo social en su conjunto. También nos permite identificar el papel desempeñado por cada alumno en situaciones de maltrato entre iguales, que es para lo que ha sido utilizado en este estudio.
- b. **The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) (Matson, Rotatori y Helsel, 1983).** Evalúa el grado de adecuación de la conducta social, midiendo habilidades y competencias apropiadas, a la vez que problemas del comportamiento social. Presenta dos formatos, para cumplimentar, respectivamente, por los alumnos (de 4 a 18 años), que es la que se ha utilizado, y por los profesores. El cuestionario dirigido a alumnos consta de 62 ítems y presenta un formato de respuesta en cuatro escalones: *nunca, a veces, a menudo y siempre*. Para este estudio se han considerado los 2 factores siguientes:
- **Habilidades Sociales Apropriadas (23 ítems).** Evalúa conductas prosociales como contacto ocular, expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc. Algunos ejemplos de ítems son: “miro a la gente cuando hablo con ella” y “me dirijo a la gente y entablo conversación”.
  - **Asertividad/Impulsividad Inapropiadas (31 ítems).** Explora conductas agresivas, de burla o abuso de los demás y el grado de terquedad e impulsividad en sus reacciones e interacciones sociales. Algunos ejemplos de ítems son: “cojo cosas que no son mías sin permiso”, “pego cuando estoy furioso”, “me enfado fácilmente” e “interrumpo a los demás cuando están hablando”.
- c. **Cuestionario SCAN-Bullying 2005 (Almeida y Caurcel, 2005).** Para este estudio se ha diseñado un instrumento que ofrece una alternativa al instrumento original denominado *Scripted-Cartoon Narrative of Peer Bullying* (Almeida, del Barrio, Marques, Fernández, Gutiérrez y Cruz, 2001; Del Barrio et al., 2003). Hemos convertido este instrumento narrativo con soporte gráfico de corte cualitativo (entrevista semi-estructurada) en un cuestionario cuantitativo compuesto por 36 ítems que aborda varias cuestiones relacionadas con el maltrato entre iguales: percepciones y significados, actitudes y sentimientos atribuidos a los protagonistas de la historia y perspectiva de los propios adolescentes en el papel de agresores, víctimas y observadores. Se han construido dos versiones del instrumento, una

femenina y otra masculina, pues el maltrato adopta diferentes formas en función del género; y se ha elaborado una versión en castellano y otra en portugués.



Figura 1. Ejemplos de viñetas del SCAN-Bullying, versión femenina y masculina. La primera ilustra una agresión indirecta a la propiedad; la segunda ilustra una agresión física a un compañero tirándolo al suelo



En este estudio se analizan las respuestas de los participantes a los ítems 11, 12, 17 y 18 relativos a las emociones experimentadas por la víctima y los agresores representados en las viñetas.

▶ **¿Cómo se siente este chico**  **o esta chica**  **?**

Los participantes debían valorar la presencia de las 11 emociones presentadas (culpable, solo/a, triste, indiferente, disgustado/a, asustado/a, avergonzado/a, orgulloso/a, nervioso/a, enfadado/a y envidioso/a) utilizando una escala tipo Likert de 1 a 5 (donde 1 es igual a *nunca* y 5 es igual a *siempre*).

▶ **Si fueses este chico**  **o esta chica**  **¿cómo te sentirías?**

En esta pregunta se pedía a los participantes que adoptaran el papel de víctima (*Self-víctima*) y trataran de valorar cómo se sentirían ante la situación del maltrato sufrida, utilizando las 11 emociones anteriores de distinta especificidad y la misma escala tipo Likert de 1 a 5 (donde 1 es igual a *nunca* y 5 es igual a *siempre*).

▶ **¿Cómo se sienten estos chicos**  **y chicas**  **?**

Los participantes debían valorar la presencia de las 11 emociones presentadas (culpables, solos/as, tristes, indiferentes, disgustados/as, asustados/as, avergonzados/as, orgullosos/as, nerviosos/as, enfadados/as y envidiosos/as) utilizando una escala tipo Likert de 1 a 5 (donde 1 es igual a *nunca* y 5 es igual a *siempre*).



► ***Si formarás parte de este grupo*** ***¿cómo te sentirías?***

En esta pregunta se pedía a los participantes que adoptaran el papel de agresor (*Self-agresor*) y trataran de valorar cómo se sentirían si abusaran de un compañero, utilizando las 11 emociones anteriores de distinta especificidad y la misma escala tipo Likert de 1 a 5 (donde 1 es igual a *nunca* y 5 es igual a *siempre*).

### **2.3 Procedimiento**

Tras contactar con el Equipo directivo de las escuelas seleccionadas y obtener su consentimiento para realizar el estudio, la recogida de datos se llevó a cabo durante los meses de mayo y junio de 2005, ya que, al tratarse del final del curso académico, los alumnos se conocerían mejor entre sí. La cumplimentación de los cuestionarios se realizó en una única sesión de 2 horas, en el aula, de forma colectiva y contando sólo con la presencia de los investigadores. Se explicó a los participantes la importancia de su participación en el estudio y que no se trataba de un examen ya que lo que importaba era conocer su punto de vista. Intentando preservar el anonimato y garantizar la completa libertad de los participantes para expresar su propio pensamiento, se les pidió que rellenaran un recuadro en la esquina superior derecha de los cuestionarios con su nombre real y con un *nick* o nombre ficticio con el que se les identificaría en adelante. El recuadro era recortado por los investigadores en presencia de los participantes y guardado en un sobre.

### **2.4 Diseño y análisis de los resultados**

El estudio ha seguido un diseño evolutivo transversal transcultural (cuasiexperimental), ya que se analiza la problemática del maltrato dentro del contexto social natural en el que se manifiesta y por tanto la intervención de los investigadores era mínima.

Los datos recogidos fueron tratados con el paquete estadístico SPSS versión 15.0 para Windows. Para los análisis estadísticos se perdieron el 0.80% de los casos ya que algunos participantes no respondieron algunas de las preguntas objetivo de estudio. Para conocer la distribución de los resultados se calcularon los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) y las frecuencias. Para comprobar si existían diferencias en las atribuciones emocionales

en función de la perspectiva analizada y del papel de los participantes se utilizó la prueba no paramétrica test de chi-cuadrado de Pearson ( $\chi^2$ ).

También se realizó una análisis factorial para conocer cómo se agrupaban las emociones, y mediante el análisis de varianza (ANOVA) con la prueba post hoc más adecuada en función de la prueba de homogeneidad de la varianza –Scheffé o T2 de Tamhane– y las prueba t-Student para muestras independientes se comprobó la existencia de diferencias significativas en función de las variables independientes (país, sexo, edad, papel y experiencia). Finalmente, para hallar la posible relación entre las emociones atribuidas a víctimas y agresores y la competencia social de los participantes se calculó el coeficiente de correlación de Spearman (R).

### 3. RESULTADOS

#### 3.1 Emociones atribuidas a la víctima

El análisis exploratorio inicial (Tabla 1 y 2, Gráfica 1) permite establecer un ranking de las reacciones emocionales atribuidas a la víctima. Así, se puso de manifiesto cómo los participantes consideran que las víctimas del maltrato se sienten principalmente *solas* (91.9%) y *tristes* (90.1%) ante lo que les ocurre. Acompañando estos sentimientos también se sienten *asustadas* (76.5%), *disgustadas* (68.1%) y *avergonzadas* (58.2%).

Tabla 1.  
Media y desviación típica (DT) de las emociones atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) (N= 1227) y cuando los participantes adoptan el papel de víctima (SELF-VÍCTIMA) (N= 1228)

VARIABLES	VÍCTIMA		SELF-VÍCTIMA	
	MEDIA	DT	MEDIA	DT
Culpable	2.31	1.24	1.79	1.21
Solo/a	4.58	.81	4.08	1.27
Triste	4.47	.82	4.02	1.26
Indiferente	2.40	1.38	2.42	1.43
Disgustado/a	3.89	1.10	3.82	1.25
Asustado/a	4.08	1.03	3.30	1.43
Avergonzado/a	3.60	1.24	3.08	1.44
Orgullosa/a	1.60	1.00	1.88	1.24
Nervioso/a	3.46	1.27	3.30	1.34
Enfadado/a	3.29	1.33	3.75	1.30
Envidioso/a	1.96	1.23	1.86	1.25

Cuando se pide a los participantes que asuman el papel de víctima se producen cambios en las emociones auto-atribuidas. La *soledad* y la *tristeza* continúan siendo los sentimientos más presentes aunque en un porcentaje significativamente menor: 74.8% [ $\chi^2(16)= 253.99$ ,  $p<.001$ ] y 72.9% [ $\chi^2(16)= 289.96$ ,  $p<.001$ ]. El *enfado* aumenta significativamente pasando de la posición 7ª del ranking a la 4ª (47.1% vs 62.6%) [ $\chi^2(16)=364.42$ ,  $p<.001$ ] y el *orgullo* de la posición 11ª a la 10ª (7.0% vs 12.2%) [ $\chi^2(16)= 260.07$ ,  $p<.001$ ]; al mismo tiempo disminuye el *miedo* bajando de la 3ª posición a la 5ª (76.5% vs 48.4%) [ $\chi^2(16)= 299.78$ ,  $p<.001$ ], la *vergüenza* descendiendo de la 5ª a la 7ª (58.0% vs 41.5%) [ $\chi^2(16)= 373.56$ ,  $p<.001$ ] y la *culpa* pasando de la 9ª posición a la última (16.5% vs 11.3%) [ $\chi^2(16)= 424.54$ ,  $p<.001$ ].

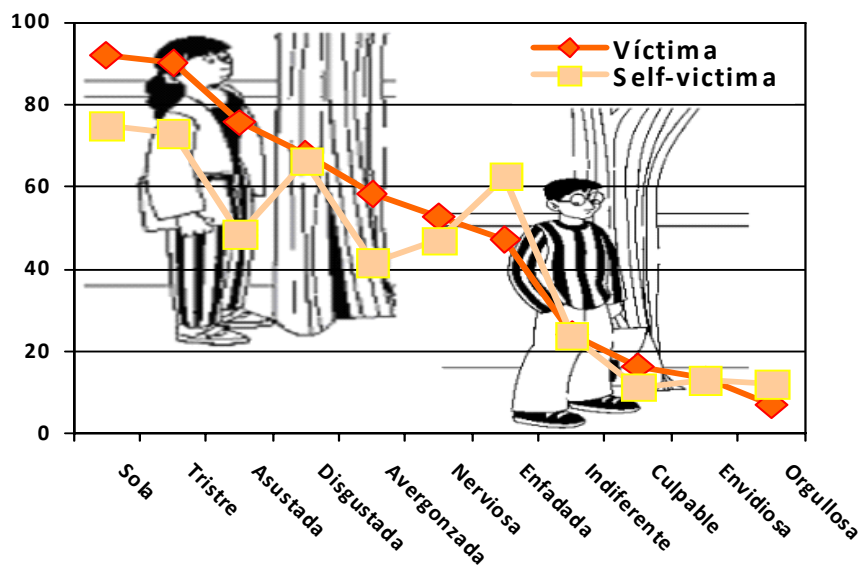
Tabla 2.

Ranking de reacciones emocionales atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) y cuando los participantes adoptan el papel de víctima (SELF-VÍCTIMA) (N=1227)

Emoción	VÍCTIMA		SELF-VÍCTIMA		$\chi^2(16)$
	Posición	Porcentaje	Posición	Porcentaje	
Solo/a	1ª	91.9%	1ª	74.8%	253.99***
Triste	2ª	90.1%	2ª	72.9%	289.96***
Asustado/a	3ª	76.5%	5ª	48.4%	299.78***
Disgustado/a	4ª	68.1%	3ª	66.3%	230.42***
Avergonzado/a	5ª	58.2%	7ª	41.5%	373.56***
Nervioso/a	6ª	52.8%	6ª	47.0%	293.78***
Enfadado/a	7ª	47.1%	4ª	62.6%	364.42***
Indiferente	8ª	24.2%	8ª	23.8%	364.20***
Culpable	9ª	16.5%	11ª	11.3%	424.54***
Envidioso/a	10ª	13.3%	9ª	12.9%	406.90***
Orgulloso/a	11ª	7.0%	10ª	12.2%	260.07***

Nota: \*\*\* $p<.001$

Gráfica 1. Comparación de las reacciones emocionales atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) y cuando los participantes adoptan el papel de víctima (SELF-VÍCTIMA) (N= 1227)





Esta atribución emocional se matiza cuando dividimos la muestra en función del papel que los participantes asumen en situaciones de maltrato entre iguales (víctimas= V, agresores= A y espectadores= E) identificado a través del cuestionario BULL-S de Cerezo (2000). En concreto, la prueba chi-cuadrado revela diferencias estadísticamente significativas (Tabla 3 y 4).

El grupo de participantes identificados como agresores atribuyen a la víctima el sentimiento de *soledad* en un menor porcentaje que el grupo de víctimas y de espectadores (84.5% A vs 91.1% V vs 92.3% E) [ $\chi^2(4)=14.31$ ,  $p<.01$ ]. Sin embargo, son los que más atribuyen *envidia* a la víctima (21.4% A vs 14.4% V vs 12.0% E) [ $\chi^2(4)=12.91$ ,  $p<.05$ ].

El grupo de víctimas son las que atribuyen en mayor medida el sentimiento de *disgusto* (78.9% V vs 71.8% A vs 66.0% E) [ $\chi^2(4)=14.28$ ,  $p<.01$ ]. Y también son las que más afirman que nunca se siente *avergonzada* (16.7% V vs 9.7% A vs 7.2% E) [ $\chi^2(4)=11.24$ ,  $p<.05$ ]. Finalmente encontramos que el grupo de los espectadores son los que afirman en un mayor porcentaje que la víctima se siente *culpable* (17.1% E vs 15.5% A vs 12.2% V) [ $\chi^2(4)=15.13$ ,  $p<.01$ ].

Tabla 3.  
Diferencias significativas en las emociones atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) en función de la variable Papel asumido por los participantes (N= 1208)

Emociones atribuidas a la víctima	Papel en situaciones de victimización									$\chi^2(4)$
	Víctima			Agresor			Espectador			
	1	3	5	1	3	5	1	3	5	
Culpable	52.2% (47)	35.6% (32)	12.2% (11)	41.7% (43)	42.7% (44)	15.5% (16)	33.2% (337)	49.7% (504)	17.1% (174)	15.13**
Solo/a	1.1% (1)	7.8% (7)	91.1% (82)	6.8% (7)	8.7% (9)	84.5% (87)	1.7% (17)	6.0% (61)	92.3% (937)	14.31**
Triste	1.1% (1)	10.0% (9)	88.9% (80)	2.9% (3)	14.6% (15)	82.5% (85)	1.5% (15)	8.1% (82)	90.4% (918)	6.67
Indiferente	40.0% (36)	32.2% (29)	27.8% (25)	32.0% (33)	37.9% (39)	30.1% (31)	37.0% (376)	39.7% (376)	23.3% (236)	4.46
Disgustado/a	7.8% (7)	13.3% (12)	78.9% (71)	1.9% (2)	26.2% (27)	71.8% (74)	4.2% (43)	29.8% (302)	66.0% (670)	14.28**
Asustado/a	4.4% (4)	22.2% (20)	73.3% (66)	2.9% (3)	18.4% (19)	78.6% (81)	3.4% (35)	20.3% (206)	76.3% (774)	.85
Avergonzado/a	16.7% (15)	26.7% (24)	56.7% (51)	9.7% (10)	33.0% (34)	57.3% (59)	7.2% (73)	35.0% (355)	57.8% (587)	11.24*
Orgullosa/a	71.1% (64)	18.9% (17)	10.0% (9)	64.1% (66)	26.2% (27)	9.7% (10)	64.2% (652)	29.5% (299)	6.3% (64)	7.01
Nervioso/a	12.2% (11)	30.0% (27)	57.8% (52)	6.8% (7)	43.7% (45)	49.5% (51)	10.5% (107)	37.3% (379)	52.1% (529)	4.69
Enfadado/a	17.8% (16)	34.4% (31)	47.8% (43)	11.7% (12)	40.8% (42)	47.6% (49)	13.5% (137)	40.4% (410)	46.1% (468)	2.28
Envidioso/a	62.2% (56)	23.3% (21)	14.4% (13)	44.7% (46)	34.0% (35)	21.4% (22)	52.3% (531)	35.7% (362)	12.0% (122)	12.91*

Nota: \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$ ; 1= Nunca; 3= Pocas/Algunas veces; 5= Muchas veces/Siempre

Cuando los participantes responden asumiendo el rol de víctima encontramos que el grupo de los agresores afirman que nunca se sentirían *tristes* (9.7% A vs 7.9% E vs 5.6% V) mientras que el de las víctimas indica justo lo contrario, que siempre se sentirían *tristes* (77.8% V vs 74.08% E vs 61.2%) [ $\chi^2(4)=9.67$ ,  $p<.05$ ]. Además son los que más indican que siempre sentirían *envidia* (21.4 A vs 21.1% V vs 11.0% E) [ $\chi^2(4)=18.23$ ,  $p<.01$ ].

Tabla 4.

*Diferencias significativas en las emociones atribuidas cuando los participantes asumen el papel de víctima (SELF-VÍCTIMA) en función de la variable Papel (N= 1208)*

Emociones atribuidas a la víctima	Papel en situaciones de victimización									$\chi^2(4)$
	Víctima			Agresor			Espectador			
	1	3	5	1	3	5	1	3	5	
Culpable	61.1% (55)	22.2% (20)	16.7% (15)	65.0% (67)	21.4% (22)	13.6% (14)	60.9% (618)	28.3% (287)	10.8% (110)	5.67
Solo/a	5.6% (5)	16.7% (15)	77.8% (70)	12.6% (13)	13.6% (14)	73.8% (76)	7.9% (80)	17.3% (176)	74.8% (905)	4.27
Triste	5.6% (59)	16.7% (15)	77.8% (70)	9.7% (10)	29.1% (30)	61.2% (63)	7.9% (80)	18.1% (184)	74.0% (751)	9.68*
Indiferente	50.0% (45)	30.0% (27)	20.0% (18)	35.0% (36)	35.9% (37)	29.1% (30)	39.3% (309)	37.5% (381)	23.2% (235)	6.29
Disgustado/a	7.8% (7)	20.0% (18)	72.2% (65)	9.7% (10)	21.4% (22)	68.9% (71)	8.1% (82)	26.3% (267)	65.6% (666)	3.00
Asustado/a	14.4% (13)	32.2% (29)	53.3% (48)	20.4% (21)	35.0% (36)	44.7% (46)	16.6% (168)	35.0% (355)	48.5% (492)	2.05
Avergonzado/a	25.6% (23)	27.8% (25)	46.7% (42)	21.4% (22)	34.0% (35)	44.7% (46)	19.5% (198)	39.7% (403)	40.8% (414)	6.16
Orgullosa/a	56.7% (51)	32.2% (29)	11.1% (10)	56.3% (58)	31.1% (32)	12.6% (13)	56.0% (568)	32.0% (325)	12.0% (122)	.13
Nervioso/a	17.8% (16)	36.7% (33)	45.6% (41)	12.6% (13)	39.8% (41)	47.6% (49)	13.5% (137)	39.8% (404)	46.7% (474)	1.45
Enfadado/a	6.7% (6)	20.0% (18)	73.3% (66)	7.8% (8)	29.1% (30)	63.1% (65)	9.9% (100)	28.6% (290)	61.6% (625)	5.28
Envidioso/a	56.7% (51)	22.2% (20)	21.1% (19)	46.6% (48)	32.0% (33)	21.4% (22)	60.6% (615)	28.4% (288)	11.0% (112)	18.23**

Nota: \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$ ; 1= Nunca; 3= Pocas/Algunas veces; 5= Muchas veces/Siempre

Para comprobar cómo se agrupan estas variables y organizarlas para análisis posteriores se realizó un Análisis Factorial para las emociones atribuidas por los participantes a la víctima y otro para cuando éstos asumen el papel de víctima. Las dimensiones básicas o factores que resultaron mediante el método de extracción de factores principales y tras la rotación de normalización Varimax, quedan recogidos en las Tablas 5 y 6 y en las Figuras 2 y 3.

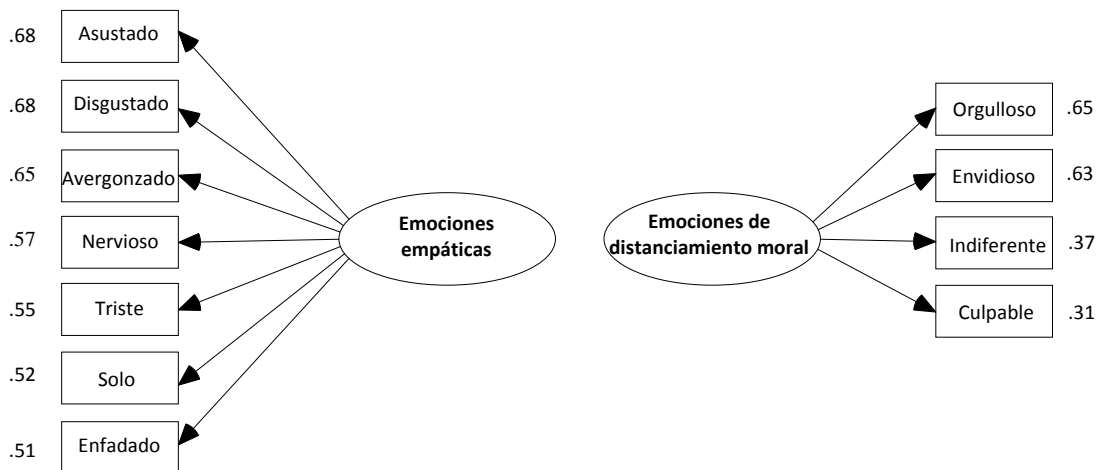
En el primer análisis obtuvimos dos factores (KMO= .73) que explican un total del 38.37% de la varianza. El primer factor está formado por 7 componentes y corresponde a un conjunto de emociones empáticas (*miedo, disgusto, vergüenza, ansiedad, tristeza, soledad y enfado*), que denotan una capacidad de toma de perspectiva del estado afectivo de la víctima,

percibiendo su sufrimiento y malestar, consistente con la descripción estereotipada de vulnerabilidad realizada por los participantes y analizada en el estudio 3. El segundo factor, está integrado por 4 componentes, relativos al ámbito de las emociones de distanciamiento moral (*orgullo, envidia, indiferencia, culpa*); cuando se realiza esta atribución emocional, a la víctima no se le reconoce su sufrimiento ni las consecuencias del abuso, permitiendo justificar la victimización secundaria y la predisposición negativa del grupo por comparación social. Éstas son emociones inconsistentes con la descripción tipificada de la víctima que incluía atributos y cualidades como buena persona, tranquila, amable, sensible, etc. En el análisis de fiabilidad, el primer factor presenta un coeficiente alfa de .70 y el segundo de .36.

Tabla 5.  
Análisis factorial de las emociones atribuidas a la víctima del maltrato entre iguales (N= 1227)

	FI	FII	Comunalidades
Asustado/a	.68		.47
Disgustado/a	.68		.46
Avergonzado/a	.65		.43
Nervioso/a	.57		.33
Triste	.55		.49
Solo/a	.52		.53
Enfadado/a	.51		.32
Orgullosa/a		.65	.44
Envidiosa/a		.63	.43
Indiferente		.38	.14
Culpable		.31	.17
Valor propio	2.66	1.56	
% Varianza	24.21	14.16	
% Varianza acumulada	24.21	38.37	

Figura 2. Estructura rotada de dos factores de las emociones atribuidas a la víctima

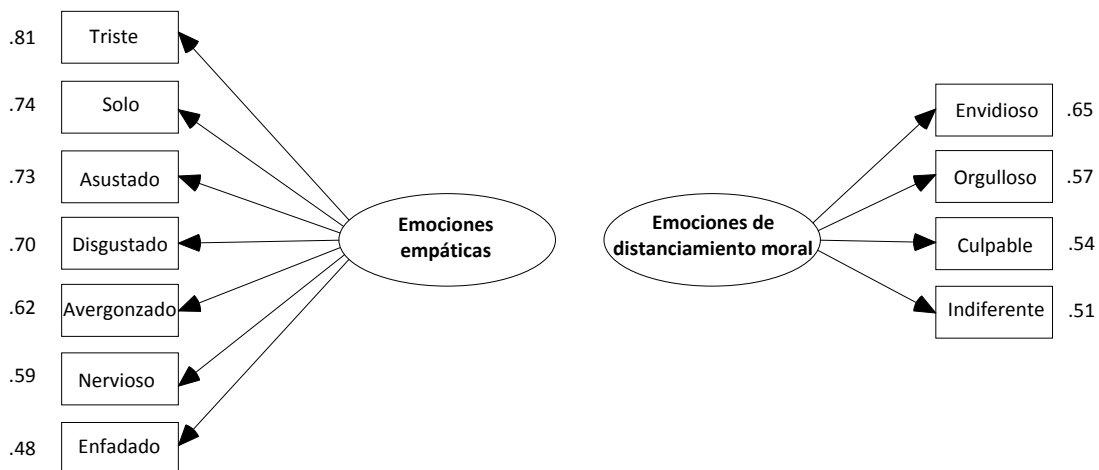


En el segundo análisis realizado tomando en este caso las atribuciones emocionales cuando los participantes asumen el papel de víctima encontramos los dos mismos factores anteriores (KMO= .77) que en este caso explican un total del 43.89% de la varianza y cambia el peso de los distintos componentes en los mismos. En el análisis de fiabilidad, el primer factor presenta un coeficiente alfa de .80 y el segundo de .40.

Tabla 6.  
*Análisis factorial de las emociones atribuidas a la víctima cuando los participantes adoptan este papel (SELF-VÍCTIMA) (N= 1228)*

	FI	FII	Comunalidades
Triste	.81		.68
Solo/a	.74		.56
Asustado/a	.73		.58
Disgustado/a	.70		.49
Avergonzado/a	.62		.50
Nervioso/a	.59		.38
Enfadado/a	.48		.23
Envidioso/a		.65	.45
Orgullosa/a		.57	.39
Culpable		.54	.32
Indiferente		.51	.26
Valor propio	3.34	1.49	
% Varianza	30.34	13.54	
% Varianza acumulada	30.34	43.89	

Figura 3. *Estructura rotada de dos factores de las emociones atribuidas a la víctima cuando los participantes asumen este papel (SELF-VÍCTIMA)*



Para establecer si había diferencias significativas en las reacciones emocionales atribuidas a la víctima en función del **país** realizamos la prueba t de Student (Tabla 7). Los participantes portugueses alcanzan puntuaciones más altas en emociones empáticas [t(1227, 770.25)=7.70, p<.001], mientras que los participantes españoles lo hacen en emociones de distanciamiento moral [t(1227, 773.75)=-4.17, p<.001]. En consonancia con estos resultados, cuando se pide a los participantes que adopten el papel de la víctima para realizar la atribución emocional, aparece que los participantes portugueses son los que en mayor medida comparten el estado emocional negativo atribuido anteriormente a la víctima [t(1229, 730.76)=5.03, p<.001].

Tabla 7.  
t de Student de las emociones atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) y de las que los participantes sentirían si fueran la víctima (SELF-VÍCTIMA), según la variable País

PERSPECTIVA	VARIABLES	FACTOR	N	MEDIA	DT	t
VÍCTIMA	I. Emociones empáticas	Portugal	391	28.83	4.46	7.71***
		España	838	26.70	4.51	
	II. Emociones de distanciamiento moral	Portugal	390	7.76	2.90	-4.17***
		España	839	8.48	2.79	
SELF-VÍCTIMA	I. Emociones empáticas	Portugal	391	26.65	6.39	5.03***
		España	840	24.73	6.11	
	II. Emociones de distanciamiento moral	Portugal	392	7.74	3.07	.95
		España	837	8.05	3.03	

Nota: \*\*\*p<.001

Atendiendo al **sexo** de los participantes podemos observar diferencias estadísticamente significativas en las emociones que hombres y mujeres atribuyen a la víctima (Tabla 8). Así, los hombres muestran una menor preocupación empática al atribuir en mayor medida que las mujeres emociones de distancia moral a la víctima [t(1227, 1207.11)=2.93, p<.01]. Relacionado con esto, cuando adoptan el papel de la víctima son la mujeres quienes demuestran tener una mayor sensibilidad empática adhiriéndose al estado emocional negativo de la víctima [t(1229, 1178.99)=-6.43, p<.001].

Tabla 8.  
t de Student de las emociones atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) y de las que los participantes sentirían si fueran la víctima (SELF-VÍCTIMA), según la variable Sexo

PERSPECTIVA	VARIABLES	FACTOR	N	MEDIA	DT	t
VÍCTIMA	I. Emociones empáticas	Hombre	628	27.22	4.79	-1.12
		Mujer	601	27.54	4.39	
	II. Emociones de distanciamiento moral	Hombre	627	8.49	3.06	2.93**
		Mujer	602	8.01	2.58	
SELF-VÍCTIMA	I. Emociones empáticas	Hombre	626	24.23	6.85	-6.43***
		Mujer	605	26.49	5.37	
	II. Emociones de distanciamiento moral	Hombre	627	8.08	3.25	1.57
		Mujer	602	7.81	2.81	

Nota: \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

La **edad** de los participantes no produce diferencias significativas en la atribución emocional realizada para la víctima (Tabla 9). Lo que puede indicar que víctimas de diferentes edades experimentan las mismas reacciones emocionales y, por tanto, los participantes realizan atribuciones emocionales muy similares.

Tabla 9.  
ANOVA de las emociones atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) y de las que los participantes sentirían si fueran la víctima (SELF-VÍCTIMA), según la variable Edad

PERSPECTIVA	VARIABLES	FACTOR	N	MEDIA	DT	F(2)	Sig.
VÍCTIMA	I. Emociones empáticas	11 a 12 años	276	27.35	4.88	.13	.873
		13 a 14 años	511	27.46	4.54		
		15 a 16 años	442	27.30	4.49		
	II. Emociones de distanciamiento moral	11 a 12 años	276	8.02	2.64	1.40	.247
		13 a 14 años	510	8.26	2.89		
		15 a 16 años	443	8.39	2.92		
SELF-VÍCTIMA	I. Emociones empáticas	11 a 12 años	276	25.36	6.41	1.54	.216
		13 a 14 años	513	25.67	6.09		
		15 a 16 años	442	24.95	6.36		
	II. Emociones de distanciamiento moral	11 a 12 años	277	7.769	3.12	2.66	.070
		13 a 14 años	510	7.82	2.99		
		15 a 16 años	442	8.22	3.05		

Al dividir la muestra en víctimas, agresores y espectadores (**Papel**), el análisis de varianza solamente muestra diferencias significativas en las emociones atribuidas cuando los participantes ocupan el rol de víctima (Tabla 10). Realizada la prueba a posteriori Scheffé para determinar entre que grupos se presentaba particularmente esa diferencia se obtuvo el siguiente resultado: el grupo de participantes identificados como agresores en comparación con los participantes espectadores son los que más sentirían emociones de distanciamiento moral [ $F(2, 1197)=3.42, p<.05$ ].

Tabla 10.  
ANOVA de las emociones atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) y de las que los participantes sentirían si fueran la víctima (SELF-VÍCTIMA), según la variable Papel asumido en situaciones de victimización

PERSPECTIVA	VARIABLES	FACTOR	N	MEDIA	DT	F(2)	Post hoc
VÍCTIMA	I. Emociones empáticas	Víctimas	89	27.72	4.82	.39	
		Agresores	103	27.20	5.01		
		Espectadores	1008	27.29	4.51		
	II. Emociones de distanciamiento moral	Víctimas	89	7.93	2.86	2.15	
		Agresores	103	8.75	3.43		
		Espectadores	1008	8.24	2.75		
SELF-VÍCTIMA	I. Emociones empáticas	Víctimas	90	26.33	6.28	1.14	
		Agresores	103	25.26	6.64		
		Espectadores	1009	25.30	6.20		
	II. Emociones de distanciamiento moral	Víctimas	90	8.01	3.35	3.42*	A>E
		Agresores	103	8.67	3.49		
		Espectadores	1007	7.85	2.94		

Nota: \* $p<.05$ ; A= Agresor; E= Espectador

En la Tabla 11 y 12 aparecen diferencias significativas en las emociones que atribuyen a la víctima en función de la **experiencia** de los participantes como víctima o como agresor. Al aplicar la prueba post hoc Scheffé se observa que aquellos participantes que muchas veces o siempre son objeto de los abusos de sus compañeros son los que más atribuyen a la víctima las emociones de distanciamiento moral –*envidia, culpa, indiferencia y orgullo*– [F(2, 1224)=3.80, p<.05] comparado con lo que nunca han sido victimizados. En consonancia con esto, cuando se les pide que asuman el papel de víctima, la prueba Scheffé revela que los participantes que son victimizados siempre o con mucha frecuencia por sus compañeros, también son los que más se auto-atribuyen las emociones anteriores [F(2, 1224)=8.27, p<.001].

Tabla 11.

ANOVA de las emociones atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) y de las que los participantes sentirían si fueran la víctima (SELF-VÍCTIMA), según la variable Experiencia como Víctima

PERSPECTIVA	VARIABLES	FACTOR	N	MEDIA	DT	F(2)	Post hoc	
VÍCTIMA	I. Emociones empáticas	Nunca	721	27.05	4.74	.70		
		Pocas veces-Algunas veces	442	27.20	4.34			
		Muchas veces-Siempre	64	27.10	4.75			
	II. Emociones de distanciamiento moral	Nunca	720	8.16	2.84	3.84*		Mv>N
		Pocas veces-Algunas veces	443	8.26	2.72			
		Muchas veces-Siempre	64	9.19	3.42			
SELF-VÍCTIMA	I. Emociones empáticas	Nunca	724	25.16	6.53	1.50		
		Pocas veces-Algunas veces	442	25.44	5.78			
		Muchas veces-Siempre	63	26.53	6.33			
	II. Emociones de distanciamiento moral	Nunca	722	7.78	3.05	8.27***		Mv>Pv Mv>N
		Pocas veces-Algunas veces	441	8.01	2.88			
		Muchas veces-Siempre	64	9.37	3.63			

Nota: \*p<.05; \*\*\*p<.001; N= Nunca; Pv=Pocas/Algunas veces; Mv= Muchas veces-Siempre

Las mayores diferencias en las medias obtenidas con la prueba Scheffé se observan entre los participantes que afirman tener mucha experiencia como agresores y el resto, atribuyéndole más emociones de distanciamiento moral a la víctima [F(2, 1218)=8.41, p<.001]. Cuando se pide a los participantes que asuman el papel de víctima la prueba Scheffé establece las siguientes diferencias: el grupo de participantes con mucha experiencia como agresores en comparación con los que tienen poca o ninguna son los que más se auto-atribuyen emociones de distanciamiento moral [F(2, 1218)=14.12, p<.001]; mientras que el grupo de participantes que nunca actúa como agresor son los que más emociones empáticas se auto-atribuyen, comparados con los que tienen mucha experiencia [F(2, 1220)=5.46, p<.01].

Tabla 12.

ANOVA de las emociones atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) y de las que los participantes sentirían si fueran la víctima (SELF-VÍCTIMA), según la variable Experiencia como Agresor

PERSPECTIVA	VARIABLES	FACTOR	N	MEDIA	DT	F(2)	Post hoc
VÍCTIMA	I. Emociones empáticas	Nunca	656	27.53	4.60	1.63	
		Pocas veces-Algunas veces	501	27.25	4.50		
		Muchas veces-Siempre	64	26.53	5.02		
	II. Emociones de distanciamiento moral	Nunca	655	8.03	2.81	8.41***	Mv>Pv Mv>N
		Pocas veces-Algunas veces	502	8.41	2.80		
		Muchas veces-Siempre	64	9.44	3.19		
SELF-VÍCTIMA	I. Emociones empáticas	Nunca	655	25.75	6.28	5.46**	N>Mv
		Pocas veces-Algunas veces	503	25.00	6.12		
		Muchas veces-Siempre	65	23.35	6.26		
	II. Emociones de distanciamiento moral	Nunca	653	7.59	3.02	14.12***	Mv>Pv Mv>N
		Pocas veces-Algunas veces	503	8.22	2.96		
		Muchas veces-Siempre	65	9.38	3.30		

Nota: \*\*p<.01; \*\*\*p<.001; N= Nunca; Pv=Pocas/Algunas veces; Mv= Muchas veces-Siempre

Atendiendo a si los participantes espectadores se ponen del lado de la víctima o del lado de los agresores el análisis de varianza muestra diferencias significativas en las emociones atribuidas a las víctimas del maltrato (Tabla 13 y 14). Realizando la prueba de contraste Scheffé se observa que el grupo de espectadores que muchas veces ayudan a la víctima son los que más emociones empáticas le atribuyen, en comparación con los que nunca la apoyan [F(2, 1219)=8.75, p<.001]. Por el contrario, aquellos participantes que nunca apoyan a la víctima son los que más atribuyen emociones de distanciamiento moral [F(2, 1219)=4.45, p<.05].

Cuando se pide a los participantes que asuman el papel de víctima, la prueba Scheffé establece que son los participantes que siempre apoyan a la víctima los que más se adhieren al estado emocional negativo atribuida a la propia víctima, comparados con los que nunca o pocas veces la apoyan [F(2, 1221)=18.25, p<.001].

Tabla 13.

ANOVA de las emociones atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) y de las que los participantes sentirían si fueran la víctima (SELF-VÍCTIMA), según la variable Experiencia como Espectador Pro-víctima

PERSPECTIVA	VARIABLES	FACTOR	N	MEDIA	DT	F(2)	Post hoc
VÍCTIMA	I. Emociones empáticas	Nunca	99	27.31	5.45	8.75***	Mv>Pv
		Pocas veces-Algunas veces	487	26.74	4.37		
		Muchas veces-Siempre	636	27.89	4.56		
	II. Emociones de distanciamiento moral	Nunca	99	9.07	3.21	4.49*	N>Pv N>Mv
		Pocas veces-Algunas veces	488	8.22	2.70		
		Muchas veces-Siempre	635	8.16	2.87		
SELF-VÍCTIMA	I. Emociones empáticas	Nunca	99	22.15	8.02	18.25***	Mv>Pv Mv>N Pv>N
		Pocas veces-Algunas veces	488	25.01	5.95		
		Muchas veces-Siempre	637	26.07	6.03		
	II. Emociones de distanciamiento moral	Nunca	98	8.33	3.31	2.01	
		Pocas veces-Algunas veces	488	8.07	3.03		
		Muchas veces-Siempre	636	7.79	3.00		

Nota: \*p<.05; \*\*\*p<.001 N= Nunca; Pv=Pocas/Algunas veces; Mv= Muchas veces-Siempre



En función de la experiencia como pro-agresores, la prueba Scheffé establece que aquellos espectadores que nunca se ponen de parte del grupo de agresores son los que más emociones empáticas le atribuyen a la víctima, frente a los espectadores que pocas veces apoyan a los agresores [F(2, 1219)=6.97, p<.001]. Por el contrario, los que tienen mucha experiencia como pro-agresores son los que más emociones de distanciamiento moral atribuyen a la víctima, frente a los que tienen poco a ninguna experiencia [F(2, 1219)=15.07, p<.001].

Cuando se pide a los participantes que asuman el papel de víctima, la prueba Scheffé nos muestra que el grupo de espectadores que no tienen experiencia como pro-agresores son los que más comparten el estado emocional negativo atribuido a la víctima, frente a los que sí tienen experiencia [F(2, 1221)=9.65, p<.001]. Por el contrario, aquellos que a veces o siempre apoyan a los agresores son los que más se auto-atribuyen emociones de distanciamiento moral cuando asumen el papel de víctima [F(2, 1219)=10.31, p<.001].

Tabla 14.

ANOVA de las emociones atribuidas a la víctima (VÍCTIMA) y de las que los participantes sentirían si fueran la víctima (SELF-VÍCTIMA), según la variable Experiencia como espectador Pro-agresor

PERSPECTIVA	VARIABLES	FACTOR	N	MEDIA	DT	F(2)	Post hoc
VÍCTIMA	I. Emociones empáticas	Nunca	705	27.80	4.67	6.97**	N>Pv
		Pocas veces-Algunas veces	420	26.79	4.40		
		Muchas veces-Siempre	97	26.91	4.55		
	II. Emociones de distanciamiento moral	Nunca	705	7.94	2.81	15.07***	Mv>Pv
		Pocas veces-Algunas veces	420	8.51	2.66		Mv>N
		Muchas veces-Siempre	97	9.46	3.38		Pv>N
SELF-VÍCTIMA	I. Emociones empáticas	Nunca	707	25.96	6.14	9.65***	N>Pv
		Pocas veces-Algunas veces	419	24.68	6.05		N>Mv
		Muchas veces-Siempre	98	23.61	7.43		
	II. Emociones de distanciamiento moral	Nunca	704	7.62	2.99	10.31***	Mv>N
		Pocas veces-Algunas veces	420	8.34	2.93		Pv>N
		Muchas veces-Siempre	98	8.67	3.56		

Nota: \*\*p<.01; \*\*\*p<.001; N= Nunca; Pv=Pocas/Algunas veces; Mv= Muchas veces-Siempre

Finalmente, analizamos la posible relación entre el nivel de competencia social declarada por los participantes y las emociones atribuidas a la víctima. Así, después de realizar la correlación de Spearman (Tabla 15), se observa que existe una correlación positiva entre las habilidades sociales manifestadas y una atribución de emociones empáticas a la víctima (R=.19, p<.001), y una correlación negativa con la atribución de emociones de distanciamiento moral (R=-.13, p<.001). También se ha encontrado una correlación positiva entre el grado de impulsividad del sujeto y la atribución de emociones de distanciamiento moral (R=.13, p<.001).

Cuando los participantes asumen el papel de víctima, se puede observar como la atribución de emociones empáticas correlaciona positivamente con las habilidades sociales manifestadas (R=.25, p<.001) y negativamente con el grado de impulsividad del sujeto (R=-.09,

$p < .01$ ). También se ha encontrado una correlación positiva entre el grado de impulsividad y la atribución de emociones de distanciamiento moral ( $R = .17$ ,  $p < .001$ ).

Tabla 15.

Correlaciones entre las variables Emociones atribuidas a la víctima y Competencia social

Perspectiva	Emociones	Competencia social	
		Habilidades Sociales Apropriadas	Asertividad/Impulsividad inapropiadas
Víctima	Empáticas	.19***	
	Distanciamiento moral	-.13***	.13***
Self-Víctima	Empáticas	.25***	
	Distanciamiento moral	-.09**	.17***

Nota: correlaciones analizadas con la prueba R de Spearman; \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

### 3.2 Emociones atribuidas a los agresores

Igual que para las víctimas, el análisis exploratorio inicial (Tablas 16 y 17, Gráfica 2) nos permite establecer un ranking de las reacciones emocionales atribuidas a los agresores. Así, se puso de manifiesto cómo los participantes consideran que los agresores sienten principalmente *orgullo* (74.4%) e *indiferencia* (49.0%) al infringir daño a la víctima. Y que con bastante frecuencia sienten *envidia* (37.0%) y *enfado* (14.5%). El resto de las emociones fueron atribuidas en un bajo porcentaje, probablemente porque hacen referencia a emociones negativas; los participantes mencionan, atendiendo a su respuesta en la opción otros (8.1%), que además de *orgullo* experimentan otras emociones positivas relacionadas con esta como: *sentirse superiores, alegres, felices, mejores y divertidos*.

Tabla 16.

Media y desviación típica (DT) de las emociones atribuidas al agresor (AGRESOR) ( $N = 1223$ ) y cuando los participantes adoptan el papel de agresor (SELF-AGRESOR) ( $N = 1222$ )

VARIABLES	AGRESOR		SELF-AGRESOR	
	MEDIA	SD	MEDIA	DT
Culpable	1.66	1.06	3.67	1.39
Solo/a	1.56	.99	2.25	1.32
Triste	1.56	.96	3.07	1.42
Indiferente	3.17	1.67	2.36	1.34
Disgustado/a	1.55	.95	3.10	1.41
Asustado/a	1.51	.96	2.47	1.38
Avergonzado/a	1.56	.99	3.12	1.48
Orgullosa/a	4.05	1.35	2.03	1.31
Nervioso/a	1.86	1.11	2.65	1.36
Enfadado/a	2.00	1.29	2.84	1.41
Envidioso/a	2.88	1.55	1.82	1.17

Cuando se pide a los participantes que asuman el papel de agresores la atribución emocional cambia. La *culpa* aumenta significativamente pasando a ocupar la 1ª posición de ranking emocional (63.1%), mientras que antes estaba en la 6ª posición [ $\chi^2(16)=93.23$ ,  $p<.001$ ]; la *vergüenza* pasaría de la 11ª a la 2ª posición (5.6% vs 44.0%) [ $\chi^2(16)=94.85$ ,  $p<.001$ ]; el *disgusto* subiría de la 9ª a la 3ª (6.0% vs 41.3%) [ $\chi^2(16)=100.08$ ,  $p<.001$ ], y la *tristeza* de la 10ª a la 4ª (5.7% vs 40.6%) [ $\chi^2(16)=118.62$ ,  $p<.001$ ]. Por el contrario, las dos emociones anteriormente más atribuidas al agresor disminuyen significativamente, pasando la *indiferencia* de la 2ª posición a la 8ª (49% vs 20.0%) [ $\chi^2(16)=114.44$ ,  $p<.001$ ] y el *orgullo* de la 1ª a la 10ª (74.4% vs 15.0%) [ $\chi^2(16)=75.01$ ,  $p<.001$ ].

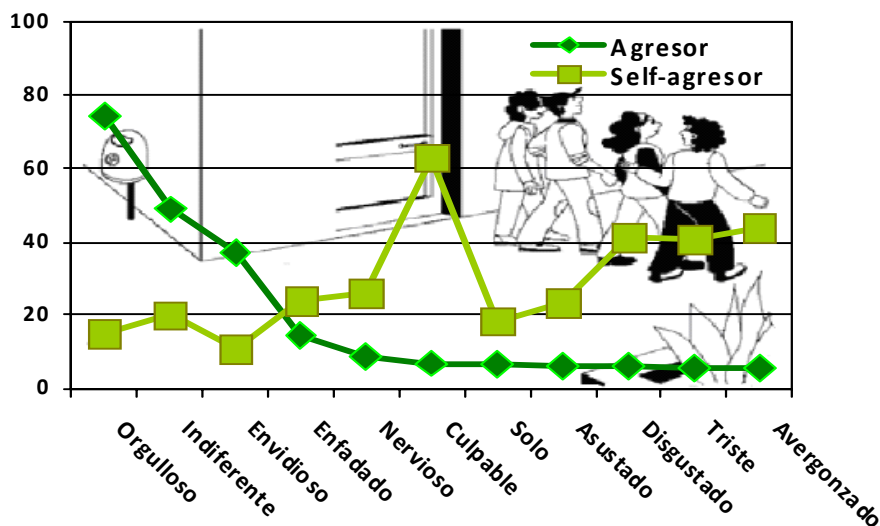
Tabla 17.

Ranking de reacciones emocionales atribuidas al agresor (AGRESOR) y cuando los participantes adoptan el papel de agresor (SELF-AGRESOR) (N= 1227)

Emoción	AGRESOR		SELF-AGRESOR		$\chi^2(16)$
	Posición	Porcentaje	Posición	Porcentaje	
Orgulloso/a	1ª	74.4%	10ª	15.0%	75.01***
Indiferente	2ª	49.0%	8ª	20.0%	114.44***
Envidioso/a	3ª	37.0%	11ª	10.6%	125.22***
Enfadado/a	4ª	14.5%	6ª	24.0%	165.49***
Nervioso/a	5ª	8.8%	5ª	25.9%	218.31***
Culpable	6ª	6.8%	1ª	63.1%	93.23***
Solo/a	7ª	6.7%	9ª	18.3%	225.67***
Asustado/a	8ª	6.2%	7ª	23.4%	116.87***
Disgustado/a	9ª	6.0%	3ª	41.3%	100.08***
Triste	10ª	5.7%	4ª	40.6%	118.62***
Avergonzado/a	11ª	5.6%	2ª	44.0%	94.85***

Nota: \*\*\* $p<.001$

Gráfica 4. Comparación de las reacciones emocionales atribuidas al agresor (AGRESOR) y cuando los participantes adoptan el papel de agresor (SELF-AGRESOR) (N= 1227)



Esta atribución emocional se matiza cuando dividimos la muestra en función del papel que los participantes asumen en situaciones de maltrato entre iguales (víctimas= V, agresores= A y espectadores= E) identificado a través del cuestionario BULL-S de Cerezo (2000). En concreto, la prueba chi-cuadrado revela diferencias estadísticamente significativas (Tabla 18 y 19).

El grupo de participantes identificados como agresores atribuyen al agresor el sentimiento de *indiferencia* en un menor porcentaje que el grupo de víctimas y de espectadores (34.0% A vs 48.9% V vs 49.8% E) [ $\chi^2(4)=10.35$ ,  $p<.05$ ]. En cambio, le atribuyen en mayor medida los sentimientos de *enfado* (18.4% A vs 14.4% V vs 14.1% E) [ $\chi^2(4)=1032$ ,  $p<.05$ ] y *nerviosismo* (17.5% A vs 12.2% V vs 7.6% E) [ $\chi^2(4)=26.84$ ,  $p<.001$ ].

El grupo de participantes víctimas en comparación con los otros dos grupos, atribuyen siempre *envidia* (32.2% V vs 37.7% E vs 29.1% A) [ $\chi^2(4)=24.17$ ,  $p<.001$ ], *culpa* (13.3% V vs 8.7% A vs 5.9% E) [ $\chi^2(4)=14.13$ ,  $p<.01$ ] y *vergüenza* (10.1% V vs 5.9% A vs 5.0% E) [ $\chi^2(4)=10.44$ ,  $p<.05$ ] al agresor. Por otro lado, también consideran que el agresor nunca se siente *triste* (76.7% V vs 69.9% A vs 65.4% E) ni disgustado (76.7% V vs 70.9% A vs 64.9% E) [ $\chi^2(4)=10.49$ ,  $p<.05$ ].

Tabla 18.

*Diferencias significativas en las emociones atribuidas al agresor (AGRESOR) en función de la variable Papel asumido por los participantes en situaciones de victimización (N= 1208)*

Emociones atribuidas al agresor	Papel en situaciones de victimización									$\chi^2(4)$
	Víctima			Agresor			Espectador			
	1	3	5	1	3	5	1	3	5	
Culpable	67.8% (61)	18.9% (17)	13.3% (12)	65.0% (67)	26.2% (27)	8.7% (9)	61.4% (623)	32.7% (332)	5.9% (60)	14.13**
Solo/a	74.4% (67)	16.7% (15)	8.9% (8)	73.8% (76)	19.4% (20)	6.8% (7)	67.1% (681)	26.7% (271)	6.2% (63)	6.95
Triste	76.7% (69)	13.3% (12)	10.0% (9)	69.9% (72)	23.3% (24)	6.8% (7)	65.4% (664)	29.6% (300)	5.0% (51)	14.40**
Indiferente	32.2% (29)	18.9% (17)	48.9% (44)	35.9% (37)	30.1% (31)	34.0% (35)	28.0% (294)	22.3% (226)	49.8% (505)	10.35*
Disgustado/a	76.7% (69)	15.6% (14)	7.8% (7)	70.9% (73)	22.3% (23)	6.8% (7)	64.9% (659)	29.8% (302)	5.3% (54)	10.50*
Asustado/a	76.7% (69)	13.3% (12)	10.0% (9)	69.9% (72)	22.3% (23)	7.8% (8)	70.2% (713)	24.2% (246)	5.5% (56)	8.06
Avergonzado/a	75.6% (68)	14.4% (13)	10.0% (9)	68.0% (70)	26.2% (27)	5.8% (6)	67.2% (682)	27.9% (283)	4.9% (50)	10.44**
Orgullosa/a	17.8% (16)	10.0% (9)	72.2% (65)	14.6% (15)	17.5% (18)	68.0% (70)	10.5% (107)	15.3% (155)	74.2% (753)	7.23
Nervioso/a	66.7% (60)	21.1% (19)	12.2% (11)	54.4% (56)	28.2% (29)	17.5% (18)	51.5% (523)	40.9% (415)	7.6% (77)	26.84***
Enfadado/a	62.2% (56)	23.3% (21)	14.4% (13)	58.3% (60)	23.3% (24)	18.4% (19)	51.1% (519)	34.8% (353)	14.1% (143)	10.32*
Envidioso/a	48.9% (44)	18.9% (17)	32.2% (29)	41.7% (43)	29.1% (30)	29.1% (30)	28.3% (287)	34.0% (345)	37.7% (383)	24.17***

Nota: \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$ ; 1= Nunca; 3= Pocas/Algunas veces; 5= Muchas veces/Siempre

Cuando los participantes responden asumiendo el rol del agresor encontramos que el grupo de los agresores afirman que nunca se sentiría *culpable* (24.3% A vs 12.4% E vs 12.2% V) ni *solo* (56.3% A vs 46.7% V vs 38.2% E), mientras que los grupos de las víctimas y los espectadores indican justo lo contrario, que siempre se sentirían *culpables* (65.6% V vs 63.3% E vs 50.5%) [ $\chi^2(4)=12.73$ ,  $p<.05$ ] y *solos* (23.3% V vs 17.9% E vs 15.5%) [ $\chi^2(4)=18.90$ ,  $p<.001$ ]. Por el contrario, los participantes agresores afirman que siempre se sentirían *orgullosos* (25.2% A vs 17.8% V vs 13.5% E) [ $\chi^2(4)=12.86$ ,  $p<.001$ ].

El grupo de participantes espectadores indican que siempre se sentirían *avergonzados* (44.9% E vs 44.4% V vs 27.2% A) [ $\chi^2(4)=13.77$ ,  $p<.01$ ] y los participantes víctimas se sentirían *tristes* (47.8% V vs 40.5% E vs 28.2% A) [ $\chi^2(4)=15.82$ ,  $p<.01$ ],

Tabla 19.

*Diferencias significativas en las emociones atribuidas cuando los participantes asumen el papel de agresor (SELF-AGRESOR) en función de la variable Papel (N= 1208)*

Emociones atribuidas al agresor	Papel en situaciones de victimización									$\chi^2(4)$
	Víctima			Agresor			Espectador			
	1	3	5	1	3	5	1	3	5	
Culpable	12.2% (11)	22.2% (20)	65.6% (59)	24.3% (25)	25.2% (26)	50.5% (52)	12.4% (126)	24.2% (246)	63.3% (643)	12.73*
Solo/a	46.7% (42)	30.0% (27)	23.3% (21)	56.3% (58)	28.2% (29)	15.5% (16)	38.2% (388)	43.8% (445)	17.9% (182)	18.90**
Triste	22.2% (20)	30.0% (27)	47.8% (43)	33.0% (34)	38.8% (40)	28.2% (29)	19.3% (196)	40.2% (408)	40.5% (411)	15.82**
Indiferente	43.3% (39)	40.0% (36)	16.7% (15)	32.0% (33)	42.7% (44)	25.2% (26)	36.7% (373)	43.4% (441)	19.8% (201)	3.84
Disgustado/a	21.1% (19)	34.4% (31)	44.4% (40)	30.1% (31)	38.8% (40)	31.1% (32)	19.6% (199)	38.6% (392)	41.8% (424)	8.27
Asustado/a	36.7% (33)	36.7% (33)	26.7% (24)	43.7% (45)	36.9% (38)	19.4% (20)	33.7% (342)	43.2% (438)	23.2% (235)	5.45
Avergonzado/a	24.4% (22)	31.1% (28)	44.4% (40)	34.0% (35)	38.8% (40)	27.2% (28)	22.0% (223)	33.1% (336)	44.9% (456)	13.77**
Orgullosa/a	53.3% (48)	28.9% (26)	17.8% (16)	39.8% (41)	35.0% (36)	25.2% (26)	51.7% (525)	34.8% (353)	13.5% (137)	12.86*
Nervioso/a	28.9% (26)	46.7% (42)	24.4% (22)	27.2% (28)	50.5% (52)	22.3% (23)	27.1% (275)	46.9% (476)	26.0% (264)	.90
Enfadado/a	22.2% (20)	34.4% (31)	43.3% (39)	27.2% (28)	45.6% (47)	27.2% (28)	24.8% (252)	41.6% (422)	33.8% (341)	5.75
Envidioso/a	61.1% (55)	21.1% (19)	17.8% (16)	66.0% (68)	22.3% (23)	11.7% (12)	56.7% (576)	34.0% (345)	9.3% (94)	15.36**

Nota: \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$ ; 1= Nunca; 3= Pocas/Algunas veces; 5= Muchas veces/Siempre

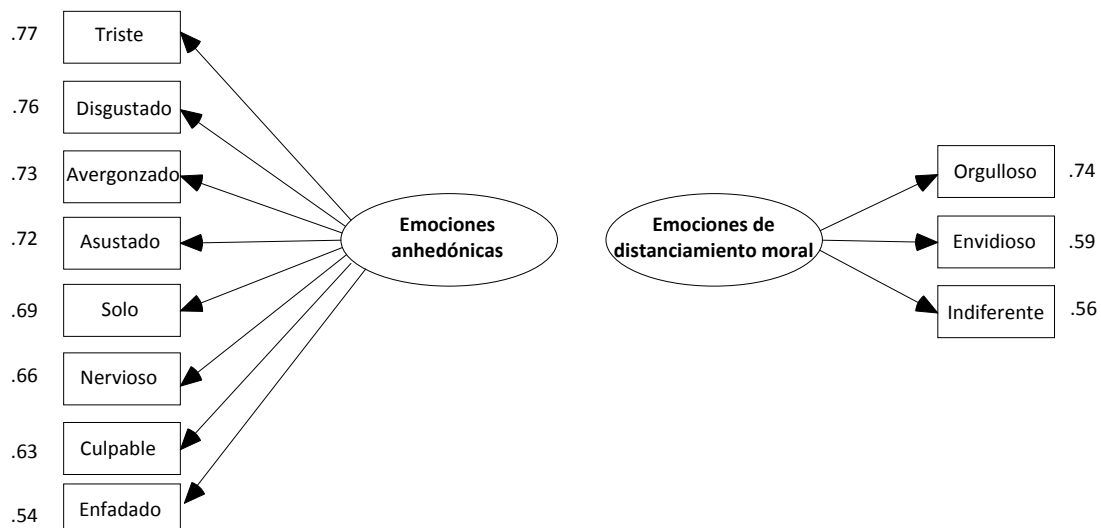
Para comprobar cómo se agrupan estas variables y organizarlas para análisis posteriores se llevó a cabo un Análisis Factorial para las emociones atribuidas por los participantes al agresor y otro para cuando éstos asumen el papel de agresor. Las dimensiones básicas o factores que resultaron mediante el método de extracción de componentes principales y tras la rotación de normalización Varimax, se recogen en las Tablas 20 y 21 y las Figuras 4 y 5.

En el primer análisis aparecieron dos factores (KMO=.87) que explican un total del 49.66% de la varianza. El primer factor está formado por 8 componentes y corresponde a un conjunto de emociones anhedónicas (*tristeza, disgusto, vergüenza, miedo, soledad, ansiedad, culpa y enfado*), que no son típicas en los agresores y que reflejarían la ausencia de placer con la situación del maltrato, el malestar consigo mismo, la frustración e insatisfacción ante sus propios actos, y una imputación de responsabilidad, que se juzgan negativamente sus actos y una empatía hacia la víctima. El segundo factor, está integrado por 3 componentes (*orgullo, envidia e indiferencia*), relativos al ámbito de las emociones de distanciamiento moral, se trata de emociones consistentes con la descripción estereotipada que se hizo del agresor en el estudio 3, donde una personalidad extrovertida, su fortaleza y su valentía le daban el estatus en el grupo y le permitía abusar de otros compañeros, eludir responsabilidades y minimizar las consecuencias de sus abusos. En el análisis de fiabilidad, el primer factor presenta un coeficiente alfa de .85 y el segundo de .44.

Tabla 20.  
Análisis factorial de las emociones atribuidas al agresor (N= 1237)

	FI	FII	Comunalidades
Tristes	.77		.61
Disgustado/a	.76		.58
Avergonzado/a	.74		.55
Asustado/a	.72		.53
Solo/a	.69		.49
Nervioso/a	.66		.48
Culpable	.63		.40
Enfadado/a	.54		.46
Orgullosa/a		.74	.61
Indiferente		.59	.36
Envidioso/a		.56	.37
Valor propio	4.07	1.39	
% Varianza	37.04	12.62	
% Varianza acumulada	37.04	49.66	

Figura 4. Estructura rotada de dos factores de las emociones atribuidas al agresor



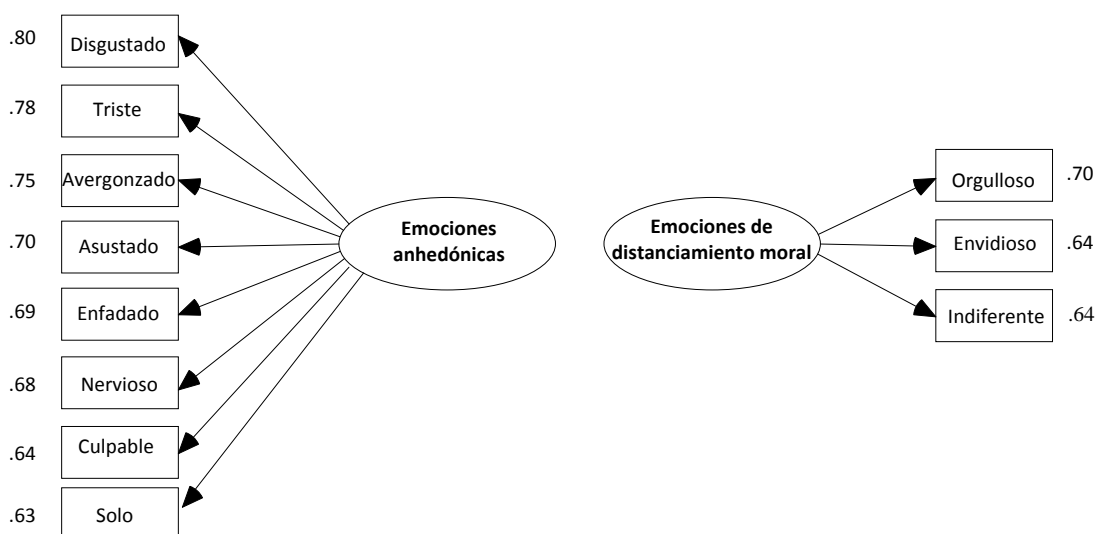
En el segundo análisis realizado, tomando en este caso las atribuciones emocionales cuando los participantes asumen el papel de agresor, aparecen los dos mismos factores anteriores (KMO=.88) que, en este caso, explican un total del 52.29% de la varianza y cambia el peso de los distintos componentes en los mismos. En el análisis de fiabilidad, el primer factor presenta un coeficiente alfa de .86 y el segundo de .46.

Tabla 21.

*Análisis factorial de las emociones atribuidas al agresor cuando los participantes adoptan este papel (SELF-AGRESOR) (N= 1237)*

	FI	FII	Comunalidades
Disgustado/a	.80		.65
Triste	.78		.64
Avergonzado/a	.75		.58
Asustado/a	.70		.53
Enfadado/a	.69		.48
Nervioso/a	.68		.51
Culpable	.64		.51
Solo/a	.63		.41
Orgullosa/o		.70	.55
Indiferente		.64	.41
Envidiosa/o		.64	.48
Valor propio	4.17	1.58	
% Varianza	37.88	14.41	
% Varianza acumulada	37.88	52.29	

Figura 5. Estructura rotada de dos factores de las emociones atribuidas al agresor cuando los participantes asumen este papel (SELF-AGRESOR)



Para establecer si había diferencias significativas en las reacciones emocionales atribuidas al agresor en función del **país** realizamos la prueba t de Student (Tabla 22). Los resultados obtenidos muestran que los participantes españoles atribuyen más emociones anhedónicas a los agresores que sus contemporáneos portugueses [ $t(1221, 663.67)=-2.77, p<.01$ ].

Tabla 22.  
*t de Student de las emociones atribuidas al agresor (AGRESOR) y de las que los participantes sentirían si fueran el agresor (SELF-AGRESOR), según la variable País*

PERSPECTIVA	VARIABLES	FACTOR	N	MEDIA	DT	t
AGRESOR	I. Emociones anhedónicas	Portugal	389	12.60	6.23	-2.77**
		España	834	13.56	5.35	
	II. Emociones de distanciamiento moral	Portugal	389	10.19	3.05	.67
		España	836	10.07	2.89	
SELF-AGRESOR	I. Emociones anhedónicas	Portugal	388	22.88	8.74	-.84
		España	836	23.29	7.79	
	II. Emociones de distanciamiento moral	Portugal	388	6.24	2.90	.30
		España	835	6.20	2.50	

Nota: \*\* $p<.01$

Atendiendo al **sexo** de los participantes podemos observar diferencias estadísticamente significativas en las emociones que hombres y mujeres atribuyen al agresor (Tabla 23). Así, las mujeres son las que más atribuyen emociones de distanciamiento moral a los agresores [ $t(1221, 1216.75)=-5.55, p<.001$ ]. En consonancia con este resultado, cuando se pide a los participantes que adopten el papel del agresor, las mujeres serían las que más emociones anhedónicas sentirían [ $t(1222, 1221.93)=-8.74, p<.001$ ], mientras que serían los hombres los que más emociones de distanciamiento moral experimentarían [ $t(1221, 1206.87)=5.80, p<.001$ ].

Tabla 23.  
*t de Student de las emociones atribuidas al agresor (AGRESOR) y de las que los participantes sentirían si fueran el agresor (SELF-AGRESOR), según la variable Sexo*

PERSPECTIVA	VARIABLES	FACTOR	N	MEDIA	DT	t
AGRESOR	I. Emociones anhedónicas	Hombre	624	13.20	5.93	-.39
		Mujer	599	13.32	5.36	
	II. Emociones de distanciamiento moral	Hombre	625	9.66	3.05	-5.55***
		Mujer	600	10.58	2.75	
SELF-AGRESOR	I. Emociones anhedónicas	Hombre	625	21.24	8.05	-8.73***
		Mujer	599	25.17	7.66	
	II. Emociones de distanciamiento moral	Hombre	623	6.63	2.77	5.80***
		Mujer	600	5.77	2.39	

Nota: \*\*\* $p<.001$



Según la **edad** (G1=11-12 años, G2=13-14 años y G3=15-16 años) de los participantes aparecen diferencias significativas sólo cuando se les pregunta cómo se siente el agresor (Tabla 24). Así, a través de la prueba Scheffé se estableció que los participantes preadolescentes (G1) en comparación con los dos grupos de mayor edad (G2 y G3) son los que más atribuyen emociones anhedónicas a los agresores [F(2, 1220)=7.54, p<.01]. Y que los participantes de 15-16 años (G3) atribuyen en mayor media emociones de distanciamiento moral al agresor, comparados con los preadolescentes de 11-12 años (G1) [F(2, 1222)=3.95, p<.05].

Tabla 24.

ANOVA de las emociones atribuidas al agresor (AGRESOR) y de las que los participantes sentirían si fueran el agresor (SELF-AGRESOR), según la variable Edad

PERSPECTIVA	VARIABLES	FACTOR	N	MEDIA	DT	F(2)	Post hoc
AGRESOR	I. Emociones anhedónicas	11 a 12 años	273	14.01	5.65	7.54**	G1>G2 G1>G3
		13 a 14 años	508	13.08	5.68		
		15 a 16 años	442	12.38	5.56		
	II. Emociones de distanciamiento moral	11 a 12 años	273	9.81	3.14	3.95*	G3>G1
		13 a 14 años	509	10.01	2.89		
		15 a 16 años	443	10.40	2.85		
SELF-AGRESOR	I. Emociones anhedónicas	11 a 12 años	273	23.79	8.87	2.40	
		13 a 14 años	508	23.39	8.05		
		15 a 16 años	443	22.52	7.62		
	II. Emociones de distanciamiento moral	11 a 12 años	273	6.11	2.84	1.62	
		13 a 14 años	508	6.11	2.58		
		15 a 16 años	442	6.39	2.54		

Nota: \*p<.05; \*\*p<.01; G1= grupo de 11-12 años; G2= grupo de 13-14 años; G3= grupo de 15-16 años

Al dividir la muestra en víctimas, agresores y espectadores (**Papel**), el análisis de varianza muestra diferencias significativas en las emociones atribuidas al agresor (Tabla 25). Realizada la prueba a posteriori Scheffé para determinar entre que grupos se presentaba particularmente esa diferencia se obtuvo el siguiente resultado: el grupo de participantes espectadores en comparación con el grupo de agresores son los que más atribuyen emociones de distanciamiento moral [F(2, 1193)=6.63, p<.01].

Cuando los participantes adoptan la perspectiva del agresor para realizar la atribución emocional, la prueba Scheffé establece que tanto el grupo de las víctimas como el de los espectadores sería los que experimentarían en mayor media emociones anhedónicas, comparados con el grupo de agresores [F(2, 1193)=6.19, p<.01]. Éstos en cambio, se auto-atribuyen más emociones de distanciamiento moral, comparados con los participantes espectadores [F(2, 1192)=3.17, p<.05].

Tabla 25.

ANOVA de las emociones atribuidas al agresor (AGRESOR) y de las que los participantes sentirían si fueran el agresor (SELF-AGRESOR), según la variable Papel asumido en situaciones de victimización

PERSPECTIVA	VARIABLES	FACTOR	N	MEDIA	DT	F(2)	Post hoc
AGRESOR	I. Emociones anhedónicas	Víctimas	89	12.94	6.75	.21	
		Agresores	101	13.46	5.30		
		Espectadores	1004	13.26	5.54		
	II. Emociones de distanciamiento moral	Víctimas	89	9.64	3.16	6.63**	E>A
		Agresores	102	9.22	3.12		
		Espectadores	1005	10.23	2.88		
SELF-AGRESOR	I. Emociones anhedónicas	Víctimas	89	23.84	8.66	6.19**	V>A E>A
		Agresores	103	20.51	8.25		
		Espectadores	1004	23.36	7.97		
	II. Emociones de distanciamiento moral	Víctimas	89	6.24	2.98	3.17*	A>E
		Agresores	102	6.82	2.89		
		Espectadores	1004	6.14	2.54		

Nota: \*p<.05; \*\*p<.01; V= Víctima; A= Agresor; E= Espectador

Atendiendo a la **experiencia de los participantes como víctima** el análisis de varianza solamente muestra diferencias significativas en las emociones atribuidas cuando los participantes ocupan el rol de agresor (Tabla 26). La prueba post hoc Scheffé revela que aquellos participantes que con mucha frecuencia son victimizados por sus compañeros son los que más señalan que experimentarían emociones anhedónicas al abusar de otro [F(2, 1221)=6.22, p<.01] comparados con lo que nunca han sido victimizados.

Tabla 26.

ANOVA de las emociones atribuidas al agresor (AGRESOR) y de las que los participantes sentirían si fueran el agresor (SELF-AGRESOR), según la variable Experiencia como Víctima

PERSPECTIVA	VARIABLES	FACTOR	N	MEDIA	DT	F(2)	Post hoc
AGRESOR	I. Emociones anhedónicas	Nunca	718	13.03	5.70	2.77	
		Pocas veces-Algunas veces	441	13.74	5.33		
		Muchas veces-Siempre	64	12.50	7.07		
	II. Emociones de distanciamiento moral	Nunca	720	10.20	2.98	1.27	
		Pocas veces-Algunas veces	441	10.02	2.85		
		Muchas veces-Siempre	64	9.67	2.97		
SELF-AGRESOR	I. Emociones anhedónicas	Nunca	719	22.61	8.33	6.22**	Mv>N
		Pocas veces-Algunas veces	441	23.67	7.52		
		Muchas veces-Siempre	64	25.89	8.65		
	II. Emociones de distanciamiento moral	Nunca	718	6.22	2.71	.29	
		Pocas veces-Algunas veces	441	6.16	2.42		
		Muchas veces-Siempre	64	6.42	2.63		

Nota: \*\*p<.01; N= Nunca; Pv=Pocas/Algunas veces; Mv= Muchas veces-Siempre

La **experiencia de los participantes como agresores** produce diferencias significativas en la atribución de emociones al agresor (Tabla 27). Las mayores diferencias en las medias obtenidas con la prueba Scheffé se observan entre los participantes que afirman tener mucha experiencia como agresores y el resto, atribuyéndole más emociones anhedónicas al agresor [F(2, 1217)=6.09, p<.01]. Y entre los que no tienen ninguna experiencia como agresor y los que tienen mucha, atribuyéndole más emociones de distanciamiento moral al agresor [F(2, 1219)=4.00, p<.05]

Cuando se pide a los participantes que asuman el papel del agresor la prueba Scheffé establece las siguientes diferencias: el grupo de participantes con mucha experiencia como agresores en comparación con los que tienen poca o ninguna son los que más se auto-atribuyen emociones de distanciamiento moral [F(2, 1219)=47.19, p<.001]; mientras que el grupo de participantes que nunca o pocas veces actúa como agresores son los que más emociones anhedónicas se auto-atribuyen, comparados con los que tienen mucha experiencia [F(2, 1218)=21.83, p<.001].

Tabla 27.

ANOVA de las emociones atribuidas al agresor (AGRESOR) y de las que los participantes sentirían si fueran el agresor (SELF-AGRESOR), según la variable Experiencia como Agresor

PERSPECTIVA	VARIABLES	FACTOR	N	MEDIA	DT	F(2)	Post hoc
AGRESOR	I. Emociones anhedónicas	Nunca	653	12.97	5.81	6.09**	Mv>Pv Mv>N
		Pocas veces-Algunas veces	504	13.29	5.09		
		Muchas veces-Siempre	63	15.54	6.82		
	II. Emociones de distanciamiento moral	Nunca	654	10.28	3.03	4.00*	N>Mv
		Pocas veces-Algunas veces	504	9.97	2.86		
		Muchas veces-Siempre	64	9.31	2.43		
SELF-AGRESOR	I. Emociones anhedónicas	Nunca	654	25.10	8.14	47.19***	N>Pv N>Mv Pv>Mv
		Pocas veces-Algunas veces	504	21.19	7.26		
		Muchas veces-Siempre	64	18.62	8.29		
	II. Emociones de distanciamiento moral	Nunca	654	5.78	2.65	21.83***	Pv>N Mv>Pv Mv>N
		Pocas veces-Algunas veces	504	6.58	2.49		
		Muchas veces-Siempre	63	7.48	2.46		

Nota: \*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001; N= Nunca; Pv=Pocas/Algunas veces; Mv= Muchas veces-Siempre

Atendiendo a si los participantes espectadores se ponen del lado de la víctima o de parte de los agresores el análisis de varianza muestra diferencias significativas en las emociones atribuidas al agresor (Tabla 28 y 29). Realizando la prueba de contraste Scheffé se observa que el grupo de espectadores que ayudan a la víctima (“muchas veces” y “pocas veces”) son los que más emociones de distanciamiento moral le atribuyen, en comparación con los que nunca la apoyan [F(2, 1222)=7.29, p<.01].

Cuando se pide a los participantes que asuman el papel del agresor, la prueba Scheffé establece que los espectadores que siempre apoyan a la víctima son los que más emociones anhedónicas se auto-atribuirían, comparados con los que nunca la ayudan [F(2, 1222)=35.39, p<.001]. Mientras, que los que nunca o pocas veces ayudan a la víctima se auto-atribuirían más emociones de distanciamiento moral si fueran el agresor [F(2, 1219)=8.27, p<.001].

Tabla 28.

ANOVA de las emociones atribuidas al agresor (AGRESOR) y de las que los participantes sentirían si fueran el agresor (SELF-AGRESOR), según la variable Experiencia como Espectador Pro-víctima

PERSPECTIVA	VARIABLES	FACTOR	N	MEDIA	DT	F(2)	Post hoc	
AGRESOR	I. Emociones anhedónicas	Nunca	99	12.52	5.33	1.90		
		Pocas veces-Algunas veces	487	13.59	5.22			
		Muchas veces-Siempre	637	13.11	6.01			
	II. Emociones de distanciamiento moral	Nunca	99	9.13	3.31	7.29**		Pv>N Mv>N
		Pocas veces-Algunas veces	488	10.03	2.79			
		Muchas veces-Siempre	638	10.32	2.97			
SELF-AGRESOR	I. Emociones anhedónicas	Nunca	98	19.06	8.84	35.39***	Mv>Pv Mv>N Pv>N	
		Pocas veces-Algunas veces	488	21.78	7.30			
		Muchas veces-Siempre	637	24.85	8.15			
	II. Emociones de distanciamiento moral	Nunca	98	6.84	3.22	8.27***	Pv>Mv N>Mv	
		Pocas veces-Algunas veces	488	6.44	2.37			
		Muchas veces-Siempre	636	5.93	2.68			

Nota: \*\*p<.01; \*\*\*p<.001; N= Nunca; Pv=Pocas/Algunas veces; Mv= Muchas veces-Siempre

En función de la experiencia como pro-agresores, la prueba Scheffé establece que aquellos espectadores que habitualmente se ponen de parte del grupo de agresores (“muchas veces” y “pocas veces”) son los que más emociones anhedónicas atribuyen al agresor, frente a los espectadores que nunca los apoyan [F(2, 1220)=10.82, p<.001]. Por el contrario, los que no tienen experiencia como pro-agresores son los que más emociones de distanciamiento moral atribuyen al agresor, comparado con los que tiene mucha experiencia [F(2, 1222)=4.89, p<.01].

Cuando se pide a los participantes que asuman el papel del agresor, la prueba Scheffé nos muestra que el grupo de espectadores que no tienen experiencia como pro-agresores son los que más emociones anhedónicas se auto-atribuyen, frente a los que sí tienen experiencia [F(2, 1222)=42.32, p<.001]. Por el contrario, aquellos que siempre apoyan a los agresores son los que más se auto-atribuyen emociones de distanciamiento moral cuando asumen el papel de agresor, comprado con los que nunca o pocas veces los apoyan [F(2, 1219)=20.60, p<.001].

Tabla 29.

ANOVA de las emociones atribuidas al agresor (AGRESOR) y de las que los participantes sentirían si fueran el agresor (SELF-AGRESOR), según la variable Experiencia como espectador Pro-agresor

PERSPECTIVA	VARIABLES	FACTOR	N	MEDIA	DT	F(2)	Post hoc
AGRESOR	I. Emociones anhedónicas	Nunca	706	12.65	5.75	10.82***	Mv>N Pv>N
		Pocas veces-Algunas veces	420	13.92	5.36		
		Muchas veces-Siempre	97	14.81	5.68		
	II. Emociones de distanciamiento moral	Nunca	707	10.28	3.05	4.89**	N>Mv
		Pocas veces-Algunas veces	420	9.98	2.76		
		Muchas veces-Siempre	98	9.36	2.75		
SELF-AGRESOR	I. Emociones anhedónicas	Nunca	706	24.89	8.39	42.32***	N>Pv N>Mv
		Pocas veces-Algunas veces	420	21.10	6.85		
		Muchas veces-Siempre	97	19.49	7.68		
	II. Emociones de distanciamiento moral	Nunca	706	5.81	2.70	20.60***	Mv>Pv Mv>N
		Pocas veces-Algunas veces	419	6.69	2.37		
		Muchas veces-Siempre	97	7.02	2.66		

Nota: \*\*p<.01; \*\*\*p<.001; N= Nunca; Pv=Pocas/Algunas veces; Mv= Muchas veces-Siempre

Finalmente, analizamos la posible relación entre el nivel de competencia social declarada por los participantes y las emociones atribuidas al agresor. Así, después de realizar la correlación de Spearman (Tabla 30), se observa que existe una correlación positiva entre la habilidades sociales manifestadas y una atribución de emociones de distanciamiento moral al agresor ( $R=.19$ ,  $p<.001$ ). También se ha encontrado una correlación positiva entre el grado de impulsividad del sujeto y la atribución de emociones anhedónicas ( $R=.10$ ,  $p<.001$ ), y una correlación negativa con las emociones de distanciamiento moral ( $R=-.08$ ,  $p<.001$ ).

Cuando los participantes asumen el papel de víctima, se puede observar como la atribución de emociones anhedónicas correlaciona positivamente con las habilidades sociales manifestadas ( $R=.25$ ,  $p<.001$ ) y negativamente con el grado de impulsividad del sujeto ( $R=-.16$ ,  $p<.001$ ). También se ha encontrado que la auto-atribución de emociones de distanciamiento moral correlaciona positivamente con una impulsividad inapropiada ( $R=.21$ ,  $p<.001$ ) y negativamente con las habilidades sociales adecuadas ( $R=-.10$ ,  $p<.001$ ).

Tabla 30.

Correlaciones entre las variables Emociones atribuidas al agresor y Competencia social

Perspectiva	Emociones	Competencia social	
		Habilidades Sociales Apropriadas	Asertividad/Impulsividad inapropiadas
Agresor	Anhedónicas		.10***
	Distanciamiento moral	.19***	-.08***
Self-Agresor	Anhedónicas	.25***	-.16***
	Distanciamiento moral	-.10**	.21***

Nota: correlaciones analizadas con la prueba R de Spearman; \*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

Tabla 31.  
Resumen de las diferencias significativas en la atribución de emociones a la víctima y al agresor

Perspectiva	Emociones	País	Sexo	Edad	Papel	Experiencia víctima	Experiencia agresor	Experiencia pro-víctima	Experiencia pro-agresor
<b>VÍCTIMA</b>	Empáticas	Pt>Es						Mv>Pv	N>Pv
	Distanciamiento moral	Es>Pt	H>M			Mv>N	Mv>Pv Mv>N	N>Pv N>Mv	Mv>Pv Mv>N Pv>N
<b>SELF-VÍCTIMA</b>	Empáticas	Pt>Es	M>H				N>Mv	Mv>Pv Mv>N Pv>N	N>Pv N>Mv
	Distanciamiento moral				A>E	Mv>Pv Mv>N	Mv>Pv Mv>N	Mv>N Pv>N	Mv>N Pv>N
<b>AGRESOR</b>	Anhedónicas	Es>Pt		G1>G2 G1>G3			Mv>Pv Mv>N	Mv>Pv Mv>N	Mv>N Pv>N
	Distanciamiento moral		M>H	G3>G1	E>A		N>Mv	Pv>N Mv>N	N>Mv
<b>SELF-AGRESOR</b>	Anhedónicas		M>H		V>A E>A	Mv>N	N>Pv N>Mv Pv>Mv	Mv>Pv Mv>N Pv>N	N>Pv N>Mv
	Distanciamiento moral		H>M		A>E		Pv>N Mv>Pv Mv>N	Pv>Mv N>Mv	Mv>Pv Mv>N

Nota: Pt: Portugal, Es: España; M: Mujer H: Hombre; G1: grupo de 11-12 años; G2: Grupo de 13-14 años; G3: Grupo de 15 años en adelante; V: Víctimas; A: Agresores; E: Espectadores; N: Nunca; Pv: Pocas/algunas veces; Mv: Muchas veces/siempre

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio pretendía analizar cómo se sienten las víctimas del maltrato entre iguales y sus agresores desde la perspectiva de los preadolescentes y adolescentes. Para ello, se les presentaba una historia gráfica que representaba una relación prototípica de maltrato entre iguales que nos permitía crear un contexto adecuado para que los adolescentes reflexionaran sobre sus propios comportamientos y los de sus iguales y sobre sus propios sentimientos y los de los demás.

Sin embargo, buscar emociones no es el resultado de encontrar respuestas automáticas, sino un resultado del complejo entramado de aprendizaje, interpretaciones e influencias sociales, pues desde la niñez, la adolescencia y la juventud se van consolidando los estilos emocionales según las circunstancias que se hayan vivido (Vallés y Vallés, 2000).

Los resultados mostraron que las víctimas experimentan un amplio conjunto de emociones negativas o desagradables: soledad, tristeza, miedo, disgusto, vergüenza y nerviosismo, coincidentes con estudios previos (Almeida et al., 2001a y b; Berguno et al. (2004); Bollmer et al. (2006); Boulton y Underwood, 1992; Borg, 1998; Bjökqvist *et al.*, 1982; Camodeca, 2005; Camodeca y Goossens, 2005; Collell y Escudé, 2004; Del Barrio et al., 2003; Hoyos, Aparicio, Heilbron y Schamun, 2004; Karatzias et al., 2002; Kochenderfer-Ladd, 2004; Menesini, 1999; Rigby, 1997; Schutz y da Silva, 2006). Estos estados emocionales casan con ansiedad, inseguridad y baja autoestima, síntomas depresivos y tendencias suicidas que, como revelan otros estudios muchas víctimas experimentan (Alsaker y Olweus, 1993; Cammack-Barry, 2005; Roland, 2002) y con unas estrategias de afrontamiento del conflicto pasivas, de aislamiento y evitación, que no resultan no eficaces y que no les permiten cerrar el ciclo de la victimización (Borg, 1998; Hunter y Borg, 2004, 2006; Kochenderfer-Ladd y Skinner, 2002).

En cambio aparece que los agresores se sienten orgullosos e indiferentes, y nada tristes, ni avergozados, ni culpables, ni disgustados, mostrando una falta de implicación moral ante sus actos, que no sienten ninguna culpa y una ausencia de empatía hacia la víctima, hallazgos que coinciden con los de Almeida et al. (2001 a y b), Bollmer et al. (2005), Boulton y Underwood (1992), Borg (1998), Del Barrio et al. (2003) y Hoyos et al. (2004) y que confirman la tesis del “víctimizer feliz”, en cuanto fenómeno emocional en el que las emociones positivas se superponen a las negativas (Arsenio et al., 2000; Keller, Lourenço, Malti, Saalbach, 2003; Lourenço, 1998; Murgatroyd y Robinson, 1993; Nunner-Winkler y Sodian, 1988). Este estado emocional les da poder, refuerza su estatus en el grupo e inhibe los deseos de terminar con el maltrato.

Los hallazgos son también consistentes con los estudios previos que evidencian que cuando se juzga una conducta bajo la perspectiva de uno mismo y desde la de los otros, los participantes tienden a verse a sí mismos desde una perspectiva más positiva, especialmente cuando se evalúa una trasgresión moral (Keller, Lourenço, Malti y Saalbach, 2003). Así, cuando los participantes respondieron a cómo se sentirían si fuesen el agresor la atribución de orgullo e indiferencia disminuyeron significativamente, mientras que la culpa, la vergüenza, la tristeza y el disgusto aumentaron significativamente; lo que puede demostrar una actitud de rechazo hacia este tipo de comportamientos, una mayor empatía hacia la víctima y una implicación moral con el fenómeno o simplemente una deseabilidad social en la respuesta.

Cuando asumieron el papel de la víctima, también se observan diferencias significativas disminuyendo la atribución de soledad, tristeza, vergüenza y miedo, y aumentando el enfado y el disgusto; mostrando alta empatía hacia la víctima y un intento de proteger la propia autoimagen que tienen de sí mismos y revalorizar el yo, o la influencia de la deseabilidad social en su respuesta. Ambas auto-atracciones son coincidentes con los resultados de Almeida et al. (2001b y 2004) y Del Barrio et al. (2003).

También encontramos que la atribución emocional realizada al personaje cambia en función del papel que el participante ocupa en la relación de victimización, ya que como indica Harris (2008) una misma situación puede provocar diferentes emociones en diferentes individuos dependiendo de la evaluación o apreciación que cada individuo haga de la situación. Así, mientras que para los participantes espectadores la víctima se siente sola y culpable y el agresor indiferente, el grupo de agresores atribuyen envidia a la víctima y enfado y nerviosismo al agresor y finalmente, el grupo de participantes víctimas consideran que la víctima se siente disgustada mientras que el agresor no se siente ni triste, ni disgustado; revelando que divergen en el modo de interpretar la realidad social como subrayan Smorti y Ciucci (2000). Estas diferencias también se encontraron en otros estudios como el de Bollmer et al. (2006), Boulton y Underwood (1992), Karatzias et al. (2002) o Kochenderfer-Ladd (2004).

El patrón de atribución emocional al agrupar las emociones como empáticas o de distanciamiento moral para las víctimas y anhedónicas o de distanciamiento moral para los agresores fue diferente según el país, la edad, el género, el papel y la experiencia de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales.

Al analizar las atribuciones emocionales en función del país podemos observar como los participantes portugueses atribuyeron y se auto-atribuyeron con más frecuencia emociones empáticas a la víctima, compartiendo su estado emocional negativo y admitiendo los efectos



negativos del abuso. En cambio los participantes españoles le atribuyeron más emociones de distanciamiento moral juzgando más desfavorablemente a la víctima y justificando la victimización y a los agresores más emociones anhedónicas, considerando que no disfrutaban o no obtienen placer al abusar del compañero. Esto puede reflejar diferencias en la atribución de responsabilidad, en la explicación causal del maltrato entre iguales, así como una menor empática hacia la víctima por parte de los participantes españoles.

La investigación de las diferencias en la atribución de emociones en función del sexo y la edad de los participantes revela la presencia de estereotipos de género –transmitidos a través de los procesos de socialización– y de distintos niveles de madurez, también encontrados en otros estudios (Almeida et al. 2001 a y b, Borg, 1998; Camodeca, 2003; Del Barrio et al., 2003; Hoyos et al. 2004; Kochenderfer-Ladd, 2004; Rigby, 1997). A las mujeres se le atribuye una mayor sensibilidad emocional, una mayor tendencia al cuidado y apoyo a los más débiles, una mayor capacidad para detectar sentimientos y señales no-verbales y una mayor preocupación por los aspectos sociales de la interacción y los sentimientos de otros/as, lo que no sólo las empuja a ser más empáticas y prosociales que los chicos (Eisenberg y Lennon, 1983) o puede influir en que las chicas contestaran al cuestionario en función de lo que se espera de ellas.

Así, las atribuciones emocionales realizadas por las chicas a los distintos personajes de la historia, muestran una alta sensibilidad hacia los sentimientos que deberían aflorar en los mismos, una mayor empatía hacia la víctima y una atribución de responsabilidad al agresor. Por el contrario, los chicos demostraron una mayor aceptación de este tipo de conductas de abuso, una minimización de sus consecuencias y una ausencia de empatía hacia el sufrimiento de la víctima.

Con respecto a la edad, podemos destacar que cuando evalúan la conducta del agresor y su consecuente reacción emocional los participantes más jóvenes (11-12 años) les atribuyen más emociones anhedónicas, considerando que se sentirían mal al asumir la responsabilidad de sus actos, mientras que los mayores (15-16 años) más emociones de distanciamiento moral admitiendo la autosatisfacción y autocomplacencia que el maltrato produce en los agresores.

Como comentamos con anterioridad el papel de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales produce diferencias en la atribución de estados emocionales a los personajes. Los participantes agresores fueron los que más refirieron emociones de distanciamiento moral cuando asumía el papel de víctima, esto les permite justificar sus actos y minimizar el sufrimiento de la víctima.

El grupo de participantes espectadores son los que más críticamente juzgan los abusos de los agresores, ya que les atribuyen en mayor medida las emociones de orgullo, indiferencia y

envidia, demostrando una alta empatía hacia la víctima. Cuando los participantes adoptan la perspectiva del agresor para realizar la atribución emocional, aparece que tanto el grupo de las víctimas como el de los espectadores experimentarían todo un conjunto de emociones negativas anticipando la culpa y la responsabilidad al dañar a otro y una preocupación por el sufrimiento de la víctima. En cambio, serían los agresores los que más afirman experimentar indiferencia, orgullo y envidia, permitiéndoles no implicarse moralmente de sus actos, demostrando una carencia en la moralidad y la conciencia, y una ausencia de empatía hacia la víctima

La experiencia en situaciones de victimización como víctimas, agresores, espectadores pro-víctimas y pro-agresores también ha producido patrones diferentes de respuesta. Encontramos que los participantes con mucha experiencia como víctimas son los que más atribuyen y se auto-atribuyen en el papel de víctima emociones de distanciamiento moral, lo que puede entenderse como una asunción de responsabilidad, considerándola/se la/el causante del maltrato. Y al mismo tiempo son los que más emociones anhedónicas le atribuyen al agresor.

Los participantes con mucha experiencia como agresores y los espectadores que habitualmente los apoyan también le atribuyen a la víctima emociones de distanciamiento moral, y en cambio al agresor le atribuyen emociones anhedónicas. Estas respuestas nos indican que estos participantes son los que menos empatizan con la víctima y son menos sensibles a su sufrimiento, y su atribución les ayuda a justificar sus actos y minimizar los efectos negativos de sus actos.

Relacionado con los anterior, cuando se les pide que asuman el papel de víctimas encontramos que aquellos participantes que con mucha frecuencia se implican como agresores son los que menos comparten el estado emocional negativo de la víctimas, demostrando poca capacidad para percibir el sufrimiento y para admitir que su conducta provoca consecuencias negativas, y al mismo tiempo son los que más atribuyen emociones de distanciamiento moral. Y cuando asumen el papel del agresor son los que más emociones de distanciamiento moral se auto-atribuyen.

En cambio los espectadores que muchas veces ayudan a las víctimas son las que más emociones empáticas les atribuyen y se auto-atribuyen a sí mismas en ese rol, y los que más emociones anhedónicas sentirían si fuesen el agresor. Estos resultados muestran que estos participantes tienen un desarrollo moral más equilibrado, lo que los lleva a ser más sensibles y prosociales y pueden ayudar a regular la interacción social y prevenir las conductas desadaptadas.

Finalmente, encontramos una correlación entre la competencia social y la atribución de emociones a los participantes. En concreto hallamos una correlación positiva entre las habilidades sociales manifestadas por los participantes y el predominio de atribuciones de emociones empáticas a la víctima y de distanciamiento moral a los agresores. Así como una correlación positiva entre el grado de impulsividad exhibido por los participantes y una atribución de emociones de distanciamiento moral a la víctima y unas emociones anhedónicas a los agresores. En cambio en la condición del self, encontramos que las habilidades sociales correlacionan positivamente con una auto-atribución de emociones empáticas en el papel de víctima y de emociones anhedónicas en el papel de agresor. Y también aparece una correlación positiva entre el grado de impulsividad del participante y una auto-atribución de emociones de distanciamiento moral en el papel de víctima y de agresor.

Estas correlaciones apuntan en la línea de los estudios previos que señalan que la competencia social influye en el reconocimiento de emociones y en la regulación emocional, ayudando a ser más prosociales y prevenir desajustes psicosociales (Graham y Hoehn, 1995; Lemerise y Arsenio, 2000; Loeber y Coie, 2001; Weiner, 1995).

Al igual que Acosta (2003) consideramos que si cuando se intenta solucionar un conflicto ponemos en juego los mecanismos de regulación emocional, es fundamental incorporar actividades de educación en sentimientos para afianzar las estrategias de solución de conflictos negociada y cooperativa. El reconocimiento y el control de las emociones está en la base del autoconcepto, y el fomento de la empatía es imprescindible para desarrollar la inteligencia emocional y gozar de un buen clima de convivencia donde todos y cada uno tenga su lugar y se sienta respetado y valorado como persona (Collell y Escudé, 2004).

Es importante que el alumnado comprenda que las emociones son una parte fundamental del ser humano y determinan el comportamiento, manifestándose a través del ajuste social, el bienestar y la salud del individuo. En definitiva, es bueno conocer las emociones negativas (el conocimiento nos enriquece), pero también es necesario aprender a superarlas.

Para futuros estudios será necesario ampliar el número de emociones positivas a explorar como reacción emocional, especialmente para el caso de los agresores, ya que en la opción "otros" de respuesta al cuestionario, los participantes mencionaron emociones como felicidad, alegría o diversión; sería interesante analizar qué peso tendrían en el estado afectivo de los agresores desde el punto de vista de los jóvenes.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. (2003). Resolución de conflictos y regulación de sentimientos. En A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 293-304). Granada: Universidad de Granada.
- Almeida, A. y Caurcel, M.J. (2005). *Questionário Scan-Bullying. Versão Portuguesa e Castelhana*. Registo de obra na Inspeção-Geral das Actividades Culturais, Ministério da Cultura.
- Almeida, A., Caurcel, M.J. y Machado, J. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized and nonvictimized peers. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 4, 371-396.
- Almeida, A. y del Barrio, C. (2002). A vitimização entre companheiros em contexto escolar. En C. Machado y R. Gonçalves (Coords.), *Violência e vítimas de crimes. Crianças* (Vol. 2, pp. 169-197). Coimbra: Quarteto.
- Almeida, A., del Barrio, C., Marques, M., Hernández, I., Gutiérrez, H., de Isidro, A. y Cruz, J. (1999). *The Causes and Nature of Bullying and Social Exclusion in Schools, and Ways of Preventing them*. Report of the working group on use of cartoons, TMR Project.
- Almeida, A., del Barrio, C., Marques, M., Fernández, I., Gutiérrez, H. y Cruz, J. (2001). A script-cartoon narrative of peer-bullying in children and adolescents. En M. Martínez (Ed.), *Prevention and control of aggression and its impact on its victims* (pp. 161-168). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Almeida, A., del Barrio, C., Marques, M., Gutierrez, H., van der Meulen, K., Barrios, A. y Seijo, S. (2001a). SCAN-Bullying. Methodological considerations of cross-national data analysis of children's ideas about peer bullying. Presentado en *International Conference on Violence in Schools and Public Policies*, Paris (Francia).
- Almeida, A., del Barrio, C., Marques, M., Gutiérrez, H., van der Meulen, K., Barrios, A. y Seijo, S. (2001b). *Progress report of the Working group on Cartoons: Validation study of the SCAN-Bullying*. TMR Project Nature and prevention of school bullying. Cosenza.
- Alsaker, F.D., y Olweus, D. (1993). Global self-evaluations and perceived instability of self in early adolescence: A cohort longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 34, 47-63.
- Arsenio, W.F., Cooperman, S. y Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36, 438-448.

- Arsenio, W.F. y Lover, A. (1997). Emotions, conflicts, and aggression during preschoolers' freeplay. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 531-542.
- Avilés, J.M. (2002). *La intimidación y el maltrato entre iguales (bullying) en la educación secundaria obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral no publicada. Valladolid.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Berguno, G., Leroux, P., McAinsh, K. y Shaikh, S. (2004). Children's experience of loneliness at school and its relation to bullying and the quality of teacher intervention. *The Qualitative Report*, 9 (3), 483-499.
- Bisquerra, R. (1998). *Educación emocional. Enciclopedia General de la Educación. Tomo I* (pp. 356-384). Barcelona: Océano.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Björkqvist, K.; Ekman, K. y Lagerspetz, K.M.J. (1982). Bullies and victims: Their ego pictures, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.
- Blair, R.J.R. (1999). Responsiveness to distress cues in the child with psychopathic tendencies. *Personality and individual differences*, 27, 135-145.
- Bollmer, J.M., Harris, M.J. y Milich, R. (2006). Reactions to bullying and peer victimization: Narratives, physiological arousal, and personality. *Journal of research in Personality*, 40, 5, 803-828.
- Borg M.G. (1998) The emotional reaction of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, 18, 433-444.
- Boulton, M.J. y Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Cammack-Barry, T. (2005). Long-term impact of elementary school bullying victimization on adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65 (9-B): 4819.
- Camodeca, M. (2003). *Bullying and victimization at school*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Camodeca, M. y Goossens, F. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46:2, 186-197.
- Caurcel, M.J., Almeida, A. y Fernández, E. (2006). Explicaciones causales del maltrato entre iguales desde la perspectiva de adolescentes españoles y portugueses. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 19, 41-57.

- Cerezo, F. (2000). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.
- Cohen, S. y Rodríguez, M.S. (1995). Pathway linking affective disturbance and physical disorders. *Health Psychology, 14* (5), 374-380.
- Collell, J., y Escudé, C. (2004), Rol de les emocions en els processos de maltractament entre alumnes. *Àmbits de Psicopedagogia, 12*, 21-26.
- Crick, N.R.y Dodge, K.A. (1994). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive agresión. *Child Developmental, 67*, 993-1002.
- Del Barrio, C., Almeida, A., van der Meulen, K., Barrios, A. & 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., 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.
- Delmás, F., Crespo, E. y Benages, S (1998). Estrés, ira y enfermedad coronaria. En F. Palmero y A. Brea (Coords.), *Estrés, de la adaptación a la enfermedad*. Valencia: Paidotribo.
- Dodge, K.A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. En J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The developmental and treatment of childhood aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1992). Emotion regulation and the developmental of social competence. En M.S. Clark (Ed.), *Emotion and social behaviour: Vol. 14. Review of personality and social psychology* (pp. 119-150). Newbury Park, CA: Sage.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Bernsweig, J., Karbon, M., Poulin, R. y Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development, 64*, 1418-1438.
- Eisenberg, N. y Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin, 94* (1), 100-131.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gallardo, F. (2003). Quadern d'educació emocional. Presentado en el VII Trobades Pedagògiques d'Intercanvi d'Experiències. Santa Coloma. Disponible en: <http://iespuigcastellar.xeill.net/activitats/jornades-pedagogiques/educacio-emocional> (Consultado 25/02/2008)
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

- Graham, S. y Hoehn, S. (1995). Children's understanding of aggression and withdrawal as social stigmas: An attributional analysis. *Child Development, 66*, 1143–1161
- Graham, S. y Juvonen, (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology, 34*, 587-599.
- Gross, J.J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition and Emotion, 13* (5), 551-573.
- Harris, P.L. (2008). Children's understanding of emotions. En M. Lewis, J.M. Haviland-Jones y L. Felman (Eds.), *Handbook of emotions*. (pp. 320-331). New York: The Guilford Press
- Hoover, J.H. y Hazler, R.J. (1991). Bullies and victims. *Elementary School Guidance and Counseling, 25*, 212-219.
- Hoyos, O., Aparicio, J., Heilbron, K. y Shcamun, V. (2004). Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte, 14*, 150-172.
- Hunter, S.C. y Borg, M.G. (2006). The Influence of Emotional Reaction on Help Seeking by Victims of School Bullying. *Educational Psychology, 26*, 6, 813-826.
- Hunter, S.C. y Boyle, J.M.E. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of schoolbullying. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 83–107.
- Juvonen, J. y Graham, S. (2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press.
- Juvonen, J. y Graham, S. (Eds.) (2001). *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: The Guilford Press.
- Karatzias, A., Power, K.G. y Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in Scottish secondary schools: Same or separate entities? *Aggressive Behavior, 28*, 45-61.
- Kaukiainen, A., Bjorkqvist, K. Ostermann, K. y Lagerspetz, M.J. (1996). Social intelligence and empathy as antecedents of different types of aggression. En C.F. Ferris y T. Grisso (Eds.), *Understanding aggressive behavior in children* (pp. 364-366). Annals of the New York Academy of Sciences, 794.
- Keller, M., Lourenço, O., Malti, T. & Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of "happy victimizers": A cross-cultural comparison of moral emotions. *British Journal of Development Psychology, 21*, 1-18.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). The role of emotions in adaptive and maladaptive coping with peer victimization. *Social Developmental, 3*, 329-349.

- Kochenderfer-Ladd, B.J. y Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38, 267–278.
- Lazarus, R. (1991a). *Emotions and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S. (1991b). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- Lemerise, E.A. y Arsenio, W.F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing, *Child Development* 71, 107–108.
- Lewis, M. (1993). The emergence of human emotions. En M. Lewis y J. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press.
- Loeber, R. y Coie, J. (2001). Continuities and discontinuities of development, with particular emphasis on emotional and cognitive components of disruptive behaviour. En J. Hill y B. Maughan (Eds.), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (pp. 379-407). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lourenço, O. (1998). Transgressores felizes e infelizes na compreensão de emoções morais na criança. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 241-261.
- Luengo, F. (2006). El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación*, 339, 177-194.
- Mahady Wilton, M.M., Criag, W.M. y Pepler, D.J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Developmental*, 9, 226-245.
- Marina, J.A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Matson, J.L., Rotatori, A.F., y Helsel, W.J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, 21, 335–340.
- Menesini, E. (con Fonzi, A., Ciucci, E., Almeida, A., Ortega, R., Lera, M.J., Costabile, A., Lo Feudo, G., H. Cowie, S. Ferrazzuolo y C. del Barrio) (1999). Bullying and emotions. En *Nature and Prevention of Bullying, TMR Network Project*: [http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2\\_firenze2.html](http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_firenze2.html) (Consultado 25/02/2008).
- Murgatroyd, S.J. y Robinson, E.J. (1993). Children's Judgements of Emotion Following Moral Transgression. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 1 93-111.
- Murphy, B. C. y Eisenberg, N. (1997). Young children's emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are a target of a peer's anger. *Social Development*, 6 (1), 18-36



- Nunner-Winkler, G. y Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development, Lafayette, 59*, 1323-1338.
- O'Moore, A.M., Kirkham, C. y Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish Schools: A Nationwide Study. *Irish Journal of Psychology, 18*, 141-169.
- Oatley, K. y Jenkins, J.M. (1992). Human emotions: function and dysfunction. *Annual Review of Psychology, 43*, 55-85.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. London: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 1171-1190.
- Orobio de Castro, B. (2000). *Social information processing and emotion in antisocial boys*. Tesis doctoral no publicada, Free University, Amsterdam.
- Ortega, R. (2004). Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de violencia. *Cuadernos de Pedagogía, 391*.
- Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescents' aggressive behavior in context: The development and application of aggressive problem-solving strategies. *Aggressive and Violent Behavior, 5*, 467-490
- Perry, D.G., Williard, J.C., y Perry, L.C. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development, 61*, 1310-1325.
- Pettit, G.S., Polaha, J.A. y Mize, J. (2001). Perceptual and attributional processes in aggression and conduct problems. En J. Hill y B. Maugham B (Eds.), *Conduct disorders in childhood and adolescence*, (pp. 292-319). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rigby, K. (1997). *Bullying in schools and what to do about it*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K y Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences, 21*, 609-612.
- Rigby, K. y Slee P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *The Journal of Social Psychology, 133*, 33-42.
- Roland, E. (2002) Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research, 44* (1), 55 – 67.

- Salmivalli, C., Lappalainen, M. y Lagerspetz, K.M.J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-years follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- Salmivalli, C. y Nieminen E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44
- Santiago, J., Tornay, F. y Gómez, E. (1999). *Procesos Psicológicos Básicos*. McGraw Hill Iberoamericana.
- Schutz, A. y da Silva, A. (2006). Sentimentos dos adolescente relacionados ao fenômeno bullying: possibilidades para a assistência de enfermagem nesse context. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 08, 01, 30-41.
- Shields, A., y Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 349–363.
- Siegmán, A.W. (1994). From type a to hostility to anger: Reflections on the history of coronary-prone behavior. En A.W. Siegmán y T.W. Smith (Eds.), *Anger, Hostility and the Heart* (pp. 1-21). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slaby, R. G. y Guerra, N.G. (1988). Cognitive Mediators of Aggression in Adolescent Offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology*, 24 (4): 580-588.
- Smith, P.K. y Boulton MJ. (1991). Self-esteem, sociometric status, and peer-perceived behavioural characteristics in middle school children in the United Kingdom. Paper presented at the 11th meeting of ISSBD, Minneapolis, MN.
- Smith, P.K., Bowers, L., Binney, V. y Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. En S. Duck (Ed.), *Learning about relationships. Understanding relationship processes series*. (pp. 184-212) London: Sage Publications.
- Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R. y Liefhoghe, A. (2002) Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73 (4), 1119-1133.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., y Slee, P. (1999). *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smith, P.K. y Sharp, S. (1994). *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smorti, A. y Ciucci, E. (2000). Narrative strategies in bullies and victims. *Aggressive Behavior*, 26, 33-48.
- Sutton, J. y Keogh, E. (2000) Components of Machiavellian beliefs in children: Relationships with personality. *Personality and Individual Differences*, 30, 137-148.

- Valero, L. (1997): La evaluación del comportamiento infantil: características y procedimientos. *Apuntes de Psicología*, 51, 51-79.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Weiner, B. (1995). *Jugments of responsibility. A foundation for a theory of social conduct*. New York: The Guilford Press.



# Capítulo 7:

**Emociones morales y  
razonamiento sociomoral  
en situaciones de  
maltrato entre iguales**



## Estudio 5. Emociones morales y razonamiento sociomoral en situaciones de maltrato entre iguales.

### RESUMEN:

En el presente estudio se exploran las atribuciones de emociones morales que hacen los adolescentes ante una historia de maltrato entre iguales en el contexto escolar. Con ese objetivo se preguntó a los participantes acerca de los sentimientos de culpa, vergüenza, orgullo e indiferencia de los agresores, víctimas y espectadores. Igualmente, se les pidió que justificaran la atribución de los mismos. Se estudió, además, si de acuerdo con su experiencia personal se identificaban o se desvinculaban de cualquiera de ellos, así como si la atribución emocional cambiaba cuando se les pedía que adoptaran la perspectiva del “*deber ser*”. La investigación se inscribe en el marco teórico de estudios anteriores que analizan el fenómeno del agresor feliz y de la desvinculación moral, y con esta fundamentación teórica se discuten los resultados.

En la investigación participaron un total de 1237 preadolescentes y adolescentes españoles y portugueses de edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. Para el estudio se utilizó el cuestionario *SCAN-Bullying* (Almeida y Caurcel, 2005), con el soporte gráfico de un conjunto de viñetas que representan una historia típica de maltrato entre iguales en el contexto escolar.

Los resultados muestran un patrón emocional diferente en función del rol: el orgullo y la indiferencia son emociones más atribuidas a los agresores; la vergüenza es la emoción más atribuida a las víctimas. Las emociones indiferencia, vergüenza y culpa se atribuyeron en porcentajes muy semejantes a los espectadores. Finalmente, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las atribuciones de emociones morales en función de las variables país, sexo, edad y papel de los participantes en situaciones de victimización.

### **Palabras clave:**

*Maltrato entre iguales, emociones morales, razonamiento sociomoral*

## ***Moral emotions and socio-moral reasoning in peer bullying dynamics.***

### **ABSTRACT:**

This study explores moral emotions associated to adolescents when discussing about peer bullying in school contexts. Bearing this objective in mind, we asked participants about feelings arose when experiencing guiltiness, shame, pride, and indifference towards bullies, victims or onlookers. In addition, we asked them to justify these associations. On the other hand, we put our emphasis in knowing if their personal experience contributes to identify themselves or not with any of the above-mentioned roles. It was also important to know if their emotional association might change when adopting a 'must be' perspective. This research is embedded within a theoretical framework grounded on former studies that analyse the happy bully phenomenon and moral separation.

A total of 1237 Spanish and Portuguese pre-adolescents and adolescents took part in this study. Their ages ranged from 11 to 16. We apply *SCAN-Bullying* questionnaire (Almeida y Caurcel, 2005), with graphic support (drawings depicting a typical story on peer bullying in a school context).

Results show a different emotional standard depending on the role: pride and indifference were mostly associated with bullies; shame was more associated with the victims; and indifference, shame and guiltiness with onlookers. Finally, we found statistically meaningful differences regarding moral emotions in relation to variables such as country, sex, age, and agents' role in peer bullying situations.

### **Key words:**

*Peer bullying, moral emotions, socio-moral reasoning, adolescents*



## ***Emoções morais e raciocínio sócio-moral em situações de maus tratos entre pares***

### **RESUMO:**

No presente estudo analisam-se as atribuições de emoções morais dos adolescentes perante uma história de maus tratos entre pares no contexto escolar. Com esse objetivo os participantes responderam à tarefa de inferir os sentimentos de culpa, vergonha, orgulho e indiferença de agressores, vítimas e espectadores, e, num segundo momento, pediu-se-lhes que justificassem a atribuição dos mesmos. A tarefa incluiu ainda duas condições: a primeira consistia na identificação da experiência emocional, solicitando o adolescente a identificar como se sentiria no papel de agressor, vítima ou espectador; na segunda condição analisou-se explicitamente a atribuição emocional em função da perspectiva deontica, solicitando que adoptassem a atitude moral do “dever ser”. A investigação inscreve-se no quadro teórico de estudos anteriores que analisam o fenómeno do agressor feliz e do descompromisso moral, e os resultados serão discutidos à luz desta fundamentação teórica.

Na investigação participaram um total de 1237 preadolescentes e adolescentes espanhóis e portugueses de idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos. No estudo utilizou-se o questionário SCAN-Bullying (Almeida e Caurcel, 2005) com o suporte gráfico de um conjunto de vinhetas que representam uma história típica de maltrato entre iguais no contexto escolar.

Os resultados mostram um padrão emocional diferente em função do papel: o orgulho e a indiferença foram as emoções mais atribuídas aos agressores; a vergonha foi a emoção mais atribuída às vítimas; e as emoções indiferença, vergonha e culpa são atribuídas em percentagens muito semelhantes aos espectadores. Finalmente, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas na atribuição das emoções morais em função das variáveis país, sexo, idade e papel dos participantes em situações de vitimização.

### ***Palavras chave:***

*Maus tratos entre pares, emoções morais, racõnamiento sócio-moral*

## 1. INTRODUCCIÓN

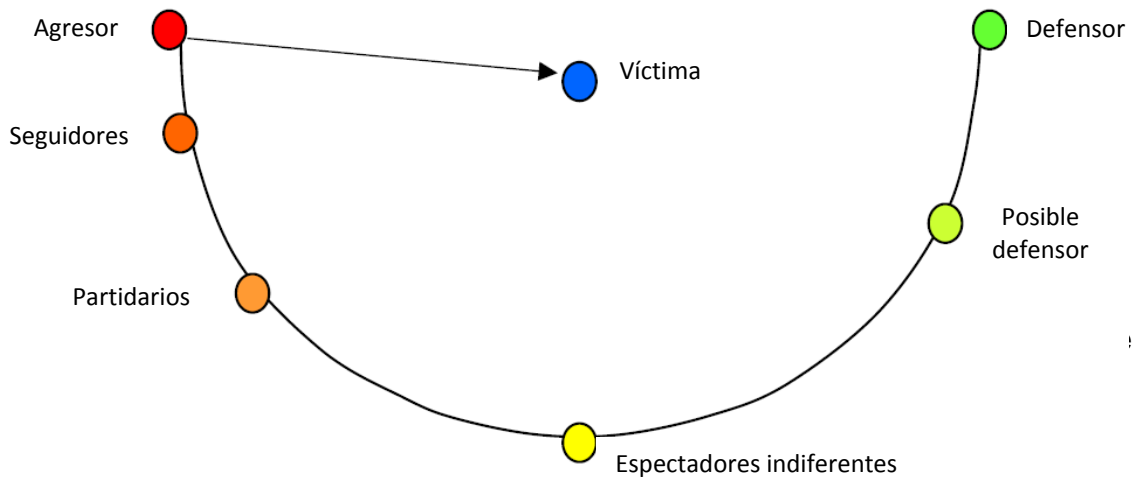
El predominio de estudios sobre el maltrato entre iguales se acentuó a partir de las preocupaciones centradas en la caracterización del fenómeno y de sus efectos en el ajuste psicosocial de los agresores y las víctimas, en particular, en la vida escolar. Indudablemente, estos estudios resultaron determinantes en el plano epidemiológico y de la prevención, y no menos importantes para tener una visión del fenómeno a escala mundial (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999; Smith, Cowie, Olafsson, y Liefvooghe, 2002). Gracias a estudios transnacionales se realizan análisis comparativos y evolutivos que hacen posible identificar aspectos y factores comunes y diferenciados entre culturas; aquellos que permanecen sensiblemente idénticos con el paso del tiempo, y otros que, siendo relativamente recientes, pueden ser considerados manifestaciones emergentes.

Pasados más de 30 años desde los primeros estudios en que el fenómeno del maltrato entre iguales fue explícitamente referenciado (Olweus, 1977; 1978), la prevalencia del fenómeno y su trayectoria en ambos sexos no presenta alteraciones significativas, mientras que nuevas formas de victimización se asocian con el uso de las nuevas tecnologías de la información (*SMS, chats, mensajes de vídeo, etc.*) (véase Belsey, 2005 y Smith, 2006).

Los estudios realizados también evidencian que el fenómeno de la victimización entre iguales no se limita a una relación de malos tratos entre agresores y víctimas, sino que los procesos de grupo, que los refuerzan y les otorgan sus papeles a los agentes implicados, tienen un efecto determinante en la aparición y la evolución del mismo. Las investigaciones que ofrecen una visión sistémica del maltrato entre iguales precisan que este fenómeno difícilmente podrá ser desligado del contexto del grupo de iguales y de sus características estructurales, en torno a las cuales emergen y se consolidan papeles y patrones de interacción y relaciones sociales (Almeida, Caurcel y Machado, 2006; Craig y Pepler, 1997; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996).

Salmivalli et al. (1996), en un estudio realizado con alumnos de 6º curso en Finlandia, constataron que la mayoría de los alumnos participaban en el proceso de intimidar cumpliendo un determinado papel y la variedad de papeles establecía una relación significativa con la aceptación social dentro del grupo-clase. Por tanto, los compañeros tienen una función instrumental en la intimidación: está demostrado que, a menudo, el grupo amplifica el proceso y la sola presencia motiva a los agresores (Espelage, 2002). Ha de quedar claro que, a pesar de que existan protagonistas principales en una situación de maltrato entre iguales –agresor y víctima–, se trata de un fenómeno de grupo donde todos los alumnos del aula juegan un papel y ocupan diferentes posiciones jerarquizadas tal y como se observa en la siguiente figura:

Figura 1. El círculo del maltrato entre iguales (Olweus, 2001)



Como puede observarse en el círculo del maltrato entre iguales, en un grupo donde ocurre este fenómeno existen varios intervinientes que toman posiciones diferentes en relación a la víctima. Así, se puede clasificar y definir a cada uno de los participantes de la siguiente forma:

- **Agresor o agresores:** inician la agresión y toman parte activa.
- **Seguidores:** no inician la agresión pero toman parte activa.
- **Partidarios:** no participan activamente pero apoyan la agresión mostrando un cierto grado de respaldo al agresor o bien mostrando su conformidad y que la situación les agrada.
- **Espectadores indiferentes:** prefieren no tomar posición, adoptando una actitud neutral.
- **Posibles defensores:** no les gusta la agresión y piensan que habría que ayudar a la víctima, pero no lo hacen o no saben cómo hacerlo.
- **Defensores:** no les gusta la agresión y ayudan a la víctima o, al menos, lo intentan.

La investigación sobre el maltrato entre iguales aún se revela como un área de gran interés para el estudio de procesos psicológicos de diverso orden. Particularmente cruciales fueron los estudios enmarcados dentro del paradigma de la cognición social (véase a título de ejemplo, Dodge, 1991; Kaukiainen, Bjorkqvist, Ostermann y Lagerspetz, 1996). La evidencia empírica que estos estudios producen acerca de los distintos patrones de atribución, posibilidad, entre otros aspectos, la distinción entre agresores proactivos y reactivos, y asociar el pensamiento con la acción. En efecto, si los agresores proactivos se muestran poseedores de capacidades de planificación, de raciocinio frío, insensibles y son hábiles manipuladores, los segundos tienden con frecuencia a distorsionar el significado de las situaciones sociales y a atribuir una intencionalidad negativa a comportamientos ambiguos por parte de otros, lo que les lleva a tomar represalias con base en una interpretación evidente –venganza que normalmente se caracteriza por respuestas agresivas de fuerte carga emocional (Sutton, Smith y Swettenham, 1999a, 1999b).

Los procesos sociomorales asociados al maltrato entre iguales, en comparación con los cognitivos, han sido menos investigados. Sin embargo, si se toma en consideración que estamos ante un fenómeno social que ocurre en el seno de un grupo y que se perpetúa debido al refuerzo y la aprobación social que se obtienen de algunos elementos del grupo, sería interesante evaluar en qué medida este apoyo transcurre a través de normas socialmente aceptadas y validadas con importantes implicaciones morales.

En el marco de la cognición social, para este apoyo concurren factores sociocognitivos específicamente relacionados con aspectos morales. Y si en otros estudios investigamos qué influencia podría tener la percepción y la comprensión que el grupo tiene del fenómeno en sí mismo, del comportamiento de agresores y víctimas, y también de los observadores, y qué sentimientos atribuyen a unos y a otros (Almeida, Caurcel y Machado, 2006; Almeida y del Barrio, 2002; Caurcel, 2008; del Barrio, Almeida, van der Meulen, Barrios y Gutiérrez, 2003), el presente estudio se centrará en la exploración de las atribuciones morales.

Desde la niñez, la adolescencia y la juventud se van consolidando los estilos emocionales según las circunstancias que se hayan vivido (Vallés y Vallés, 2000). Lewis (1993, 2008) establece, en un primer momento evolutivo, el desarrollo de las emociones básicas: alegría, miedo, angustia, tristeza, disgusto y sorpresa. Las emociones básicas de primer orden, mediatizadas por la capacidad cognitiva, darán lugar a las emociones cognitivas de autoreferencia o primeras emociones cognitivas complejas: vergüenza, empatía y envidia; y a emociones de segundo orden, mediatizadas por la capacidad cognitiva y las normas y reglas sociales: orgullo, lástima y culpa. El desarrollo emocional sigue una secuencia evolutiva esperada (Bennett, 1989; Ekman y Friesen, 1978): en un primer momento aparecen las emociones básicas, y alrededor de los 4 ó 5 años se manifiestan con mayor frecuencia las emociones complejas/secundarias fruto de las capacidades cognitivas en vías de desarrollo del niño.

Estas emociones secundarias tienen mucho que ver con el carácter social y grupal del ser humano. Según Harris (1992), se originan o dependen de dos aspectos fundamentales: por una parte, de nuestra responsabilidad personal y, por otra, de la conformidad con los deseos y resultados socialmente aceptados (normas, valores). Por tanto, las emociones secundarias resultan claramente una construcción social, relacionadas con la adquisición de normas o valores propios de la sociedad a la que pertenece el sujeto. En este proceso de construcción social, y en nuestra sociedad, Bennett y Matthews (2000) recogen dos tipos de contextos diferentes de transgresión de normas que provocan la aparición de las emociones secundarias: por un lado, existe la transgresión de normas socio-convencionales (por ejemplo, entrar en los

lavabos del sexo opuesto, salir a la calle en pijama, etc.) y, por otro, la transgresión de normas morales (robar un juguete a un amigo, romper un muñeco a otro niño, etc.). Según estos autores, la primera de las transgresiones no afecta al bienestar o a los derechos de los demás, por lo tanto, los agentes sociales implicados (padres, maestros), tenderán a dirigir la atención del niño hacia la percepción que los demás puedan tener sobre él. Por el contrario, en la transgresión referida a las normas morales, la atención sí se dirigirá hacia los efectos de nuestros actos sobre el bienestar y los derechos de los demás.

En función de la dimensión estudiada, algunos autores las han llamado *emociones autoconscientes* (Lewis, 1971); otros, por el contrario, considerando la dimensión moral, las han considerado *emociones morales* porque acontecen en situaciones moralmente conflictivas (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002). Dado que estamos en un contexto moral, nos referiremos a ellas como emociones morales, siempre partiendo de la premisa de que también son autoconscientes.

Las emociones morales forman parte del desarrollo moral del sujeto y se manifiestan mediante conductas que reflejan preocupación por los demás, tales como compartir, colaborar, ayudar, mostrar altruismo, ser tolerante y flexible, ser respetuoso con las normas sociales, interés por lo demás, sentido de responsabilidad, deseo de bienestar para los demás, mostrarse amable y caritativo (Vallés y Vallés, 2000). El papel social de las emociones morales resulta muy importante ya que, entre otros aspectos, ayudan a regular la interacción social y previenen las conductas desadaptadas (Parrot y Smith, 1991); de alguna manera estos comportamientos se encuentran en la base de la conducta prosocial (González-Portal, 1992).

Cuando se violan los derechos humanos básicos, la persona con un desarrollo moral equilibrado experimenta reacciones emocionales negativas, tales como la vergüenza, la culpa, la indignación, el temor y el desprecio ante la violación de las normas sociales (Vallés y Vallés, 2000). Sin embargo, si se aprecia que estas reacciones ante la persona causante podrían poner en peligro la integridad física, las reacciones emocionales con frecuencia se quedan en el plano encubierto, no proyectándose en comportamientos de ayuda (es el caso de agresiones, peleas, etc., en las que se renuncia a intervenir por miedo a sufrir las consecuencias).

Haidt (2002) propone cuatro tipos de emociones morales:

- a. *Emociones de condena*. Las emociones morales de condena son particularmente la *ira*, el *disgusto*, el *desprecio* y la *indignación*. Se presentan ante la ruptura de ciertos códigos morales como podrían ser la ética de la comunidad, la autonomía y la pureza física. Tienden a la acción tanto de conductas egoístas o antisociales como de conductas pro-sociales. Por ejemplo, la tendencia a la acción que produce la ira frente a la percepción de

una transgresión social puede incluir el ataque, la humillación del trasgresor o la venganza. Sin embargo, también puede propiciar conductas pro-sociales como exigir políticas en contra de la explotación o el racismo.

- b. *Emociones de autoconciencia.* Las emociones morales relativas a la autoconciencia incluyen la *vergüenza*, el *pudor* y la *culpa*. La vergüenza y el pudor se producen cuando un individuo reconoce que ha quebrantado una convención o una norma social, por ejemplo, encontrarse en una reunión llevando una vestimenta inadecuada. Estas emociones tienden a asumir comportamientos que reducen la presencia social del sujeto o a justificar y disculpar su acción. En el caso de la culpa, el sujeto percibe que su quebrantamiento ha causado o ha podido causar sufrimiento a otros. Su tendencia a la acción incluye la reducción de su presencia social y en casos extremos puede llegar al suicidio. Además, en su sentido prosocial, la culpa motiva a revertir los efectos del quebrantamiento que dañaron o pudieron dañar a otro.
- c. *Emociones relativas al sufrimiento ajeno.* Las emociones morales que se desencadenan por la percepción del sufrimiento ajeno incluyen fundamentalmente la *compasión*. En efecto, la compasión surge siempre por la inferencia de que otro sufre o padece; e incluye el deseo de aliviar el sufrimiento percibido, lo que suele condicionar comportamientos altruistas hacia la víctima.
- d. *Emociones de admiración.* Las emociones morales de admiración incluyen la *gratitud*, la *admiración* y la *devoción*. Son emociones relacionadas con la sensibilidad de percibir algo o a alguien considerado bueno o moralmente ejemplar. En general, se consideran emociones positivas ya que son provocadas por una situación placentera y permiten la constitución de relaciones y habilidades sociales cohesivas. La gratitud se asocia con un sentimiento amistoso hacia alguien que ha hecho algo benéfico a un individuo y tiende a retribuir la acción generosa. La admiración y la devoción se desencadenan por la percepción de actos evaluados como buenos, correctos o estéticos y tienden a imitarlos. Ciertas virtudes o comportamientos definidos por la caridad, la lealtad o el auto-sacrificio se derivan de estas emociones.

Estas emociones morales requieren que los niños y adolescentes pueden referirse a sí mismos y que tengan una conciencia de ellos diferenciándose de los otros (Menesini, 1999). Esta apreciación cognoscitiva incluye: a) el reconocimiento de la existencia de normas que han de ser cumplidas; b) la evaluación del funcionamiento del yo ("self") en relación con estas normas; y c) la atribución de responsabilidad a mi éxito o fracaso en relación al estándar.

En nuestro estudio nos centraremos en el análisis de las siguientes emociones morales: culpa, vergüenza, indiferencia y orgullo; dada su relación con la conducta moral y el papel fundamental que juegan en la regulación del sentido individual de responsabilidad hacia otra persona (Almeida, del Barrio, Marques, Gutiérrez, van der Muelen, Barrios y Seijo, 2001a,b; Eisenberg, 1998, 2000; Fergusson y Stegge, 1995; Lewis, 1971, 1992; Menesini, 1999; Menesini y Camodeca, 2008; Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortega, Costabile y Lo Feudo, 2003; Saarni, 1999; Tangney, 1995).

Los estudios sobre la *culpa* han confirmado la relación de esta emoción y una conducta moral y prosocial, pues van unidos a la empatía, la responsabilidad, el arrepentimiento y la internalización de reglas, impidiendo a la gente cometer transgresiones (Aksan y Kochaska, 2005; Bybee y Quiles, 1998; Eisenberg, 2000; Eisenberg y Fabes 1991, 1995; Fabes et al., 1993; Hastings y Zahn-Waxler, 1998; Hoffman, 1998, 2000; Olthof, 2002; Tangney et al., 1992; Williams, 1998; Zahn-Waxler et al., 1992, 1995). Por ejemplo, Chapman et al. (1987) encontró que los niños que atribuyen más culpa al autor de una transgresión moral tienen niveles más altos de comportamiento prosocial en diferentes contextos de laboratorio. Otro estudio concluyó que los niños que presentaban niveles más altos de culpa intentaban con mayor probabilidad reparar una acción negativa (Tangney, 1998). La culpa es una emoción resultante de comprender que el comportamiento de otra persona es equivocado porque causó daño a otra que ahora sufre; implica tensión, remordimiento y pesar sobre la mala acción; disuade de cometer la transgresión y puede conducir al arrepentimiento y la reparación del daño hecho (Meneisini y Camodeca, 2008; Olthof et al., 2000; Tangney, 1998).

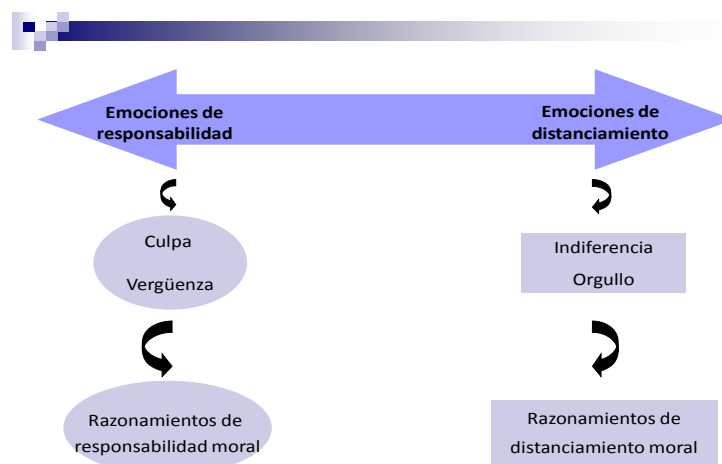
La *vergüenza* es una emoción dolorosa, caracterizada por la preocupación por el juicio de los otros sobre uno mismo, y la conciencia de exposición delante de una audiencia de una forma indeseada o no aprobada (“identidad no deseada”). Se acompaña típicamente por un sentido de inutilidad e ineficacia (Bybee y Quiles, 1998; Lewis, 1971; Menesini y Camodeca, 2008; Menesini et al., 2003; Olthof, Schouten, Kuipers, Stegge, y Jennekens-Schinkel, 2000). Esta emoción correlaciona con la humillación, la cólera, la hostilidad indirecta, la baja autoestima y el alto autodesprecio y a menudo motiva una respuesta de anulación, un deseo de escapar de la situación que induce vergüenza, y querer desaparecer, por lo que es considerada como desapatativa (Ferguson, Stegge, Miller, y Olsen, 1999; Lewis, 1971; Tangney et al., 1992). Sin embargo, estudios recientes encontraron que la vergüenza moral también podría tener una función adaptativa y promover el comportamiento prosocial, ya que los niños utilizarían el razonamiento de sancionar conduciéndolos a la responsabilidad y a desarrollar la conducta moral y las buenas relaciones (Ahmed y Braithwaite, 2004).

Aunque estas dos emociones pueden diferenciarse, un alto grado de superposición entre ellas ha sido encontrado en varios estudios (Olthof et al., 2000; Tangney, 1998). Según Olthof et al. (2000), un contexto de transgresión moral puede elicitar tanto culpa como vergüenza, mientras que otras situaciones que revelan la incompetencia y la insuficiencia de una persona pueden ser consideradas como elicitoras de vergüenza solamente.

La *indiferencia*, supone carencia de emociones negativas en respuesta a un comportamiento perjudicial, revelando la ausencia de sentimientos empáticos hacia las víctimas y la necesidad de desactivar controladores morales en un contexto de violación de reglas (Menesini et al., 2003). El *orgullo* generalmente es considerado una emoción positiva autoevaluatora (Lewis, 1992), que ocurre en muchas situaciones donde una persona está satisfecha de su propio rendimiento. Sin embargo, como afirman Menesini et al. (2003), la función de esta emoción es diferente en un contexto de transgresión moral. Aquí, el sentimiento de orgullo tiene el significado de centrarse sólo en los beneficios personales y las ventajas para el abusador, y en desconsiderar las consecuencias para las víctimas. En un acto de transgresión la persona que viola una regla moral puede experimentar culpa o vergüenza por el daño infringido a la víctima, o puede sentir la alegría o estar orgulloso de su éxito.

Siguiendo el modelo de atribución de emociones morales de Lewis (1992) y Olthof et al. (2000) (Figura 2), en respuesta a repetidos ataques agresivos como el maltrato entre iguales, los niños pueden valorar la situación en términos de responsabilidad, o a la inversa en términos de distanciamiento. Expresamente, el modelo considera la culpa y la vergüenza de un lado de un continuo posible, a saber, el lado de las emociones de responsabilidad que expresan la condena moral del comportamiento negativo. La indiferencia y el orgullo estarían colocados en el lado de opuesto, representando las emociones de distanciamiento de los efectos perjudiciales que tal comportamiento tiene sobre las víctimas.

Figura 2. Modelo de atribución de emociones morales (Tomado de Menesini et al., 2003)





El siguiente cuadro teórico nos permite completar la conceptualización de estas cuatro emociones morales atendiendo a los antecedentes situacionales, la evaluación de la situación, del comportamiento y de sí mismo, la experiencia y la orientación para la acción (Cuadro 1).

Cuadro 1. *Conceptualización de la emociones morales atribuibles a víctimas (V), agresores (A) y espectadores (E)*

Emoción moral	Definición	Antecedentes situacionales	Evaluación	Experiencia	Orientación para la acción
Culpa	Asunción de responsabilidad por lo que ha ocurrido	Violación, transgresión	Comportamiento Agencia intencionalidad	Responsabilidad imputada	Deseo de reparación: V: venganza A: reequilibra la situación E: ayuda a la víctima
Vergüenza	Sentimiento de exposición, de pérdida de la dignidad personal	Manifestación de incompetencia	De sí mismo	Autoexposición y miedo	Deseo de evitar y huir de la situación, rabia, venganza V: busca ayuda emocional A: reequilibrar la situación E: ayuda a la víctima
Orgullo	Realización personal por algo que hizo	Desempeño, esfuerzo personal, superación personal	De sí mismo o comportamiento	Éxito, realización personal	Persistencia V: mantiene el comportamiento A: mantiene el comportamiento E: refuerza el comportamiento
Indiferencia	Apatía moral, supone no estar implicado afectivamente con algo	Minimización, deshumanización, control emocional	Comportamiento o sentimientos	Ausencia de responsabilidad moral Difusión de responsabilidad	Autoprotección, conformismo V: pasividad y alienación A: preservación de la conducta E: pasividad

Como base para nuestro estudio también han sido de especial interés las indagaciones hechas en investigaciones anteriores en las que se registró en niños y adolescentes una inversión de desarrollo del patrón moral para los agresores. Estos estudios, conocidos por el paradigma del agresor feliz (Keller, Lourenço, Malti, Saalbach, 2003; Lourenço, 1998; Murgatroyd y Robinson, 1993; Nunner-Winkler y Sodian, 1988), constataron que las emociones positivas atribuidas a los “agresores felices” (*happy victimizer*) eran justificadas por el interés personal u otros resultados sensiblemente reforzadores. Así, aunque los niños eran conscientes de las obligaciones morales, mostraban una transferencia para un plano secundario en el contexto de la acción. Ante esta incongruencia el interés de los resultados fue discutido para distinguir la atribución psicológica simple (p.ej. los motivos para la acción o los sentimientos del protagonista) y el conocimiento moral necesario (p.ej. lo correcto y moralmente justo) (Lourenço, 1997; 1998; 2000; 2001; 2003). En primera instancia, las

atribuciones evidenciaban la elección y objetivos para la acción; en segunda, la elección moral de los protagonistas.

Considerando que la evaluación moral está influenciada por factores motivacionales que aumentan la disposición para sentir culpa, vergüenza, orgullo, empatía o falta de ella, en una situación de maltrato entre iguales, estas emociones morales son importantes componentes de la voluntad moral y del deseo de transgredir o actuar en favor de la víctima.

Desde la psicología del aprendizaje social se ofrece una explicación para entender los elementos que median en la relación entre el desarrollo moral y el comportamiento prosocial. Bandura (1991) y Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli (1996) defienden la existencia de un mecanismo, llamado la *desconexión moral*, que permite actuar en contra de nuestras propias reglas morales. Esta teoría social cognitiva se basa en que la moral opera a través de un sistema de autorregulación con tres grandes funciones:

1. *Automonitorización*: es la agencia, el control que tenemos de nuestras propias acciones, las cuales son evaluadas según nuestras reglas morales.
2. *Juicio moral*: es la capacidad de juzgar el comportamiento que determinará la propia reacción del individuo ante el mismo y, consecuentemente, que se lleve a cabo o no.
3. *Autorreacciones*: son el resultado del proceso de enjuiciamiento, y pueden ser positivas o negativas. Un comportamiento o acción juzgado como negativo implica que no se han respetado las reglas morales; por el contrario es juzgado positivamente cuando sí se cumplen.

Pero las autorreacciones no siempre se activan sino que a veces se desactivan, es decir, a veces nuestro comportamiento no es coherente con nuestro razonamiento moral pero no nos damos cuenta, actuamos como si fuese coherente. La autorreacción no se activa, no nos permite saber si es adecuado o no, positivo o negativo. Esta desconexión moral puede ocurrir porque se llevan a cabo los siguientes mecanismos psicológicos (Bandura, 1991, 1999, 2002):

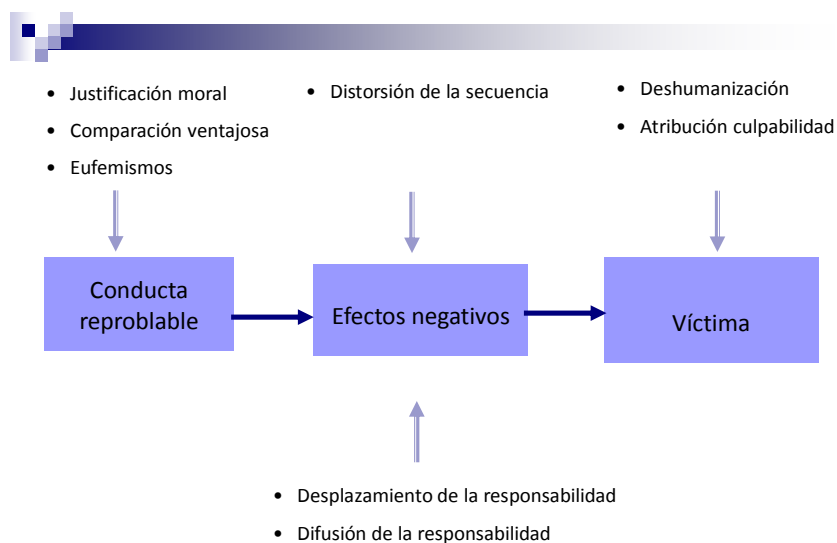
- *Reestructuración cognitiva*: creencias y argumentos que sirven para reconstruir o redefinir el comportamiento. Les permite enmarcar la conducta abusiva en una luz positiva a través de la justificación moral (se retrata el comportamiento como el resultado de una causa digna o algún objetivo moral) o el etiquetaje eufemístico (utilización del lenguaje para hacer que los actos negativos parezcan menos negativos) y la comparaciones ventajosas (se crea un acto negativo mucho más grave de tal manera que por comparación el realizado pierde gravedad).
- *Minimizar la responsabilidad personal en el acto*: se refiere a las estrategias cognitivas que desplazan o diluyen la responsabilidad de los actos negativos

reduciendo al mínimo u obscureciendo la propia responsabilidad personal o minimizándola por deferencia a una autoridad mayor y/o por la responsabilidad de grupo.

- *Desatender o distorsionar el impacto negativo del acto abusivo:* implica estrategias que ayudan a representar de otra manera las consecuencias de la acción, por ejemplo, minimizando, ignorando, distorsionando, o no creyendo las consecuencias de lo que puede pasar: distanciarse del daño o acentuar lo positivo más bien que los resultados negativos asociados al comportamiento.
- *Devaluar a los que pueden sentirse perjudicados por la acción:* a través de la deshumanización o mediante mensajes que impidan la identificación con ellos y, por lo tanto, impidiendo sentir empatía; o bien culpándolos directamente de la situación negativa que pueden llegar a vivir, considerando que ellos se lo han buscado.

Estos mecanismos reestructuran, dando una lectura diversa a la conducta propia, minimizando los efectos del comportamiento y permitiendo al sujeto mantener intactos sus principios y criterios morales; manteniendo la coherencia formal pensamiento-comportamiento y, lo que es más importante, evitando las autosanciones y la experiencia del conflicto moral. Como resultado de estos procesos un individuo puede reconstruir el significado de la conducta reprobable hasta el punto de hacerla moralmente justificable o, en su caso, distorsionar las consecuencias de la misma para la otra persona (Figura 3). Según Bandura, la desconexión moral sirve para desinhibir a las personas haciendo actos negativos e inhumanos con más probabilidad, pues el individuo se libera de la autocensura y la culpa potencial.

Figura 3. Proceso autorregulador de la conducta moral de Bandura (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002)



Diferentes estudios muestran una relación positiva de la conducta agresiva y la activación de uno o más de estos mecanismos, tanto en adultos como en niños (Bandura et al., 1996; Caprara, Barbaranelli, Vicino y Bandura, 1996; Caprara, Pastorelli y Bandura, 1995; Yadava, Sharma y Gandhi, 2001). En particular, Caprara et al. (1995) confirmaron una fuerte relación entre la desconexión moral y la agresión física y verbal, tanto en informes de autoevaluación como de los iguales, especialmente en los varones. Más recientemente, Bandura et al. (2001) replican estos resultados, encontrando una relación positiva entre la desconexión moral y la conducta transgresora; y negativa con la autorregulación eficaz y la conducta prosocial.

Desde la psicología social, la teoría de las atribuciones de Weiner (1986) nos presenta otra explicación similar a la de Bandura para explicar la desconexión moral o la incoherencia entre el razonamiento moral y el comportamiento. Por un lado, establece que existen unas atribuciones, unas explicaciones individuales ante los hechos. Estas atribuciones median en la relación entre el razonamiento moral y el comportamiento del sujeto. Esta mediación es un componente afectivo emocional que influye para emitir comportamientos de ayuda o de no ayuda. Así, si al sujeto se le considera responsable de lo que le pasa (la causa), provoca una reacción de ausencia de empatía y de no ayuda; si, por el contrario, no se le atribuyen responsabilidades, aparece una simpatía y por lo tanto ayuda (Weiner, 1986). Por ejemplo, si el profesor considera que el niño no aprende porque no quiere, se enfada; si asume que no aprende porque no puede, le ayudará (Caprara, Pastorelli y Weiner, 1997; Graham, Hudley y Williams, 1992).

A este respecto, Blasi (2003) llama la atención para que se distinga el sentimiento de imputabilidad o sentimiento de responsabilidad personal de los propios actos y la importancia que les está asociada relativamente al concepto de sí mismo como ser moral (*moral self*) o, si preferimos, en una acepción más Wittgensteiniana, la consciencia moral de sí mismo. Probablemente los juicios morales integrarán más motivos para el comportamiento moral y para la transgresión moral y, explorando las diferencias de perspectiva de las personas implicadas en transgresiones sociales, podremos descubrir los motivos para diferenciar entre los juicios morales sobre el propio comportamiento y el de los otros.

El siguiente cuadro resume los posibles razonamientos que los niños y adolescentes elaboran para justificar la atribución de emociones morales a las víctimas, los agresores y los espectadores en situaciones de maltrato entre iguales; y que tomaremos como referencia para nuestro estudio.

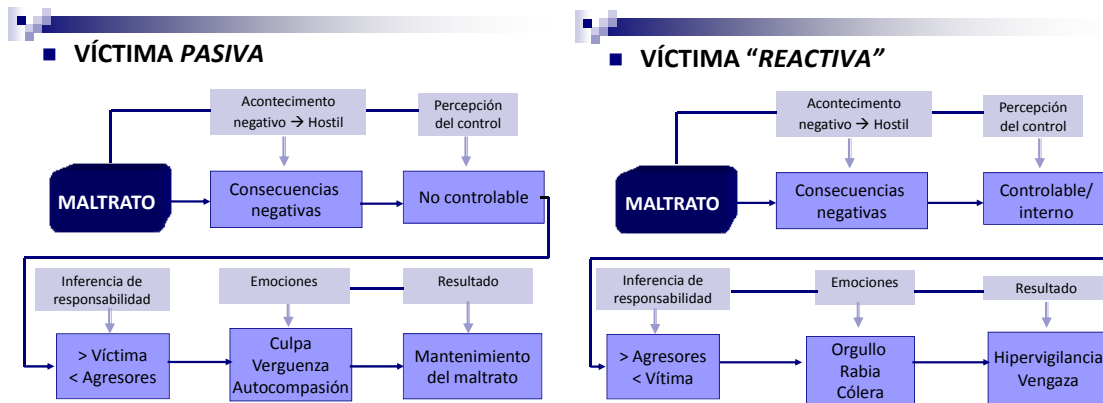
Cuadro 2. Justificación de la atribución de emociones morales a víctimas, agresores y espectadores (Sistema de categorías del SCAN-Bullying, 2001)

EMOCIONES	AGRESORES	VÍCTIMAS	ESPECTADORES
<b>CULPA (Guilty)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Responsabilidad:</b> autoría moral de la acción</li> <li>• <b>Preocupación moral:</b> evaluación moral de la conducta, juicio moral,...</li> <li>• <b>Empatía hacia la víctima:</b> atiende a los sentimientos y consecuencias del maltrato para la víctima</li> <li>• <b>Consecuencias negativas</b></li> <li>• <b>Moralidad activa:</b> cuando se hace algo en beneficio de la víctima</li> <li>• <b>Moralidad internalizada</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Responsabilidad.</b></li> <li>• <b>Culpa mórbida:</b> a falta de otra explicación o evidencia se atribuyen la culpa a sí mismas y a rasgos difíciles de cambiar (caracterológica y/o comportamental)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Responsabilidad</b></li> <li>• <b>Preocupación moral</b></li> </ul>
<b>VERGÜENZA (Shame)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Consecuencias sociales negativas</b> (ser mal vistos, sanciones, castigos...)</li> <li>• <b>Preocupación moral</b> (próxima a la culpa)</li> <li>• <b>Responsabilidad</b> (próxima a la culpa, vergüenza moral)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Consecuencias negativas</b></li> <li>• <b>Culpa mórbida</b> (cerca de la culpa, autoimagen muy negativa comportamental y/o caracteriológica)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Consecuencias negativas o positivas</b></li> </ul>
<b>ORGULLO (Pride)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Consecuencias sociales positivas</b></li> <li>• <b>Desvinculación moral:</b> ausencia de preocupación moral Minimización Percepción negativa de la víctima, despersonalización de la víctima Apatía (desinterés) Difusión responsabilidad en el grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Autorrefuerzo:</b> estrategia de afrontamiento (no se doblega, soporta eso, es más fuerte)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Consecuencias negativas o positivas</b></li> </ul>
<b>INDIFERENCIA (Indifference)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Desvinculación moral</b> Apatía (desinterés) Ausencia de preocupación moral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estrategia afrontamiento:</b> confrontarse con el maltrato poniendo un escudo</li> <li>• <b>Autorrefuerzo:</b> mantener autoimagen positiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Desvinculación moral</b></li> <li>• <b>Consecuencias negativas o positivas</b></li> </ul>

Centrándonos ahora en cada uno de los protagonistas del maltrato entre iguales revisaremos los estudios previos que analizan cómo reaccionan emocional y moralmente ante la situación (véase resumen en el Cuadro 3).

Para Collell y Escudé (2004), la *víctima clásica/pasiva* (Figura 4) acostumbra a experimentar como propia la culpa que le hacen sentir los otros, lo que repercute negativamente en su autoestima e incrementa la probabilidad de volver a ser víctima en aquel mismo contexto o en otros, cerrando el círculo de la victimización. Estas víctimas presentan un déficit en el procesamiento de la información social, que se traduce en una falta de habilidades sociales. Suelen ser personas ansiosas e inseguras, sensibles, calladas y prudentes, con una baja autoestima, tendencia a culpabilizarse y muestran dificultades para afrontar situaciones de abuso y defender sus derechos. Cuando se sienten atacadas reaccionan llorando o alejándose y refuerzan así las actitudes del agresor.

Figura 4. Caracterización de la víctima pasiva y reactiva



En la misma línea, Silvern y Wortman (1980) y Graham y Juvonen (1998) encontraron que las víctimas se sienten responsables de lo que les pasó. Esto puede aumentar el sentido de impotencia y el sentido de insuficiencia social y dificultades para reaccionar y establecer una relación más equilibrada con el compañero (Menesini, 1999). Estas emociones bloquean la reacción de la víctima y los impide ser más asertiva.

Las víctimas también experimentan vergüenza aunque, como ellas mismas relatan, intentan disimular este sentimiento y el dolor utilizando una cara inexpresiva (Berdondini y Dondi, 1999; Lewis, 1992; Menesini, 1999). Las mujeres maltratadas muestran más vergüenza que los varones, lo que se explica por las prácticas de socialización específicas según el sexo (Alessandri y Lewis, 1993; Lewis, Alessandri y Sullivan, 1992). Esto predispone a las mujeres hacia una sensación de incapacidad y a desarrollar un sentido de autovaloración negativo general, incluyendo sentimientos de autoestima negativos.

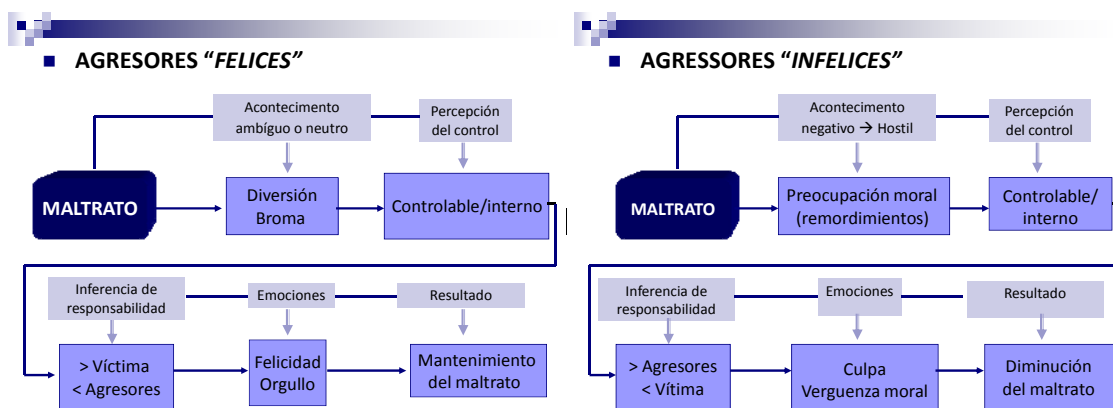
En los *agresores*, en cambio, encontramos que no sólo evitan las reglas aceptadas sobre el comportamiento, sino que también tienen una pobre comprensión de las perspectivas de los otros (Chandler, 1973), tienden a ser fríos y expertos manipuladores en contextos sociales, su comportamiento puede estar relacionado con emociones circunscritas a la transgresión moral (Sutton, Smith y Swettenham, 1999). Estas emociones son importantes porque, como indica Hoffman (1976, 2000) están estrechamente conectados con la empatía que es una poderosa inhibidora del comportamiento agresivo (Eisenberg y Miller, 1987; López, Apodakada, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1998).

Los agresores habitualmente no se sienten culpables de sus propios actos. Al contrario, están contentos con ellos. A menudo experimentan orgullo en presencia de sus compañeros (admiradores) y tienen dificultades para interpretar los sentimientos de las víctimas (carecen de empatía) (Boulton y Underwood, 1992; Olweus, 1993; Menesini, 1999).

También se ha encontrado que los agresores se sienten indiferentes. La violencia activa significa la pérdida del contacto emocional con uno mismo y con el exterior, lo que elimina la sensibilidad respecto al dolor que se causa a otros. No estar implicado afectivamente con algo es un arma poderosa para manipular a los otros, al medio y al interior propio. Si esta situación se agudiza y se hace irreversible, el joven maltratador se convertirá en un perfecto psicópata.

Esta atribución de emociones de distanciamiento moral (indiferencia y orgullo) frente a las de responsabilidad moral (culpa y vergüenza) nos sitúan en el paradigma del agresor feliz (Figura 5), que justifica la conducta agresiva por medio de mecanismos de desconexión moral. En este sentido, Bacchini, Amodeo, Ciardi, Valerio y Vitelli (1998), Gini (2006); Menesini, Fonzi y Vannucci (1997) y Ortega, Sánchez y Menesini (2002) encontraron que los chicos acosadores utilizan más que el resto de sus compañeros estos mecanismos, en especial los de deshumanización de la víctima y los de la justificación moral.

Figura 5. Caracterización de los agresores felices e infelices



Borg (1998) realizó un estudio con un total de 6282 niños de 9 a 14 años de edad, de 50 escuelas primarias y secundarias de Malta, quienes completaron un cuestionario para autoinformar de la reacción emocional de las víctimas (enfado, venganza, autocompasión, indiferencia, indefensión), así como de las estrategias de afrontamiento y de la reacción emocional experimentada después de acosar a otros (pena, satisfacción, indiferencia). Encontrando que las *víctimas* experimentan sentimientos de autocompasión y autoculpa, y también sentimientos de venganza y cólera hacia sus matones. Mientras que los *agresores* principalmente sentían pena o indiferencia. También observaron diferencias significativas dentro del papel de víctima o agresor, en función del sexo y el nivel de la escuela, que según el autor tienen importantes implicaciones para el manejo efectivo de esta problemática. Así, las chicas víctimas expresaron más sentimientos de autocompasión, mientras que los chicos

albergaron más intenciones de venganza. Por su parte, las chicas agresoras expresaron más el sentimiento de pena que los chicos agresores. Ambas tendencias de respuesta mostraron la influencia de estereotipos de género.

Finalmente, las víctimas de primaria manifestaron más sentimientos de autocompasión e indefensión, en cambio los de secundaria se sintieron más enfadados y vengativos. Por su parte, los agresores de primaria expresaron más pena y los de secundaria sintieron más indiferencia y satisfacción. Estas diferencias pueden explicarse, según el autor, en términos de la edad y la madurez de los niños implicados en el estudio.

Almeida, del Barrio, Marques, Gutiérrez, van der Muelen, Barrios y Seijo (2001a,b) como parte de un estudio más amplio destinado a comprender las representaciones que del maltrato entre iguales tienen los niños (Proyecto TMR) utilizando el instrumento cualitativo-narrativo SCAN-Bullying (Almeida et al., 2001), analizaron su capacidad para relatar el estado moral y emocional de víctimas, agresores y espectadores. En concreto preguntaron a 120 niños, 60 españoles y 60 portugueses, igualmente distribuidos por sexo y en tres grupos de edad (9, 11 y 13 años) si creían que había alguien en la historia que se puede sentir *culpable*, *avergonzado*, *indiferente* u *orgulloso* y que explicaran el porqué de su atribución.

Los participantes en el estudio señalaron perfiles emocionales diferentes para víctimas, agresores y espectadores. La vergüenza fue la emoción más atribuida a la víctima, sobretodo conforme aumenta la edad. El orgullo, la culpa (sobre todo para los niños mayores) y la indiferencia (especialmente para el grupo de 11 años) caracterizan al agresor. Y la indiferencia fue la emoción moral más atribuida a los espectadores, especialmente para los participantes de 11 años.

Los autores encontraron que alrededor del 25% de los niños mencionaron que la víctima se siente culpable. Aunque en la descripción espontánea de las emociones de la víctima no la habían mencionado, fue cuando expresamente se les preguntó si cualquier personaje podría sentirse culpable cuando indicaron que era la víctima. Para esta atribución no se encontraron diferencias en función de la edad.

También encontraron que el perfil emocional cambiaba cuando se pedía a los niños que se identificaran con la víctima de la historia, el agresor o el espectador. Así, los niños de las dos muestras no se sentían orgullosos siendo el agresor, pero sí culpables y avergonzados (especialmente los niños de 9 años). No se sentían indiferentes como espectadores, y sí culpables y avergonzados (especialmente los niños de 9 años). Y como víctimas la atribución de culpa disminuía.



En cuanto al porqué de su atribución emocional, los autores encontraron cinco tipos de razonamiento moral. La emoción de culpa para el agresor fue explicada por su responsabilidad en la victimización o por las consecuencias negativas de sus actos; y para la víctima y los espectadores fue justificada por su supuesta responsabilidad inapropiada (p.ej. “Tal vez, la chica hizo algo que enfadó a los agresores”). Los razonamientos para la emoción de vergüenza de la víctima se refirieron a las consecuencias negativas que obtiene con el maltrato y su propio comportamiento (elementos circunstanciales). En el caso del agresor, se sentía avergonzado por su responsabilidad.

El orgullo en los agresores fue explicado por las consecuencias positivas que obtienen de sus abusos, y también por la responsabilidad de lo hecho y por distanciamiento moral. Y en los casos en los que el agresor se sentía indiferente lo era por su distanciamiento moral, razón que también fue mencionada por los espectadores que experimentaban indiferencia.

Utilizando el mismo instrumento narrativo y siguiendo la línea del estudio anterior Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortega, Costabile y Lo Feudo (2003) evaluaron la atribución de emociones morales a los agresores, las víctimas y los espectadores y el razonamiento moral en alumnos de 4º (media de edad= 9.7 años) y 8º curso (media de edad= 13.1 años) de tres ciudades de España e Italia. Los alumnos identificados por los compañeros como agresores describieron el sentimiento de orgullo significativamente más que las víctimas y los espectadores, en dos de las tres muestras. Y también describieron significativamente con más probabilidad la sensación del agresor como indiferente en la tercera muestra. Estos autores confirmaron la tendencia anterior, donde los agresores muestran mayores niveles de desconexión moral y un perfil de razonamiento egocéntrico, haciendo hincapié en las consecuencias personales o las ventajas que obtienen con su conducta. Los alumnos con experiencia de víctima o de espectador atribuían menos emociones de distanciamiento moral (orgullo e indiferencia) al agresor.

En una ampliación de la investigación anterior, Hymel, Rocke-Henderson y Bonanno (2005) examinaron más directamente las justificaciones, actitudes y creencias de 494 estudiantes canadienses de 8º a 10º grado de Educación Secundaria (12-16 años), quienes relataron experiencias diferenciales de maltrato entre iguales. Sus resultados repiten y amplían los de Menesini y colegas (2003). En concreto encontraron que los agresores eran más egocéntricos, acentuaron las emociones de distanciamiento moral y expusieron niveles más altos de desconexión moral, mientras que los estudiantes que nunca intimidaron a otros mostraron los niveles más bajos de desconexión moral.

Finalmente, Almeida, del Barrio, Lisboa, van der Muelen, Barrios, Gutiérrez, Granizo y Caurcel (2004) continuando con su indagación realizaron un estudio transcultural con 80 adolescentes de 14 y 15 años de edad, de Portugal, España y Brasil. Pretendían analizar las emociones morales que los adolescentes atribuyen a agresores, víctimas y espectadores, y determinar si éstas cambian cuando los participantes asumen dichos roles. Algunos de los datos pertenecientes a este estudio se presentan a continuación.

Las emociones de culpa (85.0%) y orgullo (83.7%) fueron las más atribuidas a los agresores. La atribución de culpa se justificaba por el reconocimiento de la intencionalidad de los actos del agresor (responsabilidad) y la de orgullo, haciendo referencia a consecuencias positivas de diferente índole (social, afectivas, psicológicas,...) que obtenían con la situación de maltrato. También le atribuyeron indiferencia en un alto porcentaje (75.0%) debido a que los participantes consideraron que los agresores no empatizaban con los sentimientos y consecuencias para la víctima, y que también minimizaban los efectos de sus acciones considerándolas un juego o una diversión. Por el contrario, cuando se pidió a los participantes que tomaran la perspectiva del agresor la atribución de vergüenza aumentó significativamente [ $\chi^2(1)=14.49, p<.001$ ].

La vergüenza fue la emoción moral más atribuida a la víctima (78.7%), justificándola por las consecuencias negativas (psicológicas, sociales, afectivas, escolares...) que sufría con la situación de maltrato. Sin embargo, cuando pidieron a los participantes que tomaran la perspectiva de la víctima la atribución de vergüenza (78.7% versus 47.5%) disminuyó significativamente [ $\chi^2(1)=15.52, p<.001$ ]. Y en cuanto a los espectadores, la indiferencia y la vergüenza fueron las emociones morales más atribuidas, aunque cuando adoptaban el papel del espectador la atribución de indiferencia disminuía significativamente [ $\chi^2(1)=32.08, p<.001$ ].

Examinando la posible relación de la variable país y la atribución de emociones morales se encontraron muy pocas diferencias significativas. No obstante, los participantes portugueses atribuyeron con más frecuencia culpa a la víctima que su colegas brasileños y españoles [ $\chi^2(2)=10.04, p<.01$ ]. El mismo efecto del país se observa en la vergüenza auto-atribuida: los adolescentes portugueses se sienten con más frecuencia avergonzados en comparación con los otros dos grupos [ $\chi^2(2)=6.18, p<.05$ ]. Finalmente, los participantes brasileños y españoles atribuyeron significativamente más indiferencia a los agresores [ $\chi^2(2)=8.89, p<.05$ ].

Nuestro estudio continúa en la dirección de los trabajos citados. Para ello se solicitó a los participantes que identificasen la experiencia emocional de diferentes protagonistas de situaciones de maltrato entre iguales y tratarasen de justificar dicha atribución emocional. Se observará la relación entre las diferentes experiencias emocionales en los distintos papeles de

los participantes, y de la perspectiva de sí mismo en esos diferentes papeles. Igualmente, se estudiará si la atribución emocional cambia cuando se les pide que adopten la perspectiva del “*deber ser*”. Finalmente, se investigarán las posibles diferencias asociadas con las variables *país, sexo, edad y papel en situaciones de victimización*.

Cuadro 3. Resumen de los estudios previos sobre emociones morales y maltrato entre iguales

Autor	Muestra	Edad	Instrumento	Atribución emociones morales			Diferencias significativas
				Víctima	Agresor	Espectador	
Borg (1998)	6282 alumnos malteses	9-14 años	Cuestionario	Autocompasión y culpa Venganza y cólera	Pena Indiferencia Satisfacción	No estudiada	- Sexo - Nivel escolar
Almeida et al. (2001a)	120 alumnos españoles y portugueses	9, 11 y 13 años	Entrevistas semiestructurada (narrativa)	Vergüenza	Orgullo Indiferencia	No estudiada	- Edad
Almeida et al. (2001b)	120 alumnos españoles y portugueses	9, 11 y 13 años	Entrevistas semiestructurada (narrativa)	Vergüenza	Orgullo Indiferencia Culpa	Indiferencia	- Edad - Condición “self”
Menesini et al. (2003)	179 alumnos españoles e italianos	9 y 13 años	Entrevistas semiestructurada (narrativa)	Vergüenza	Orgullo Indiferencia	No estudiada	- País - Papel
Almeida et al. (2004)	80 alumnos españoles, portugueses y brasileños	14-15 años	Entrevistas semiestructurada (narrativa)	Vergüenza	Culpa Orgullo Indiferencia	Indiferencia Vergüenza	- País - Condición “self”

## 2. MÉTODO

### 2.1 Participantes

En este estudio participaron un total de 1.237 preadolescentes y adolescentes, 842 de España y 395 de Portugal, con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años (edad media = 13.27) y con una distribución prácticamente balanceada en función del sexo (631 chicos y 606 chicas).

La muestra estaba constituida por alumnos de escuelas públicas y privadas representativas de las comunidades y del medio socioeconómico heterogéneo de las ciudades en las que el estudio fue desarrollado, Granada (España) y Braga (Portugal). Debido a las diferencias entre el sistema educativo de cada país, adolescentes con la misma edad frecuentaban diferentes niveles de enseñanza y fueron seleccionados en escuelas de enseñanza primaria o secundaria obligatoria según correspondieran al intervalo de edad designado. En las escuelas seleccionadas de acuerdo con los criterios de la muestra, procedimos a la extracción aleatoria de un número variables de grupos-clase de acuerdo con la población de la escuela. La participación de los alumnos se basó en la voluntad personal de colaborar en el estudio y la

obtención del consentimiento personal, parental y de la dirección del centro, atendiendo a las normas éticas para la participación de preadolescentes y adolescentes en estudios de investigación.

## 2.2 Variables e instrumentos

Las variables independientes tenidas en cuenta en el estudio fueron el contexto geográfico, sexo, edad, papel de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales y las variables dependientes emociones morales (culpa, vergüenza, orgullo e indiferencia) y la atribución de justificaciones (responsabilidad en la victimización, preocupación moral, consecuencias positivas o negativas y desvinculación moral). Se estudió, además, la atribución emocional en tres condiciones diferentes: qué siente el personaje, cómo debería sentirse y cómo te sentirías si fueses ese personaje.

La recogida de información se realizó a través de los autoinformes de los participantes preadolescentes y adolescentes.

- a. **Test de Evaluación de Agresividad entre Escolares (BULL-S) (Cerezo, 2000).** Es un instrumento sencillo basado en la técnica del sociograma, diseñado con la finalidad de analizar y comprender la dinámica agresión/victimización en el medio escolar. Presenta dos modalidades: la Forma A (colectiva), para alumnos entre 7 y 16 años, que fue la utilizada, y la Forma P (individual), para profesores. La modalidad para alumnos nos da información sobre la posición social de cada miembro del grupo y de la estructura del grupo social en su conjunto; además, identifica el papel desempeñado por cada alumno en situaciones de maltrato entre iguales.
- b. **Cuestionario SCAN-Bullying 2005 (Almeida y Caurcel, 2005).** Para este estudio se diseñó un instrumento alternativo al instrumento original denominado *Scripted-Cartoon Narrative of Peer Bullying* (Almeida, del Barrio, Marques, Fernández, Gutiérrez y Cruz, 2001; Del Barrio et al., 2003). Se ha convertido este instrumento narrativo con soporte gráfico de corte cualitativo (entrevista semi-estructurada) en un cuestionario cuantitativo con 36 ítems. Se han construido dos versiones del instrumento, una femenina y otra masculina, pues el maltrato adopta diferentes formas en función del género; y una versión en castellano y otra en portugués. El soporte gráfico se ha mantenido, y consiste en un cómic o historieta que representa distintas conductas (daño físico, directo) que sugieren la victimización que experimenta el protagonista por parte de sus compañeros.

Figura 6. Ejemplos de viñetas del SCAN-Bullying, versión femenina y masculina. La primera ilustra una coerción; la segunda ilustra una agresión indirecta a las propiedades



a.

En este estudio se analizan las respuestas de los participantes al bloque 8 (ítems 20 al 32 del cuestionario) relativo a las emociones morales experimentadas por la víctima, los agresores y los espectadores representados en las viñetas.

- *En tu opinión, ¿cómo se siente/n este/os chico/s: culpable/s, avergonzado/s, orgulloso/s y/o desinteresado/s?* Se les indicaba a través de una viñeta a qué personaje/s de la historia se hacía referencia. Esta cuestión iba destinada a identificar las atribuciones de los participantes para las diferentes emociones morales (culpa, vergüenza, orgullo e indiferencia) en los distintos personajes de la historia. Para ello, debían señalar si la emoción era atribuible o no al personaje utilizando una escala dicotómica si/no. También se les pidió que trataran de justificar esas atribuciones (razonamiento sociomoral) presentándoles una serie de pensamientos al respecto y pidiéndoles que respondieran qué personaje creían que pensaba de esa manera.
- *¿Cómo debería/n sentirse este/os chico/s: culpable/s, avergonzado/s, orgulloso/s y/o desinteresado/s?* Se les indicaba a través de una viñeta a qué personaje/s de la historia se hacía referencia. Con esta cuestión se pedía a los participantes que adoptaran la perspectiva del “deber ser” para realizar la atribución de las diferentes emociones morales (culpa, vergüenza, orgullo e indiferencia) a los distintos personajes de la historia. Para ello, debían señalar si la emoción era atribuible o no al personaje, utilizando una escala dicotómica si/no.
- *Si fueses este chico/s ¿cómo te sentirías: culpable/s, avergonzado/s, orgulloso/s y/o desinteresado/s?* De nuevo se les indicaba a través de una viñeta a qué personaje/s de la historia se hacía referencia. Esta cuestión iba destinada a determinar si en términos de su experiencia personal se identificaban o se desvinculaban de cualquiera de los personajes. Al igual que en la pregunta anterior, debían señalar si sentirían o no esa/s emociones en función del papel que asumieran utilizando una escala dicotómica si/no.

### 2.3 Procedimiento

En primer lugar se contactó con el Equipo directivo de las escuelas seleccionadas para explicarles los objetivos de la investigación y obtener su consentimiento para realizarla. La recogida de datos se llevó a cabo durante los meses de mayo y junio de 2005, ya que, al tratarse del final del curso académico, los alumnos se conocerían mejor entre sí. La cumplimentación de los cuestionarios se realizó en una única sesión de 2 horas, en el aula, de forma colectiva y contando sólo con la presencia de los investigadores. Se explicó a los participantes la importancia de su participación en el estudio y que no se trataba de un examen ya que lo que importaba era conocer su punto de vista. Para preservar el anonimato y garantizar la completa libertad de los participantes para expresar su propio pensamiento, se les pidió que rellenaran un recuadro en la esquina superior derecha de los cuestionarios con su nombre real y con un *nick* o nombre ficticio con el que se les identificaría en adelante. El recuadro era recortado por los investigadores en presencia de los participantes y guardado en un sobre.

### 2.4 Diseño y análisis de resultados

El estudio ha seguido un diseño evolutivo transversal transcultural (cuasiexperimental), ya que se analiza la problemática del maltrato dentro del contexto social natural en el que se manifiesta y por tanto la intervención de los investigadores fue mínima.

Los datos recogidos fueron tratados con el paquete estadístico SPSS versión 15.0 para Windows. Para los análisis estadísticos se perdieron el 1.2% de los casos ya que algunos participantes no respondieron parte del cuestionario objetivo de estudio. Para conocer la distribución de los resultados se calcularon los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) y las frecuencias. Y para comprobar la existencia de diferencias significativas entre las emociones morales atribuidas a los personajes en función de las variables independientes (país, sexo, edad y papel), y en función de la perspectiva de experiencia personal del participante y la del "*deber ser*" se utilizó la prueba no paramétrica test de chi-cuadrado de Pearson ( $\chi^2$ ). Para hallar la relación entre las emociones morales atribuidas y las posibles justificaciones de esa atribución se calculó el coeficiente de correlación de Spearman.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1 Emociones morales atribuidas a la víctima.

La *vergüenza* es la emoción moral más atribuida a la víctima (88.0%) (ver Tabla 1). Y se justifica (Tabla 2) por las consecuencias negativas (psicológicas, sociales, afectivas, escolares) que le produce la situación de maltrato, correlacionando positivamente con la respuesta “*Me avergüenzo cuando me humillan en público*” ( $R=.15, p<.001$ ), o bien debido a las propias características o el comportamiento de la víctima correlacionando positivamente con las opciones “*Tal vez tengo alguna cosa que no les gusta*” ( $R=.11, p<.001$ ), “*Debo haber hecho algo para que me hagan esto*” ( $R=.11, p<.001$ ).


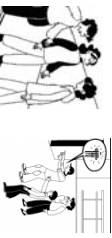


Sin embargo, cuando se pide a los participantes que tomen la perspectiva de la víctima (que asuman el papel de la víctima) la atribución de *vergüenza* disminuye significativamente (80.0% vs 65.3%) [ $\chi^2(1)=57.49, p<.001$ ]. Y, más aún, cuando atienden a la perspectiva del “deber ser” donde la atribución de *vergüenza* desciende hasta el 38.0% [ $\chi^2(1)=14.35, p<.001$ ].

En consonancia con lo anterior, alrededor del 38% de los participantes atribuyen *culpa* a la víctima. Y justifican su atribución (Tabla 2) refiriéndose a rasgos, características o comportamientos de la víctima que son difíciles de cambiar, correlacionado positivamente con las respuestas: “*Debo haber hecho algo para que me hagan esto*” ( $R=.12, p<.001$ ), “*Tal vez tengo alguna cosa que no les gusta*” ( $R=.12, p<.001$ ) y “*Me avergüenzo cuando me humilla en público*” ( $R=.09, p<.01$ ). Cuando se les pide a los participantes que asuman el papel de la víctima se observa de nuevo que la atribución de *culpa* disminuye significativamente (38.4% vs 25.1%) [ $\chi^2(1)=241.51, p<.001$ ]. Y cuando se les pregunta por lo que la víctima debería sentir la atribución de *culpa* desciende hasta el 11.2% [ $\chi^2(1)=25.16, p<.001$ ].

Frente a la atribución de las dos emociones anteriores encontramos que un 28.8% de los participantes considera que la víctima se muestra *indiferente*. Esta atribución emocional aumenta cuando los participantes asumen el papel de la víctima (28.8% vs 29.3%) [ $\chi^2(1)=102.06, p<.001$ ] y también cuando adoptan la perspectiva del “deber ser” llegando a atribuirle hasta un 34.4% [ $\chi^2(1)=14.79, p<.001$ ]. Sin embargo, esta emoción no se justifica por los participantes de una manera significativa con ninguna de las opciones presentadas en el cuestionario.

Por otro lado, son muy pocos los participantes que atribuyen *orgullo* (6.9%) a la víctima, y cuando lo hacen tampoco justifican significativamente esta reacción emocional con ninguna de las opciones presentadas. Sin embargo, cuando se le pide al participante que asuma el papel de víctima, el porcentaje de adolescentes que se sentirían *orgullosos* aumenta significativamente pasando del 6.9% al 19.0% [ $\chi^2(1)=133.90, p<.001$ ]. La atribución de *orgullo* también aumenta significativamente hasta un 29.8% cuando se les pregunta por lo que la víctima debería sentir [ $\chi^2(1)=47.67, p<.001$ ].

Tabla 1.  
Atribución de emociones morales a los distintos personajes de la historia en diferentes condiciones (Porcentajes, N=1221)

Personajes de la historia	Se siente...	Debería sentirse...	$\chi^2(1)$	Participante se sentiría...	$\chi^2(1)$
 Víctima	Culpable	Culpable	25.16***	Culpable	241.51***
	Avergonzado	Avergonzado	14.35***	Avergonzado	57.49***
	Indiferente	Indiferente	47.67***	Indiferente	133.90***
	Orgulloso	Orgulloso	14.79***	Orgulloso	102.06***
 Grupo Agresor	Culpable	Culpable	19.03***	Culpable	48.69***
	Avergonzado	Avergonzado	13.91***	Avergonzado	7.16***
	Indiferente	Indiferente	17.28***	Indiferente	827.43***
	Orgulloso	Orgulloso	38.85***	Orgulloso	13.81***
 Agresor líder	Culpable	Culpable	18.02***	Culpable	7.29**
	Avergonzado	Avergonzado	13.10***	Avergonzado	9.13***
	Indiferente	Indiferente	6.21***	Indiferente	22.26**
	Orgulloso	Orgulloso	37.85***	Orgulloso	8.13***
 Espectadores	Culpable	Culpable	176.34***	Culpable	147.21***
	Avergonzado	Avergonzado	259.76***	Avergonzado	233.62***
	Indiferente	Indiferente	190.35***	Indiferente	148.68***
	Orgulloso	Orgulloso	67.95***	Orgulloso	81.61***

Nota: \*p<.05; \*\* p<.01; \*\*\*p<.001



Tabla 2.  
Correlaciones entre las emociones morales atribuidas a la víctima y las justificaciones de esa atribución

Justificaciones	Emociones morales atribuidas a la víctima			
	Culpa	Vergüenza	Indiferencia	Orgullo
Debo haber hecho alguna cosa para que me hagan esto	.13***	.11***	-.12***	-.12***
Me avergüenzo cuando me humillan en público	.09**	.15***	-.06*	-.14***
Tal vez tengo alguna cosa que no les gusta	.12***	.11***	-.10***	-.13***

Nota: correlaciones analizadas con la prueba R de Spearman; \*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

Atendiendo al *país* de los participantes, el *test de chi-cuadro* revela algunas diferencias estadísticamente significativas en la atribución de emociones morales a la víctima (Tabla 3). Así, llama la atención cómo los participantes españoles son los que más consideran que la víctima se siente *culpable* (43.2% vs 27.9%) [ $\chi^2(1)= 26.34$ , p<.001], pero también al mismo tiempo los que consideran, en un mayor porcentaje, que se siente *indiferente* ante a la situación de maltrato (31.1% vs 24.0%) [ $\chi^2(1)= 6.48$ , p<.05].

Tabla 3.  
Diferencias significativas en las emociones morales atribuidas a la víctima en función de la variable País de los participantes (N=1220)

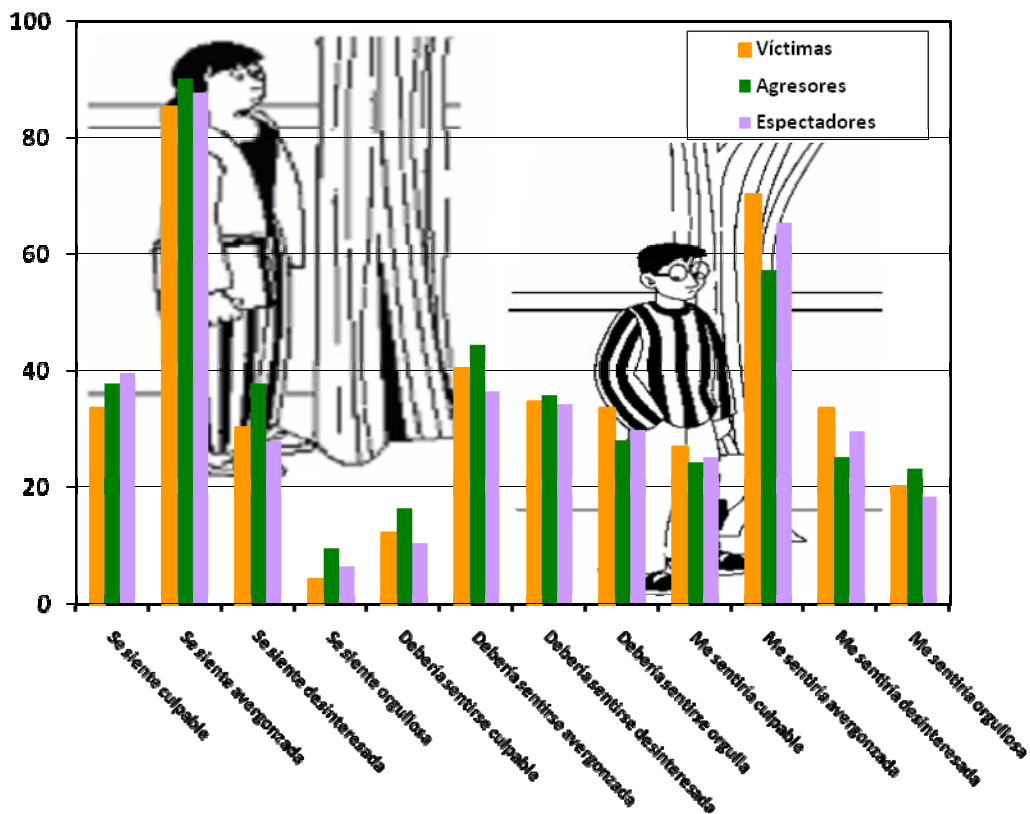
Emociones morales atribuidas a la víctima	País		
	Portugal	España	$\chi^2(1)$
Se siente culpable	27.9% (107)	43.2% (362)	26.34***
Se siente avergonzada	90.6% (347)	86.7% (726)	3.70
Se siente desinteresada	24.0% (92)	31.1% (260)	6.48*
Se siente orgullosa	7.8% (30)	6.5% (54)	.78
Debería sentirse culpable	13.5% (52)	10.3% (86)	2.80
Debería sentirse avergonzada	44.0% (169)	35.2%(295)	8.58**
Debería sentirse desinteresada	30.7% (118)	36.1% (302)	3.34
Debería sentirse orgullosa	30.7% (118)	29.4% (246)	.22
Me sentiría culpable	20.8% (80)	27.3% (226)	5.33*
Me sentiría avergonzado	68.0% (261)	64.0% (536)	1.19
Me sentiría desinteresado	29.7% (114)	29.2% (244)	.04
Me sentiría orgulloso	19.8% (76)	18.6% (156)	.23

Nota: \*p<.05; \*\* p<.01; \*\*\*p<.001

Cuando se les pregunta por cuál debería ser la reacción emocional de la víctima, los participantes portugueses son los que afirman en un mayor porcentaje que debería sentirse *avergonzada* (44.0% vs 35.2%) [ $\chi^2(1)= 8.58$ , p<.01]. Finalmente, cuando los participantes adoptan el papel de la víctima, son los adolescentes españoles los que afirman en mayor medida que se sentirían *culpables* (27.3% vs 20.8%) [ $\chi^2(1)=5.33$ , p<.05].

El análisis por *estatus en situaciones de victimización* –víctimas (V), agresores (A) y espectadores (E)– muestra que no se dan diferencias estadísticas significativas en las emociones morales atribuidas a las víctimas para ninguna de las tres condiciones estudiadas, mostrando un consenso por parte de todos los participantes sobre la manera de reaccionar emocionalmente las víctimas, sobre cómo deberían reaccionar y sobre cómo reaccionarían ellos si estuvieran en su lugar (Gráfica 1).

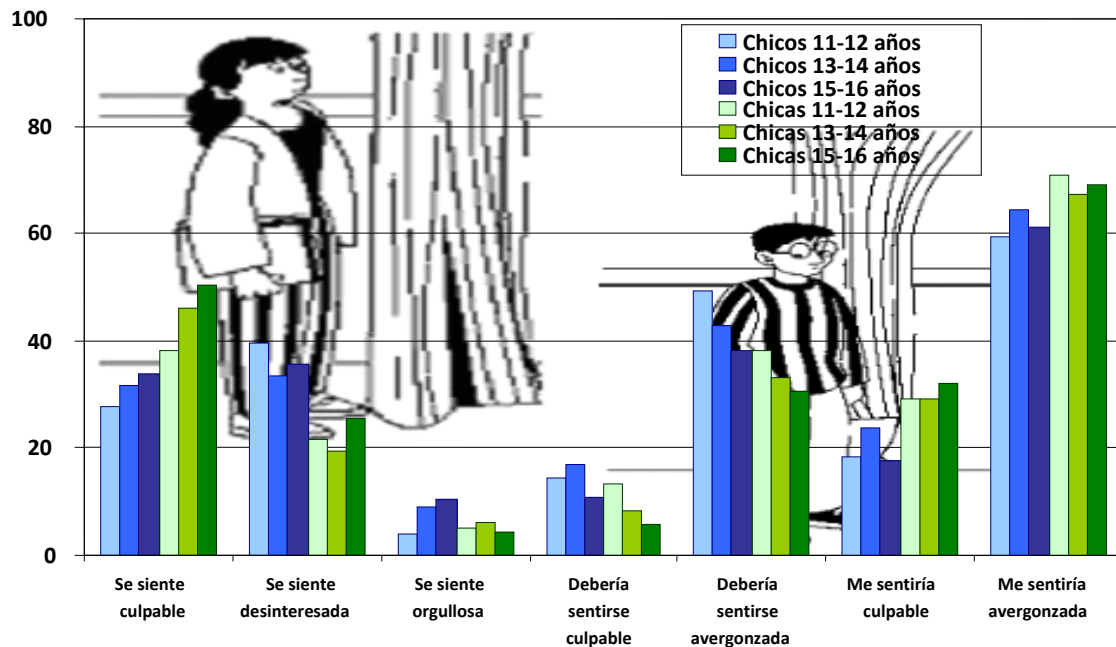
Gráfica 1. Comparación de la atribución de emociones morales a la víctima en función de la condición y la variable Papel asumido en situaciones de victimización (N=1196)



Atendiendo a las variables *edad* y *sexo*, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las emociones morales que se atribuyen a la víctima. Así, observando la Gráfica 2, se aprecia claramente un patrón de aumento de la atribución de *culpa* con la edad, independientemente del sexo. Pero si se toma en consideración el sexo, se observa que las chicas muestran más sensibilidad hacia esta emoción desde pequeñas (45.4% vs 31.7%) [ $\chi^2(1)=24.07$ ,  $p<.001$ ]. Así las chicas preadolescentes consideran que la víctima se siente *culpable* en mayor porcentaje que los chicos preadolescentes, aunque las diferencias no llegan a ser significativas (38.2% vs 27.8%) [ $\chi^2(1)=3.28$ ,  $p=.070$ ]. Las chicas de 13-14 años también afirman en mayor medida que los chicos de su misma edad que la víctima se siente *culpable* (45.9% vs 31.6%) [ $\chi^2(1)= 10.98$ ,  $p<.01$ ]. Y finalmente las chicas mayores en comparación con

los chicos mayores indican, con mayor frecuencia, que la víctima se siente *culpable* (50.3% vs 33.9%) [ $\chi^2(1)=12.12$ ,  $p<.001$ ] (Tabla 4).

Gráfica 2. Diferencias significativas en las emociones morales atribuidas a la víctima en función de la variable Sexo y Edad de los participantes (N=1220)



En cuanto a la *indiferencia* se observa que los chicos atribuyen más que las chicas esta emoción a la víctima (35.6% vs 21.8%) [ $\chi^2(1)=28.32$ ,  $p<.001$ ]. Así, los chicos preadolescentes son los que consideran en un mayor porcentaje comparados con las chicas preadolescentes que la víctima se siente *indiferente* (39.7% vs 21.5%) [ $\chi^2(1)=10.57$ ,  $p<.01$ ]. Los chicos de 13-14 años también afirman en mayor medida que las chicas de su edad que la víctima se siente *indiferente* (33.6% vs 19.3%) [ $\chi^2(1)=13.34$ ,  $p<.001$ ]. Y finalmente los chicos mayores en comparación con las chicas de su misma edad indican con mayor frecuencia que la víctima se siente *indiferente* (35.5% vs 25.4%) [ $\chi^2(1)=5.16$ ,  $p<.05$ ].

Con la emoción de *orgullo*, se encuentra que los chicos atribuyen más que las chicas esta emoción a la víctima (8.5% vs 5.2%) [ $\chi^2(1)=5.15$ ,  $p<.05$ ] y además la atribución aumenta con la edad para los varones (Gráfica 2). Así, los chicos mayores son los que consideran en un mayor porcentaje que las chicas mayores que la víctima se siente *orgullosa* (10.4% vs 4.2%) [ $\chi^2(1)=5.89$ ,  $p<.05$ ].

Cuando se les pregunta por lo que la víctima debería sentir, los chicos consideran en mayor porcentaje que las chicas que debería sentirse *culpable* (13.9% vs 8.5%) [ $\chi^2(1)=8.87$ ,  $p<.01$ ]. Las diferencias por sexo y por edad son significativas en el grupo de adolescentes de 13-14 años,

donde los chicos son los que más afirman que debería sentirse *culpable* en comparación con las chicas de su misma edad (17.0% vs 8.1%) [ $\chi^2(1)=9.18$ ,  $p<.01$ ].

Tabla 4.  
*Emociones morales atribuidas a la víctima en función de la edad y el sexo de los participantes (N=1220)*

Emociones morales atribuidas a la víctima		Edad y Sexo		$\chi^2(1)$
		Hombres	Mujeres	
Se siente culpable	G1	27.8% (35)	38.2% (55)	3.28
	G2	31.6% (78)	45.9% (119)	10.98**
	G3	33.9% (85)	50.3% (97)	12.12***
Se siente avergonzada	G1	88.9% (112)	85.3% (122)	.76
	G2	85.4% (211)	88.0% (228)	.75
	G3	88.4% (222)	91.7% (177)	1.28
Se siente desinteresada	G1	39.7% (50)	21.5% (31)	10.55**
	G2	33.6% (83)	19.3% (50)	13.34***
	G3	35.5% (89)	25.4% (49)	5.16*
Se siente orgullosa	G1	4.0% (5)	4.9% (7)	.13
	G2	8.9% (22)	6.2% (16)	1.36
	G3	10.4% (26)	4.2% (8)	5.89*
Debería sentirse culpable	G1	14.3% (18)	13.2% (19)	.07
	G2	17.0% (42)	8.1% (21)	9.18**
	G3	10.8% (27)	5.7% (11)	3.57
Debería sentirse avergonzada	G1	49.2% (62)	38.2% (55)	3.32
	G2	42.9% (106)	33.2% (86)	5.06*
	G3	38.2% (96)	30.6% (59)	2.80
Debería sentirse desinteresada	G1	34.1% (43)	31.9% (46)	.14
	G2	34.4% (85)	32.8% (85)	.14
	G3	35.5% (89)	37.3% (72)	.16
Debería sentirse orgullosa	G1	24.6% (31)	22.2% (32)	.21
	G2	29.6% (73)	37.5% (97)	3.53
	G3	28.7% (72)	30.6% (59)	.19
Me sentiría culpable	G1	18.3% (23)	29.2% (42)	4.38*
	G2	23.9% (59)	29.3% (76)	1.92
	G3	17.5% (44)	32.1% (62)	12.79***
Me sentiría avergonzado	G1	59.5% (71)	70.8% (102)	3.81*
	G2	64.4% (159)	67.2% (174)	.44
	G3	61.0% (153)	68.9% (133)	3.01
Me sentiría desinteresado	G1	30.2% (38)	29.2% (42)	.03
	G2	27.9% (69)	28.6% (74)	.02
	G3	30.7% (77)	30.1% (58)	.02
Me sentiría orgulloso	G1	15.1% (19)	9.0% (13)	2.36
	G2	20.2% (50)	18.1% (47)	.36
	G3	23.1% (58)	23.3% (45)	.01

Nota: \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$

G1: grupo 11-12 años; G2: grupo 13-14 años; G3: grupo 15-16 años

Observando la gráfica 2, se encuentra otro patrón de respuesta de disminución de la atribución de *vergüenza* en la condición del “*deber ser*” con la edad, independientemente del sexo. Si se toma en consideración el sexo, aparece que los chicos atribuyen más esta emoción que las chicas (42.3% vs 33.5%) [ $\chi^2(1)=10.04$ ,  $p<.01$ ]. Y atendiendo a la edad y el sexo aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los participantes de 13-14 años, así los chicos de 13-14 años consideran en mayor porcentaje que las chicas de su edad que la víctima debería sentirse *avergonzada* (42.9% vs 33.2%) [ $\chi^2(1)=5.06$ ,  $p<.05$ ]. También se ha observado que los adolescentes de 13-14 años en comparación con los de otras edades piensan que la víctima debería sentirse orgullosa (33.6% G2 vs 29.5% G3 vs 23.2% G1) [ $\chi^2(2)=9.01$ ,  $p<.05$ ], sin embargo esta atribución no produce diferencias estadísticamente significativas por sexo.

Cuando se pide a los participantes que adopten el papel de la víctima aparecen algunas diferencias estadísticamente significativas en función de la edad y del sexo. Las chicas se sentirían más *culpables* que los chicos (30.2% vs 20.2%) [ $\chi^2(1)=16.11$ ,  $p<.001$ ]. En concreto, las chicas de 15-16 años son las que más *culpables* se sentirían en comparación con el resto de participantes y en particular con respecto a los chicos de su misma edad (32.1% vs 17.5%) [ $\chi^2(1)=12.79$ ,  $p<.001$ ]. Y las chicas preadolescentes se sentirían más *culpables* que los chicos preadolescentes (29.2% vs 18.3%) [ $\chi^2(1)=4.38$ ,  $p<.05$ ].

Las chicas también se sentirían más *avergonzadas* que los chicos (68.7% vs 62.0%) [ $\chi^2(1)=5.97$ ,  $p<.05$ ] ante la situación de maltrato vivida. Atiendo a la edad aparece que las chicas preadolescentes se sentirían más *avergonzadas* que los chicos de su edad (25.1% vs 19.4%) [ $\chi^2(1)=3.81$ ,  $p<.05$ ]. Finalmente, encontramos que con la edad aumenta la atribución de orgullo, siendo los participantes de mayor edad los que más orgullosos se sentirían (23.2% G3 vs 19.2% G2 vs 11.8% G1) [ $\chi^2(2)=14.20$ ,  $p<.01$ ].

### 3.2 Emociones morales atribuidas al grupo de agresores

Las emociones morales de *orgullo* e *indiferencia* son las más atribuidas al grupo de agresores, con un porcentaje del 89.8% y del 54.9% respectivamente (Tabla 1). Los adolescentes justifican la atribución de *orgullo* (Tabla 5) haciendo referencia a las consecuencias positivas de diferente índole (social, afectivas, psicológicas) que los agresores obtienen con la situación de maltrato, a través de las opciones “*Me siento bien y fuerte cuando hago esto*” ( $R=.112$ ,  $p<.001$ ) y “*Lo hago sólo para divertirme*” ( $R=.07$ ,  $p<.05$ ). Y justifican la atribución de *indiferencia* (Tabla 5) considerando que los agresores minimizan los efectos de

sus acciones considerándolas un juego o una diversión, escogiendo la respuesta “*Lo hago sólo para divertirme*” ( $R=.08$ ,  $p<.01$ ).

Tabla 5.  
Correlaciones entre las emociones morales atribuidas al grupo de agresores y las justificaciones de esa atribución

Justificaciones	Emociones morales atribuidas al grupo de agresores			
	Culpa	Vergüenza	Indiferencia	Orgullo
Me siento avergonzado/a de lo que hice	.06*	.10**		
Lo hago sólo para divertirme	-.09**	-.08**	.08**	.07*
Me siento bien y fuerte cuando hago esto	-.08**	-.06*		.11***
Tengo remordimiento por no hacer nada para ayudarla.		.10**		-.09**
Me siento mal con lo que hice.	.10**	.08**		

Nota: correlaciones analizadas con la prueba R de Spearman; \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$

Aunque en un porcentaje mucho menor que las dos emociones anteriores, los adolescentes (en un 15.6%) también atribuyen *culpa* al grupo de agresores. Y la justifican (Tabla 5) por medio de la asunción de la responsabilidad de sus actos señalando la opción “*Me siento mal con lo que hice*” ( $R=.1$ ,  $p<.01$ ) y “*Me siento avergonzado de lo que hice*” ( $R=.06$ ,  $p<.05$ ).

Finalmente, la emoción moral de *vergüenza* es atribuida al grupo de agresores en un 9.3%. Esta atribución la justifican (Tabla 5) por medio de una evaluación moral de la conducta de los agresores (preocupación moral) seleccionado opciones como “*Me siento avergonzado de lo que hice*” ( $R=.1$ ,  $p<.01$ ) y “*Tengo remordimientos de no hacer nada para ayudarlo*” ( $R=.1$ ,  $p<.01$ ), así como de la existencia de una asunción de responsabilidad para parte de los agresores que le lleva a sentirse avergonzados, a través de la opción “*Me siento mal con lo que hice*” ( $R=.08$ ,  $p<.01$ ); sería una emoción muy próxima a la culpa.

Sin embargo, cuando se pide a los participantes que tomen la perspectiva de los agresores, la atribución de *orgullo* (89.8% vs 21.1%) [ $\chi^2(1)=827.43$ ,  $p<.001$ ] e *indiferencia* (54.5% vs 32.3%) [ $\chi^2(1)=13.81$ ,  $p<.001$ ] disminuyen significativamente y la de *culpa* (15.6% vs 82.6%) [ $\chi^2(1)=48.69$ ,  $p<.001$ ] y *vergüenza* (9.3% vs 75.5%) [ $\chi^2(1)=7.16$ ,  $p<.01$ ] aumentan significativamente. Y cuando se les pregunta cómo se deberían sentir, consideran que *culpables* (88.4% vs 15.6%) [ $\chi^2(1)=19.03$ ,  $p<.001$ ] y *avergonzados* (83.8% vs 9.3%) [ $\chi^2(1)=13.91$ ,  $p<.001$ ], mientras que la atribución de *orgullo* (89.8% vs 15.9%) [ $\chi^2(1)=17.28$ ,  $p<.001$ ] e *indiferencia* (54.5% vs 27.2%) [ $\chi^2(1)=38.85$ ,  $p<.001$ ] disminuyen significativamente.

Atendiendo al **país** de los participantes, el *test de chi-cuadro* revela algunas diferencias estadísticamente significativas en la atribución de emociones morales al grupo de agresores (Tabla 6). Así, los participantes portugueses son los que más consideran que los agresores se sienten *culpables* (20.8% vs 13.1%) [ $\chi^2(1)= 11.85, p<.001$ ].

Cuando se les pregunta cuál debería ser la reacción emocional de los agresores, los participantes españoles son los que afirman en un mayor porcentaje que deberían sentirse *avergonzados* (86.1% vs 78.6%) [ $\chi^2(1)= 11.02, p<.001$ ], mientras que los participantes portugueses son los que más consideran que deberían sentirse orgullosos (20.1% vs 14.0%) [ $\chi^2(1)= 7.33, p<.01$ ]. Finalmente, cuando los participantes adoptan el papel de un miembro del grupo agresor, encontramos que los participantes españoles afirman en mayor medida que los portugueses, que se sentirían *avergonzados* (77.4% vs 68.1%) [ $\chi^2(1)= 11.90, p<.001$ ].

Tabla 6.  
*Diferencias significativas en las emociones morales atribuidas al grupo de agresores en función de la variable País de los participantes (N=1221)*

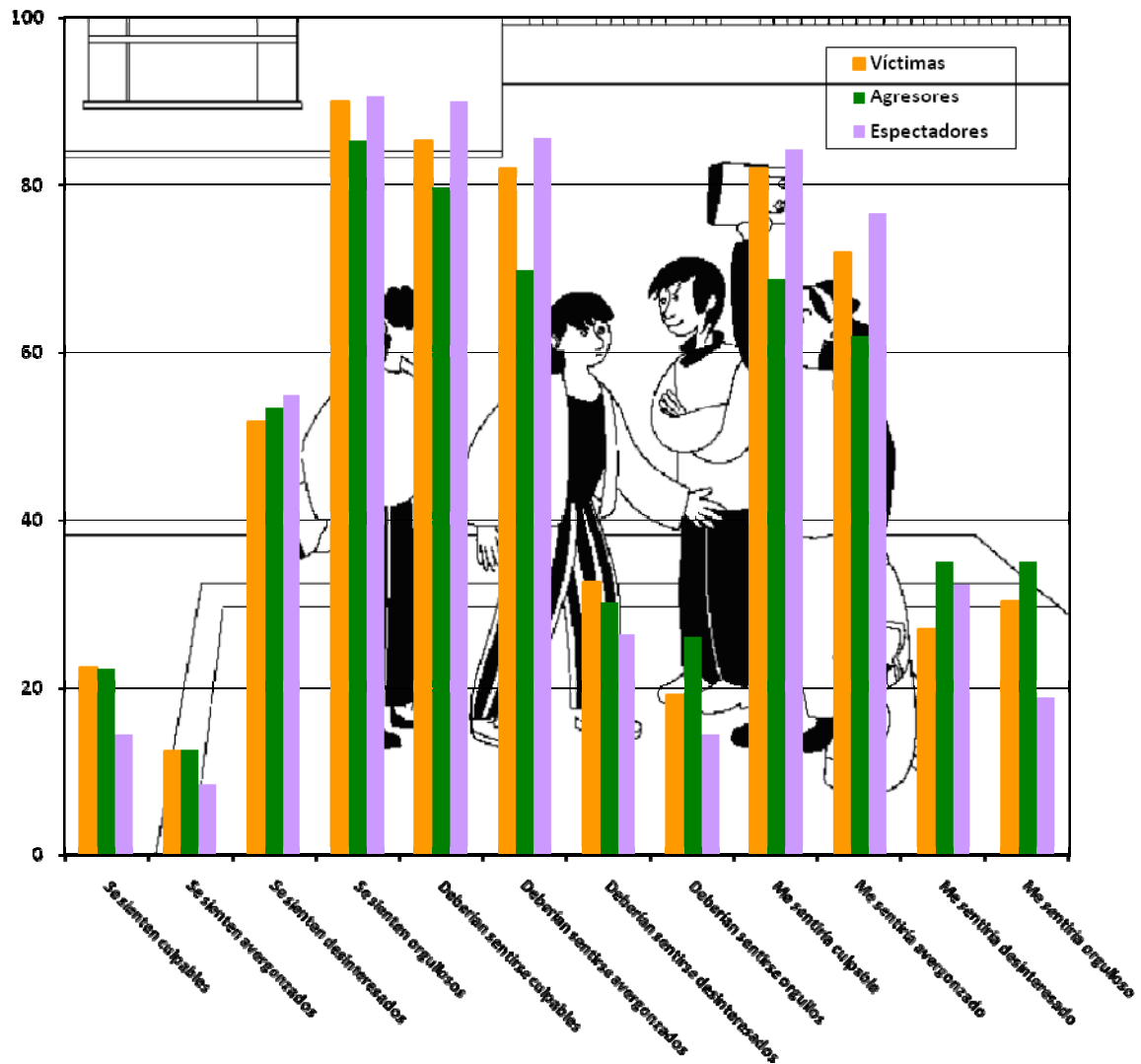
Emociones morales atribuidas al grupo agresor	País		$\chi^2(1)$
	Portugal	España	
Se sienten culpables	20.8% (80)	13.1% (110)	11.85***
Se sienten avergonzados	8.9% (34)	9.4% (79)	.11
Se sienten desinteresados	55.7% (214)	54.0% (452)	.32
Se sienten orgullosos	88.3% (339)	90.4% (757)	1.34
Deberían sentirse culpables	88.3% (338)	88.4% (740)	.01
Deberían sentirse avergonzados	78.6% (301)	86.1% (721)	11.02***
Deberían sentirse desinteresados	25.6% (98)	28.0% (234)	.74
Deberían sentirse orgullosos	20.1% (77)	14.0% (117)	7.33**
Me sentiría culpable	82.8% (317)	82.6% (691)	.01
Me sentiría avergonzado	68.1% (261)	77.4% (648)	11.90***
Me sentiría desinteresado	30.0% (115)	33.3% (279)	1.31
Me sentiría orgulloso	23.8% (91)	20.0% (167)	2.28

Nota: \*\* p<.01; \*\*\*p<.001

El análisis por **estatus en situaciones de victimización** –víctimas (V), agresores (A) y espectadores (E)–, muestra diferencias estadísticas significativas en las emociones morales atribuidas al grupo agresores en las tres condiciones estudiadas (Gráfica 3 y Tabla 7).

El grupo de participantes espectadores son los que consideran en menor porcentaje que los agresores se sienten *culpables* (14.3% E vs 22.3% A vs 22.5% V) [ $\chi^2(1)=8.05, p<.05$ ]. Y cuando se les pregunta sobre cómo deberían sentirse, también es el grupo de espectadores el que indica en mayor medida que los agresores deberían sentirse *culpables* (89.9% E vs 85.4% V vs 79.6% A) [ $\chi^2(2)= 10.87, p<.01$ ] y *avergonzados* (85.7% E vs 82.0% V vs 69.9% A) [ $\chi^2(2)= 17.69, p<.001$ ]. Por el contrario, los participantes agresores son los que más consideran que deberían sentirse *orgullosos* (26.2% A vs 19.1% V vs 14.4% E) [ $\chi^2(2)= 10.57, p<.01$ ].

Gráfica 3. Comparación de la atribución de emociones morales al grupo agresor en función de la condición y la variable Papel asumido en situaciones de victimización (N=1200)



Cuando se les pide a los participantes que asuman el papel de un miembro del grupo agresor encontramos que los participantes espectadores y víctimas se sentirían *culpables* y *avergonzados* en un porcentaje mucho más elevado que los participantes agresores [Culpable: 84.4% E vs 82.0% V vs 68.9% A,  $\chi^2(2)=15.80$ ,  $p<.001$ ] [Avergonzado: 76.7% E vs 71.9% V vs 62.1% A,  $\chi^2(2)=10.66$ ,  $p<.01$ ]. Por el contrario, los participantes agresores afirman que se sentirían *orgullosos* siendo un miembro del grupo (35.0% A vs 30.3% V vs 18.8% E) [ $\chi^2(2)=19.64$ ,  $p<.001$ ].



Tabla 7.  
Diferencias significativas en la atribución de emociones morales al grupo agresor en función de la variable Papel de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales (N=1200)

Emociones morales atribuidas al grupo agresor	Papel en situaciones de maltrato entre iguales			$\chi^2(2)$
	Víctima	Agresor	Espectador	
Se sienten culpables	22.5% (20)	22.3% (23)	14.3% (143)	8.05*
Se sienten avergonzados	12.4% (111)	12.6% (13)	8.4% (84)	3.31
Se sienten desinteresados	51.7% (46)	53.4% (55)	55.0% (555)	.44
Se sienten orgullosos	89.9% (80)	85.4% (80)	90.5% (906)	2.68
Deberían sentirse culpables	85.4% (76)	79.6% (82)	89.9% (899)	10.87**
Deberían sentirse avergonzados	82.0% (73)	69.9% (72)	85.7% (857)	17.69***
Deberían sentirse desinteresados	32.6% (29)	30.1% (31)	26.4% (264)	2.06
Deberían sentirse orgullosos	19.1% (17)	26.2% (27)	14.4% (144)	10.57**
Me sentiría culpable	82.0% (73)	68.9% (71)	84.4% (844)	15.80***
Me sentiría avergonzado	71.9% (64)	62.1% (64)	76.7% (323)	11.11**
Me sentiría desinteresado	27.0% (24)	35.0% (36)	32.3% (323)	1.48
Me sentiría orgulloso	30.3% (27)	35.0% (36)	18.8% (188)	19.64***

Nota: \*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

Atendiendo a las variables **edad y sexo**, aparecen diferencias estadísticamente significativas en las emociones morales que se le atribuyen al grupo agresor (Gráfica 4 y Tabla 8). Así, se observa que son los chicos preadolescentes, en comparación con las chicas de su misma edad, los que consideran en mayor porcentaje que los agresores se sienten *culpables* (26.2% vs 11.8%) [ $\chi^2(1)=9.22$ , p<.01] y que esta atribución de culpa por parte de los chicos disminuye con la edad. En cuanto a la *indiferencia* se observa que las chicas atribuyen más que los chicos esta emoción moral a los agresores (59.5% vs 49.8%) [ $\chi^2(1)=11.40$ , p<.01]. Así, las chicas mayores son las que afirman en mayor porcentaje, comparándolas con los chicos de su misma edad, que los agresores se sienten indiferentes (62.7% vs 47.8%) [ $\chi^2(1)=9.74$ , p<.01].

Cuando se les pregunta por lo que los agresores deberían sentir, las chicas consideran en mayor porcentaje que los chicos que deberían sentirse *culpables* (92.6% vs 84.3%) [ $\chi^2(1)=20.53$ , p<.01] y *avergonzados* (89.6% vs 78.2%) [ $\chi^2(1)=29.10$ , p<.001]. Atendiendo a la *edad*, se observa que las chicas de 13-14 años y las de 15-16 años afirman en mayor medida que los agresores deberían sentirse *culpables* en comparación con los chicos de su misma edad (Grupo 13-14 años: 93.1% vs 84.2%,  $\chi^2(1)=9.89$ , p<.01) (Grupo 15-16 años: 92.7% vs 84.5%,  $\chi^2(1)=7.12$ , p<.01). Relacionado con lo anterior, las chicas de los distintos grupos de edad atribuyen significativamente más *vergüenza* a los agresores que los chicos de la misma edad: grupo de 11-12: años 89.5% vs 76.2%,  $\chi^2(1)=8.53$ , p<.01; grupo de 13-14 años: 88.0% vs 76.9%,  $\chi^2(1)=10.86$ , p<.01; y grupo de 15-16 años: 92.2% vs 80.5%,  $\chi^2(1)=12.21$ , p<.001.

Por el contrario, son los chicos los que afirman en un mayor porcentaje que los agresores deberían sentirse *indiferentes* (30.0% vs 24.3%) [ $\chi^2(1)=4.29$ , p<.05] y *orgullosos* (20.5% vs

11.1%) [ $\chi^2(1)=20.20$ ,  $p<.001$ ]. Y encontramos que los chicos de los distintos grupos de edad atribuyen significativamente más *orgullo* a los agresores que las chicas de su misma edad: grupo de 11-12 años: 26.2% vs 11.2%,  $\chi^2(1)=10.12$ ,  $p<.01$ ; grupo de 13-14 años: 18.6% vs 11.2%,  $\chi^2(1)=5.52$ ,  $p<.05$ ; y grupo de 15-16 años: 19.5% vs 10.9%,  $\chi^2(1)=6.02$ ,  $p<.05$ .

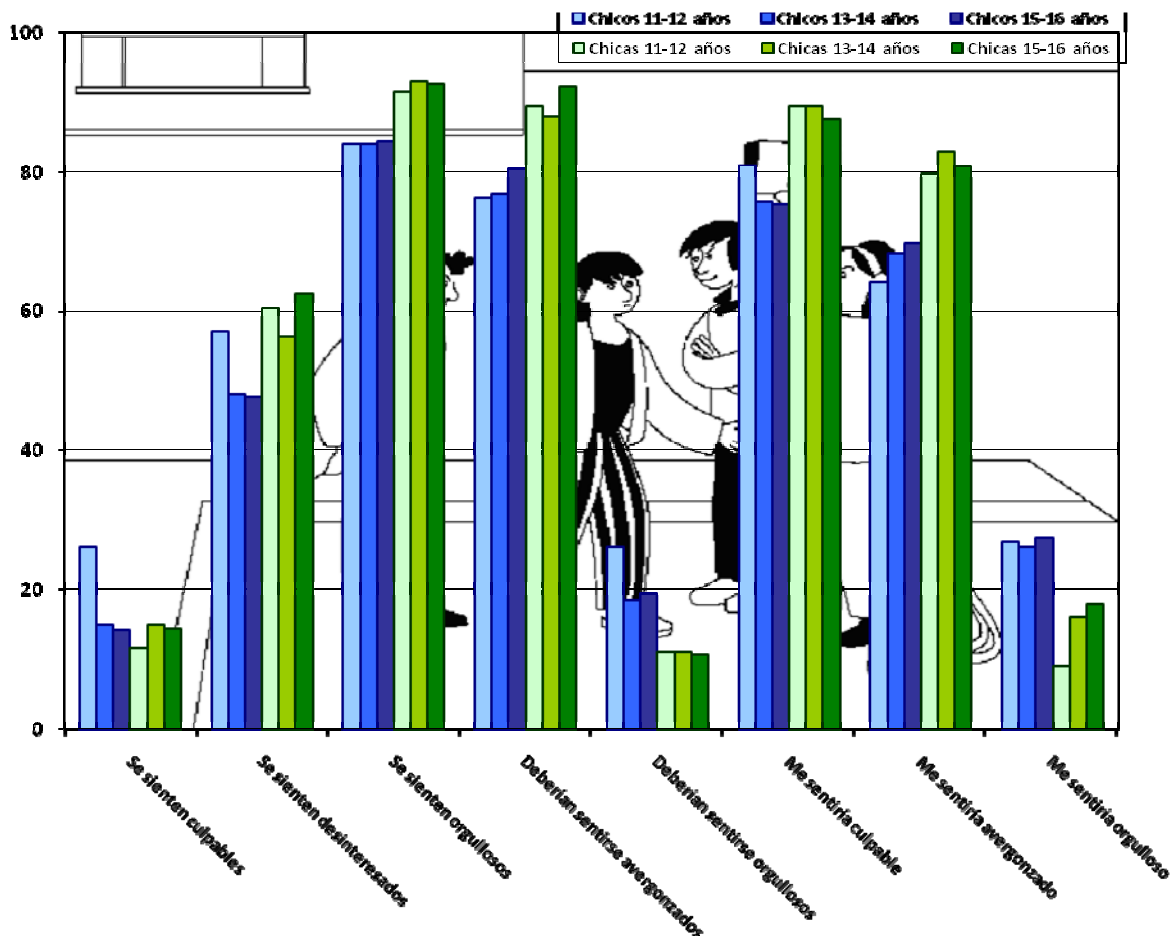
Tabla 8.  
*Emociones morales atribuidas al grupo agresor en función de la edad y el sexo de los participantes (N=1221)*

Emociones morales atribuidas al grupo agresor		Edad y Sexo		
		Hombres	Mujeres	$\chi^2(1)$
Se sienten culpables	G1	26.2% (33)	11.8% (17)	9.22**
	G2	15.0% (37)	15.1% (39)	.00
	G3	14.3% (36)	14.5% (28)	.00
Se sienten avergonzados	G1	13.5% (17)	6.9% (10)	3.20
	G2	10.9% (27)	8.9% (23)	.60
	G3	7.6% (19)	8.8% (17)	.64
Se sienten desinteresados	G1	57.1% (72)	60.4% (87)	.30
	G2	48.2% (119)	56.4% (146)	3.40
	G3	47.8% (120)	62.7% (121)	9.74**
Se sienten orgullosos	G1	84.9% (107)	91.0% (131)	2.36
	G2	90.7% (224)	91.1% (236)	.03
	G3	87.3% (219)	92.2% (178)	2.85
Deberían sentirse culpables	G1	84.1% (106)	91.6% (131)	3.58
	G2	84.2% (208)	93.1% (259)	9.89**
	G3	84.5% (212)	92.7% (179)	7.12**
Deberían sentirse avergonzados	G1	76.2% (96)	89.5% (128)	8.53**
	G2	76.9% (190)	88.0% (228)	10.86**
	G3	80.5% (202)	92.2% (178)	12.21***
Deberían sentirse desinteresados	G1	30.2% (38)	26.6% (38)	.42
	G2	27.5% (68)	23.6% (61)	1.05
	G3	32.2% (81)	23.8% (46)	3.80
Deberían sentirse orgullosos	G1	26.2% (33)	11.2% (16)	10.12**
	G2	18.6% (46)	11.2% (29)	5.52*
	G3	19.5% (49)	10.9% (21)	6.02*
Me sentiría culpable	G1	81.0% (102)	89.5% (128)	3.96*
	G2	75.7% (187)	89.6% (232)	17.07***
	G3	24.7% (189)	87.6% (161)	10.51**
Me sentiría avergonzado	G1	64.3% (81)	79.7% (114)	8.00**
	G2	68.4% (169)	83.0% (215)	14.71***
	G3	69.9% (173)	80.8% (156)	8.06**
Me sentiría desinteresado	G1	38.9% (49)	26.6% (38)	4.61*
	G2	28.7% (71)	27.4% (71)	.11
	G3	38.2% (96)	35.4% (69)	.29
Me sentiría orgulloso	G1	27.0% (34)	9.1% (13)	14.87***
	G2	26.3% (65)	16.2% (42)	7.73**
	G3	27.5% (69)	18.1% (35)	5.32*

Nota: \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$

G1: grupo 11-12 años; G2: grupo 13-14 años; G3: grupo 15-16 años

Gráfica 4. Diferencias significativas en las emociones morales atribuidas al grupo agresor en función de la variable Sexo y Edad de los participantes (N=1221)



Cuando se pide a los participantes que adopten el papel de un miembro del grupo agresor se encuentran diferencias estadísticamente significativas en función de la edad y del sexo. Las chicas se sentirían más *culpables* que los chicos (88.9% vs 76.6%) [ $\chi^2(1)= 32.25, p<.001$ ]. En concreto, las chicas de los distintos grupos de edad se atribuyen a sí mismas significativamente más *culpa* que los chicos de su misma edad: grupo de 11-12 años: 89.5% vs 81.0%,  $\chi^2(1)=3.96, p<.05$ ; grupo de 13-14 años: 89.6% vs 75.7%,  $\chi^2(1)=17.07, p<.001$ ; y grupo de 15-16 años: 87.6% vs 75.3%,  $\chi^2(1)=10.51, p<.01$ .

Las chicas también se sentirían más *avergonzadas* que los chicos (81.5% vs 67.8%) [ $\chi^2(1)= 30.37, p<.001$ ] de su conducta en el grupo de agresores. Así, aparece que las chicas de los distintos grupos de edad se atribuyen a sí mismas significativamente más *vergüenza* que los chicos de su misma edad: grupo de 11-12 años: 79.7% vs 64.3%,  $\chi^2(1)=8.00, p<.01$ ; grupo de 13-14 años: 68.4% vs 83.0%,  $\chi^2(1)=14.71, p<.001$ ; y grupo de 15-16 años: 69.9% vs 86.8%,

$\chi^2(1)=30.36$ ,  $p<.01$ . Por el contrario, los chicos afirman que se sentirían *orgullosos* si formaran parte del grupo agresor (26.9% vs 15.1%) [ $\chi^2(1)= 25.55$ ,  $p<.001$ ], diferenciándose significativamente de las chicas en todos los grupos de edad: grupo de 11-12 años: 27.0% vs 9.1%,  $\chi^2(1)=14.87$ ,  $p<.001$ ; grupo de 13-14 años: 26.3% vs 16.2%,  $\chi^2(1)=7.73$ ,  $p<.01$ ; y grupo de 15-16 años: 27.5% vs 18.1%,  $\chi^2(1)=5.32$ ,  $p<.05$ .

Finalmente, atendiendo a la edad de los participantes encontramos que los de mayor edad se sentirían *indiferentes* si formaran parte del grupo agresor en un mayor porcentaje que los de otras edades (37.2% G3 vs 32.2% G1 vs 28.1% G2) [ $\chi^2(2)=8.95$ ,  $p<.05$ ]. Y dentro del grupo de preadolescentes se encuentran diferencias estadísticamente significativas por sexo, siendo los varones los que más *indiferentes* se sentirían (38.9% vs 26.6%) [ $\chi^2(1)=4.61$ ,  $p<.05$ ].

### 3.3 Emociones morales atribuidas al líder del grupo agresor

Igual que para el grupo de agresores son las emociones morales de *orgullo* e *indiferencia* las más atribuidas al líder del grupo, con un porcentaje del 79.6% y del 50.7% respectivamente (Tabla 1). Los participantes justifican la atribución de *orgullo* (Tabla 9) haciendo referencia a consecuencias positivas de diferente índole (social, afectivas, psicológicas) que el líder obtiene con la situación de maltrato, con una correlación positiva con las respuestas: “*Me siento bien y fuerte cuando hago esto*” ( $R=.20$ ,  $p<.001$ ) y “*Lo hago sólo para divertirme*” ( $R=.14$ ,  $p<.001$ ). Y justifican la atribución de *indiferencia* (Tabla 9) considerando que para el líder se trata de un juego o una diversión, minimizando los efectos de sus acciones, con una correlación positiva con la respuesta “*Lo hago sólo para divertirme*” ( $R=.10$ ,  $p<.001$ ).

Los participantes también imputan, al igual que al grupo de agresores, *culpa* al líder y lo hacen en un mayor porcentaje (18.5% frente 15.6%), lo que demuestra una mayor difusión de la responsabilidad en el seno del grupo. Y para justificar (Tabla 9) que el líder sienta esta emoción recurren a muy diversas alternativas; por un lado, hacen referencia a la asunción de la autoría moral de sus actos (responsabilidad) encontrando una correlación positiva con las opciones de “*Me siento avergonzado de lo que hice*” ( $R=.19$ ,  $p<.001$ ) y “*Sé que está mal, pero lo hago porque otros también lo hacen*” ( $R=.09$ ,  $p<.01$ ); por otro, a la preocupación moral que le produce su conducta, correlacionando positivamente con las opciones de “*Me avergüenza no hacer nada para ayudarlo*” ( $R=.17$ ,  $p<.001$ ), “*Me siento mal con lo que hice*” ( $R=.17$ ,  $p<.01$ ) y “*Tengo remordimientos por no hacer nada para ayudarlo*” ( $R=.12$ ,  $p<.01$ ); y por último, al hecho de que el líder sienta empatía hacia la víctima y se preocupe por los sentimientos y

consecuencias que el maltrato tiene para ella, con una correlación positiva con la opción de “Me da remordimiento cuando lo veo triste y solo” ( $R=.17, p<.001$ ).

Tabla 9.

Correlaciones entre las emociones morales atribuidas al líder del grupo agresor y las justificaciones de esa atribución

Justificaciones	Emociones morales atribuidas al líder			
	Culpa	Vergüenza	Indiferencia	Orgullo
Sé que está mal, pero lo hago porque los otros también lo hacen	.09**			
Me siento avergonzado/a de lo que hice	.19***	.16***		-.11***
Lo hago sólo para divertirme	-.13***	-.13***	.10***	.14***
Me avergüenza no hacer nada para ayudarla, pero tengo miedo	.17***	.13***		-.07*
Me daría vergüenza si mis padres o profesores supieran lo que hago	.08**	.06*	-.07*	
Me siento bien y fuerte cuando hago esto	-.16***	-.18***		.20***
Me da remordimiento cuando lo veo triste y solo	.17***	.14***		-.12***
Tengo remordimiento por no hacer nada para ayudarla	.12**	.06*		-.07*
Me siento mal con lo que hice	.17**	.13***		-.08**

Nota: correlaciones analizadas con la prueba R de Spearman; \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$

Finalmente, la emoción moral menos atribuida al líder es la de *vergüenza*, haciéndolo un 14.1% frente al 9.3% para el grupo de agresores. Esta atribución moral la justifican (Tabla 9) por medio de diversas alternativas: la preocupación moral por sus actos, observando una correlación positiva con las opciones “Me da remordimiento cuando lo veo solo y triste” ( $R=.14, p<.001$ ), “Me avergüenza no hacer nada para ayudarlo” ( $R=.13, p<.001$ ) y “Tengo remordimientos de no hacer nada para ayudarlo” ( $R=.06, p<.05$ ); por las consecuencias sociales negativas que tienen sus actos (ser mal vistos, sanciones, castigos...) con una correlación positiva con la opción “Me daría vergüenza si mis padres y profesores supieran lo que hago” ( $R=.13, p<.001$ ), y finalmente, por la asunción de responsabilidad de sus actos, correlacionando positivamente con las alternativas “Me siento avergonzado de lo que hice” ( $R=.16, p<.001$ ), y “Me siento mal con lo que hice” ( $R=.13, p<.001$ ),.

Sin embargo, cuando se pide a los participantes que tomen la perspectiva del agresor, tanto la atribución de *orgullo* (79.6% vs 16.8%) como la de *indiferencia* (50.7% vs 27.4%) disminuyen significativamente [ $\chi^2(1)=22.26, p<.001$ ] [ $\chi^2(1)=8.13, p<.01$ ], mientras que las de *culpa* (18.5% vs 81.3%) [ $\chi^2(1)=7.29, p<.01$ ] y *vergüenza* (14.1% vs 77.7%) [ $\chi^2(1)=9.13, p<.01$ ] aumentan significativamente. Y cuando se les pregunta cómo se debería sentir, consideran que *culpable* (86.5% vs 18.5%) [ $\chi^2(1)=18.02, p<.001$ ] y *avergonzado* (83.2% vs 14.1%) [ $\chi^2(1)=13.10,$

$p < .001$ ], disminuyendo significativamente la atribución de *orgullo* (79.6% vs 17.1%) [ $\chi^2(1)=6.21, p < .01$ ] e *indiferencia* (50.7% vs 26.9%) [ $\chi^2(1)=37.84, p < .001$ ].

Atendiendo al *país* de los participantes, el *test de chi-cuadro* revela diferencias estadísticamente significativas en la atribución de emociones morales al líder del grupo agresor (Tabla 10). Así, los participantes portugueses son los que más consideran que el líder se siente *culpable* (25.1% vs 15.4%) [ $\chi^2(1)=16.38, p < .001$ ]. Por su parte, los participantes españoles son los que atribuyen en mayor porcentaje *orgullo* al líder (81.9% vs 74.6%) [ $\chi^2(1)=8.69, p < .01$ ].

Cuando se les pregunta cuál debería ser la reacción emocional del líder, los participantes españoles son los que afirman en un mayor porcentaje que deberían sentirse *avergonzados* (84.7% vs 79.8%) [ $\chi^2(1)=4.40, p < .05$ ]. Finalmente, cuando los participantes adoptan el papel del líder, se observa que los adolescentes españoles afirman en mayor medida que los portugueses, que se sentirían *avergonzados* (79.7% vs 73.3%) [ $\chi^2(1)=6.13, p < .05$ ].

Tabla 10.

*Diferencias significativas en las emociones morales atribuidas al líder en función de la variable País de los participantes (N=1218)*

Emociones morales atribuidas al líder	País		
	Portugal	España	$\chi^2(1)$
Se siente culpable	25.1% (96)	15.4% (129)	16.38***
Se siente avergonzado	16.5% (63)	13.0% (109)	2.58
Se siente desinteresado	48.2% (184)	51.8% (433)	1.38
Se siente orgulloso	74.6% (285)	81.9% (433)	8.69**
Debería sentirse culpable	85.6% (327)	86.8% (726)	.34
Debería sentirse avergonzado	79.8% (305)	84.1% (708)	4.40*
Debería sentirse desinteresado	25.7% (98)	27.5% (230)	2.62
Debería sentirse orgulloso	19.9% (76)	15.8% (132)	3.12
Me sentiría culpable	81.2% (310)	81.3% (680)	.01
Me sentiría avergonzado	73.3% (280)	79.7% (666)	6.13*
Me sentiría desinteresado	26.2% (100)	28.0% (234)	.43
Me sentiría orgulloso	17.1% (65)	16.6% (139)	.03

Nota: \* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

El análisis por *estatus en situaciones de victimización* –víctimas (V), agresores (A) y espectadores (E)– muestra diferencias estadísticas significativas en las emociones morales atribuidas al líder del grupo agresor en dos de las condiciones estudiadas (Tabla 11 y Gráfica 5).

Cuando se pregunta a los participantes cómo debería sentirse el líder, son los participantes identificados como espectadores y como víctimas los que indican en mayor medida que debería sentirse *culpable* (87.8% E vs 86.4% V vs 74.5% A) [ $\chi^2(2)=14.05, p < .01$ ] y *avergonzados* (84.2% E vs 84.1% V vs 72.5% A) [ $\chi^2(2)=9.22, p < .05$ ]. Por el contrario, los participantes

identificados como agresores son los que más consideran que debería sentirse *orgulloso* (31.4% A vs 18.2% V vs 15.4% E) [ $\chi^2(2)=16.85, p<.001$ ].

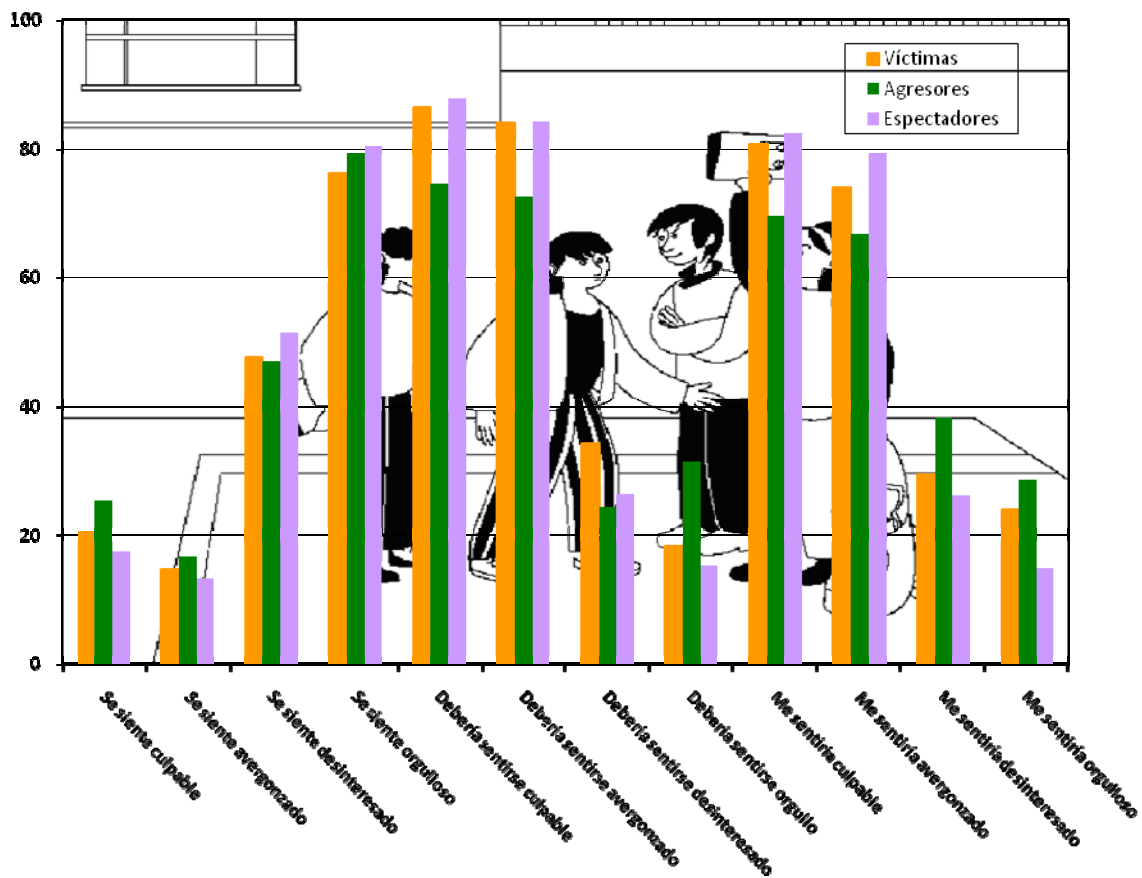
Tabla 11.

*Diferencias significativas en las emociones morales atribuidas al líder en función de la variable Papel asumido por los participantes en situaciones de maltrato entre iguales (N=1197)*

Emociones morales atribuidas al líder	Papel en situaciones de maltrato entre iguales			$\chi^2(2)$
	Víctima	Agresor	Espectador	
Se siente culpable	20.5% (16)	25.5% (26)	17.4% (174)	4.34
Se siente avergonzado	14.8% (13)	16.7% (17)	13.4% (134)	.91
Se siente desinteresado	47.7% (42)	47.1% (48)	51.4% (514)	1.05
Se siente orgulloso	76.1% (67)	79.4% (81)	80.4% (804)	.94
Debería sentirse culpable	86.4% (76)	74.5% (76)	87.8% (878)	14.05**
Debería sentirse avergonzado	84.1% (74)	72.5% (74)	84.3% (843)	9.22*
Debería sentirse desinteresado	34.1% (30)	24.5% (25)	26.5% (265)	2.69
Debería sentirse orgulloso	18.2% (16)	31.4% (32)	15.4% (154)	16.85***
Me sentiría culpable	80.7% (71)	69.6% (71)	82.5% (825)	10.12**
Me sentiría avergonzado	73.9% (65)	66.7% (68)	79.6% (796)	10.02**
Me sentiría desinteresado	29.5% (26)	38.2% (39)	26.2% (262)	6.93*
Me sentiría orgulloso	24.1% (21)	28.7% (29)	14.9% (149)	16.22***

Nota: \*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

Gráfica 5. Comparación de la atribución de emociones morales al líder en función de la condición y la variable Papel asumido en situaciones de victimización (N=1197)



Cuando se les pide a los participantes que asuman el papel del líder del grupo agresor se observa que tanto los participantes espectadores como los víctimas se sentirían *culpables* y *avergonzados* en un porcentaje mucho más elevado que los participantes agresores [*Culpable*: 82.6% E vs 80.7% V vs 69.6% A,  $\chi^2(2)=10.12$ ,  $p<.01$ ] [*Avergonzado*: 79.4% E vs 73.9% V vs 66.7% A,  $\chi^2(2)=10.02$ ,  $p<.01$ ]. Por el contrario, los participantes agresores afirman que se sentirían *indiferentes* (38.2% A vs 29.5% V vs 26.2% E) [ $\chi^2(2)= 6.93$ ,  $p<.05$ ] y *orgullosos* siendo el líder del grupo agresor (28.7% A vs 24.1% V vs 14.5% E) [ $\chi^2(2)= 16.22$ ,  $p<.001$ ].

Atendiendo a las variables **edad y sexo**, se observan diferencias estadísticamente significativas en las emociones morales que le atribuyen al líder del grupo agresor (Gráfica 6 y Tabla 12). Así, los chicos en comparación con las chicas atribuyen más la emoción moral de *culpa* al líder (21.8% vs 15%) [ $\chi^2(1)=9.54$ ,  $p<.01$ ] y esta atribución de culpa por parte de los chicos disminuye con la edad. Los chicos preadolescentes en comparación con las chicas de su misma edad consideran en mayor porcentaje que el líder se siente *culpable* (25.4% vs 14.7%) [ $\chi^2(1)=4.86$ ,  $p<.01$ ]. También se han encontrado diferencias significativas entre los adolescentes de 13-14 años, donde los chicos afirman en mayor medida que las chicas que el líder se siente *culpable* (23.5% vs 14.7%) [ $\chi^2(1)=6.28$ ,  $p<.05$ ].

Gráfica 6. Diferencias significativas en las emociones morales atribuidas al líder del grupo en función de la variable Sexo y Edad de los participantes (N=1221)

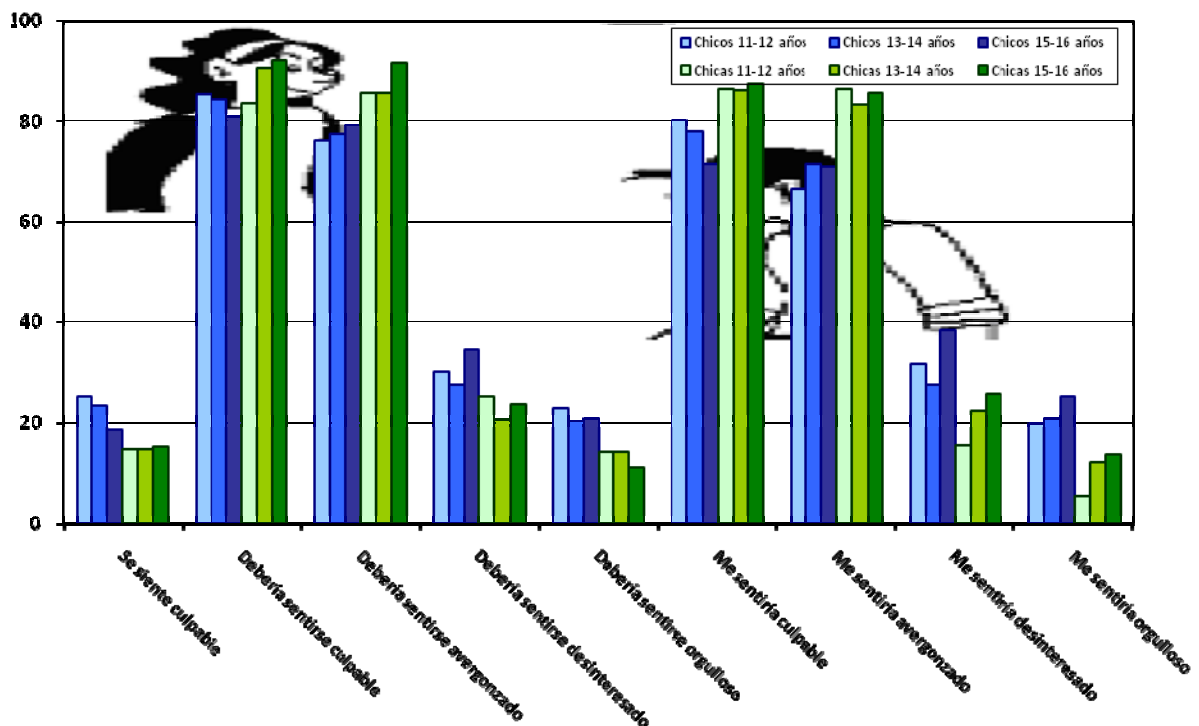




Tabla 12.  
Emociones morales atribuidas a líder en función de la edad y el sexo de los participantes (N=1221)

Emociones morales atribuidas al líder		Edad y Sexo		$\chi^2(1)$
		Hombres	Mujeres	
Se siente culpable	G1	25.4% (32)	14.7% (21)	4.86*
	G2	23.5% (58)	14.7% (38)	6.28*
	G3	18.4% (46)	15.0% (29)	.88
Se siente avergonzado	G1	19.0% (24)	11.2% (16)	3.27
	G2	16.2% (40)	12.4% (32)	1.48
	G3	14.8% (37)	11.9% (23)	.77
Se siente desinteresado	G1	55.6% (70)	51.7% (74)	.39
	G2	50.2% (124)	51.2% (132)	.05
	G3	46.4% (116)	52.3% (101)	1.53
Se siente orgulloso	G1	73.8% (93)	83.2% (119)	3.55
	G2	76.5% (189)	80.6% (119)	1.26
	G3	81.6% (204)	80.8% (156)	.04
Debería sentirse culpable	G1	85.7% (108)	83.9% (120)	.17
	G2	84.6% (209)	90.7% (234)	4.33*
	G3	84.2% (203)	92.2% (178)	11.01**
Debería sentirse avergonzado	G1	76.25 (96)	86.0% (123)	4.27*
	G2	79.4% (196)	86.0% (222)	3.97*
	G3	79.2% (198)	91.7% (177)	3.96***
Debería sentirse desinteresado	G1	30.2% (38)	23.8% (34)	1.39
	G2	27.5% (68)	20.5% (53)	4.25
	G3	34.4% (86)	25.4% (49)	4.17*
Debería sentirse orgulloso	G1	23.0% (29)	14.0% (20)	3.67
	G2	20.2% (50)	14.0% (36)	3.53
	G3	20.8% (52)	10.9% (21)	7.79**
Me sentiría culpable	G1	80.2% (101)	86.7% (124)	2.10
	G2	78.1% (193)	86.4% (223)	5.98*
	G3	71.6% (179)	87.6% (169)	16.48***
Me sentiría avergonzado	G1	66.7% (84)	86.7% (164)	15.35***
	G2	71.7% (177)	83.7% (216)	10.64**
	G3	71.2% (178)	86.0% (166)	13.77***
Me sentiría desinteresado	G1	31.7% (40)	15.4% (22)	10.11**
	G2	27.5% (68)	22.5% (58)	1.72
	G3	38.4% (96)	25.9% (50)	7.69**
Me sentiría orgulloso	G1	19.8% (25)	5.6% (8)	12.48***
	G2	20.7% (51)	12.0% (31)	7.02**
	G3	25.2% (63)	13.5% (26)	9.33**

Nota: \*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

G1: grupo 11-12 años; G2: grupo 13-14 años; G3: grupo 15-16 años

Cuando se les pregunta por lo que el líder debería sentir, encontramos que las chicas consideran en mayor porcentaje que los chicos que debería sentirse *avergonzado* (87.9% vs 78.7%) [ $\chi^2(1)=18.59$ ,  $p<.001$ ] y *culpable* (89.6% vs 83.5%) [ $\chi^2(1)=9.71$ ,  $p<.01$ ]. Atendiendo a la

*edad*, se observa que las chicas de los distintos grupos de edad afirman en mayor medida que el líder debería sentirse *avergonzado* en comparación con los chicos de su misma edad: grupo 11-12 años: 86.0% vs 76.2%,  $\chi^2(1)=4.27$ ,  $p<.05$ ; grupo de 13-14 años: 86.0% vs 77.4%,  $\chi^2(1)=3.97$ ,  $p<.05$ ; y grupo 15-16 años: 91.7% vs 79.2%,  $\chi^2(1)=13.12$ ,  $p<.001$ ). Relacionado con la anterior encontramos que las chicas de 13-14 años y las de 15-16 años afirman en mayor medida que el líder debería sentirse *culpable* en comparación con los chicos de su misma edad (Grupo 13-14 años: 90.7% vs 84.6%,  $\chi^2(1)=4.33$ ,  $p<.05$ ) (Grupo 15-16 años: 92.2% vs 81.2%,  $\chi^2(1)=11.01$ ,  $p<.01$ ).

Por el contrario, son los chicos los que afirman en un mayor porcentaje que el líder debería sentirse *orgulloso* (21.0% vs 12.9.0%) [ $\chi^2(1)=14.05$ ,  $p<.001$ ] e *indiferente* (30.8% vs 23.0%) [ $\chi^2(1)=9.38$ ,  $p<.01$ ]. Además, aparecen diferencias estadísticamente significativas al comparar las chicas y chicos de 15-16 años; así, los chicos atribuyen al líder más *orgullo* (20.8% vs 10.9%) [ $\chi^2(1)= 7.79$ ,  $p<.01$ ] e *indiferencia* (34.4% vs 25.4%) [ $\chi^2(1)=4.17$ ,  $p<.05$ ] que las chicas.

Cuando se pide a los participantes que adopten el papel del líder del grupo agresor aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de la *edad* y del *sexo*. Las chicas se sentirían más *avergonzadas* (85.2% vs 70.5%) [ $\chi^2(1)=38.15$ ,  $p<.001$ ] y *culpables* (86.9% vs 75.9%) [ $\chi^2(1)=24.06$ ,  $p<.001$ ] que los chicos. En concreto, se observa que las chicas de los distintos grupos de edad se atribuyen a sí mismas significativamente más *vergüenza* que los chicos de su misma edad: grupo de 11-12 años: 86.7% vs 80.2%,  $\chi^2(1)=15.35$ ,  $p<.001$ ; grupo de 13-14 años: 83.7% vs 71.7%,  $\chi^2(1)=10.64$ ,  $p<.01$ ; y grupo de 15-16 años: 86.0% vs 71.2%,  $\chi^2(1)=13.77$ ,  $p<.001$ . En relación con los resultados anteriores se observa que las chicas de 13-14 y 15-16 se atribuyen a sí mismas significativamente más *culpa* que los chicos de su misma edad al adoptar el papel del líder: grupo de 13-14 años 86.4% vs 78.1%,  $\chi^2(1)=5.98$ ,  $p<.05$ ; y grupo de 15-16 años 87.6% vs 71.6%,  $\chi^2(1)=16.48$ ,  $p<.001$ .

Por el contrario, los chicos afirman que se sentirían *indiferentes* (32.7% vs 21.8%) [ $\chi^2(1)=18.15$ ,  $p<.001$ ] y *orgullosos* (22.3% vs 10.9%) [ $\chi^2(1)=28.30$ ,  $p<.001$ ] si ellos fueran el líder del grupo agresor. Atendiendo a la *edad* de los participantes encontramos que los de mayor edad se sentirían *indiferentes* si fueran el líder en un mayor porcentaje que los de otras edades (33.3% G3 vs 25.0% G2 vs 23.0% G1) [ $\chi^2(2)=11.07$ ,  $p<.01$ ]. Y dentro del grupo de preadolescentes se encuentran diferencias estadísticamente significativas por sexo, siendo los varones los que más *indiferentes* se sentirían (31.7% vs 15.4%) [ $\chi^2(1)=12.48$ ,  $p<.001$ ]; estas diferencias también se dan entre los chicos y chicas mayores: 38.5% vs 25.9%,  $\chi^2(1)=7.694$ ,  $p<.01$ . Del mismo modo, en la atribución de *orgullo* se encontraron diferencias significativas en

función de la edad, siendo los mayores los que más *orgullosos* se sentirían (20.1% G3 vs 16.3% G2 vs 12.3% G1) [ $\chi^2(2)=7.49$ ,  $p<.05$ ]; y entre los chicos y chicas en todos los grupos de edad: grupo de 11-12 años: 19.8% vs 5.6%,  $\chi^2(1)=12.48$ ,  $p<.001$ ; grupo de 13-14 años: 20.7% vs 12.0%,  $\chi^2(1)=7.02$ ,  $p<.01$ ; y grupo de 15-16 años: 25.2% vs 13.5%,  $\chi^2(1)=9.33$ ,  $p<.01$ .

### 3.4 Emociones morales atribuidas a los espectadores

En cuanto a las emociones morales atribuidas a los espectadores, se advierte que se les asignan en porcentajes similares las emociones de *indiferencia* 47.5%, *vergüenza* 43.7% y *culpa* 40.6% (Tabla 1). Sin embargo, aunque la emoción más atribuida es la indiferencia no parecen encontrar ninguna explicación significativa de entre las que se le presentaron para justificar este sentimiento (Tabla 13).

Tabla 13.

*Correlaciones entre las emociones morales atribuidas a los espectadores y las justificaciones de esa atribución*

Justificaciones	Emociones morales atribuidas al espectador			
	Culpa	Vergüenza	Indiferencia	Orgullo
Sé que está mal, pero lo hago porque los otros también lo hacen	.07*			
Me siento avergonzado/a de lo que hice	.10**	.08**		
Lo hago sólo para divertirme				.06*
Me avergüenza no hacer nada para ayudarla, pero tengo miedo	.12***	.11***		-.14***
Me daría vergüenza si mis padres o profesores supieran lo que hago	.08**	.07*		
Me siento bien y fuerte cuando hago esto	-.08**			.12***
Me siento orgullosa de no hacer lo mismo que ellos.				
Me da remordimiento cuando lo veo triste y solo.	.12***	.10**		-.14***
Tal vez tengo alguna cosa que no les gusta.				
Tengo remordimiento por no hacer nada para ayudarla.	.14***	.09**		-.13***
No me meto, para que no me hagan lo mismo.	.07**	.09**		-.13***
Me siento mal con lo que hice.	.09**	.11***		

Nota: correlaciones analizadas con la prueba R de Spearman; \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$

La atribución de *vergüenza* se justifica estableciendo una correlación positiva con las diversas alternativas (Tabla 13). Por una lado, la preocupación moral por los actos que está observando o en los que en mayor o menor medida participa: “*Me avergüenza no hacer nada para ayudarlo, pero tengo miedo*” ( $R=.11, p<.001$ ), “*Me da remordimiento cuando lo veo triste y solo*” ( $R=.10, p<.01$ ) y “*Tengo remordimiento de no hacer nada para ayudarlo*” ( $R=.09, p<.01$ ); por las consecuencias sociales negativas que tienen sus actos (ser mal vistos, sanciones, castigos, convertirse en blanco de los agresores...): “*No me meto para que no me hagan lo mismo*” ( $R=.09, p<.01$ ) y “*Me daría vergüenza si mis padres y profesores supieran lo que hago*” ( $R=.07, p<.05$ ); y finalmente, por asumir parte de la responsabilidad de lo ocurrido: “*Me siento mal con lo que hice*” ( $R=.11, p<.001$ ) y “*Me siento avergonzado de lo que hice*” ( $R=.08, p<.01$ ).

De una manera muy similar justifican el sentimiento de *culpa* en los espectadores (Tabla 13). Así se han observado correlaciones positivas con las justificaciones que hacen referencia a la preocupación moral por los actos que está observando o en los que en mayor o menor medida participa: “*Tengo remordimiento de no hacer nada para ayudarlo*” ( $R=.14, p<.001$ ), “*Me avergüenza no hacer nada para ayudarlo, pero tengo miedo*” ( $R=.12, p<.001$ ) y “*Me da remordimiento cuando lo veo triste y solo*” ( $R=.12, p<.001$ ); o a las consecuencias sociales negativas que tienen sus actos (ser mal vistos, sanciones, castigos, convertirse en blanco de los agresores...): “*Me daría vergüenza si mis padres y profesores supieran lo que hago*” ( $R=.08, p<.01$ ) y “*No me meto para que no me hagan lo mismo*” ( $R=.07, p<.01$ ) y, finalmente, a la asunción de parte de la responsabilidad de lo ocurrido: “*Me siento mal con lo que hice*” ( $R=.09, p<.01$ ), “*Me siento avergonzado de lo que hice*” ( $R=.10, p<.001$ ) y “*Se que está mal pero lo hago porque otros también lo hacen*” ( $R=.07, p<.05$ ).

Finalmente, la emoción menos atribuida a los espectadores es el *orgullo*, señalada en un 15.9% y justificada por las consecuencias positivas que obtendrían con la situación de maltrato, correlacionado positivamente con la opción “*Me siento bien y fuerte cuando hago esto*” ( $R=.12, p<.001$ ) o restándole importancia a sus actos (minimización) correlacionado positivamente con la opción “*Lo hago solo para divertirme*” ( $R=.06, p<.05$ ) (Tabla 13).

Cuando se pide a los participantes que asuman el papel de los espectadores, la *vergüenza* y la *culpa* aumentan significativamente, pasando de 43.7% a 58.9% [ $\chi^2(1)=233.62, p<.001$ ] y de 40.6% a 58.0% [ $\chi^2(1)=147.21, p<.001$ ]; mientras que la *indiferencia* y el *orgullo* disminuyen significativamente, pasando de 47.5% a 24.7% [ $\chi^2(1)=81.61, p<.001$ ] y de 15.9% a 11.5% [ $\chi^2(1)=148.68, p<.001$ ].

Y cuando se les pregunta por cómo deberían sentirse los espectadores, la *vergüenza* y la *culpa* aumentan significativamente, pasando de 43.7% a 61.2% [ $\chi^2(1)=176.34, p<.001$ ] y de

40.6% a 55.5% [ $\chi^2(1)= 259.76$ ,  $p<.001$ ], mientras que la *indiferencia* y el *orgullo* disminuyen significativamente, pasando de 47.5% a 22.8% [ $\chi^2(1)=67.95$ ,  $p<.001$ ] y de 15.9% a 11.4% [ $\chi^2(1)=190.35$ ,  $p<.001$ ].

Atendiendo al *país* de los participantes, el *test de chi-cuadro* revela diferencias estadísticamente significativas en la atribución de emociones morales a los espectadores (Tabla 14). Así, llama la atención cómo los participantes españoles son los que más consideran que los espectadores se sienten *avergonzados* (47.1% vs 36.1%) [ $\chi^2(1)= 12.90$ ,  $p<.001$ ], pero también al mismo tiempo los que consideran en un mayor porcentaje que se sienten *indiferentes* ante a la situación de maltrato (51.1% vs 39.8%) [ $\chi^2(1)=13.39$ ,  $p<.001$ ].

Cuando se les pregunta cuál debería ser la reacción emocional de los espectadores, los participantes españoles son los que afirman en un mayor porcentaje que deberían sentirse *culpables* (58.6% vs 49.0%) [ $\chi^2(1)=9.80$ ,  $p<.01$ ] y *avergonzados* (66.6% vs 49.5%) [ $\chi^2(1)=32.32$ ,  $p<.001$ ]. Finalmente, cuando los participantes adoptan el papel de espectador, se observa que los adolescentes españoles afirman en mayor medida que los portugueses, que se sentirían *culpables* (60.6% vs 52.4%) [ $\chi^2(1)=8.58$ ,  $p<.05$ ] y *avergonzados* (63.4% vs 49.2%) [ $\chi^2(1)= 23.20$ ,  $p<.001$ ].

Tabla 14.

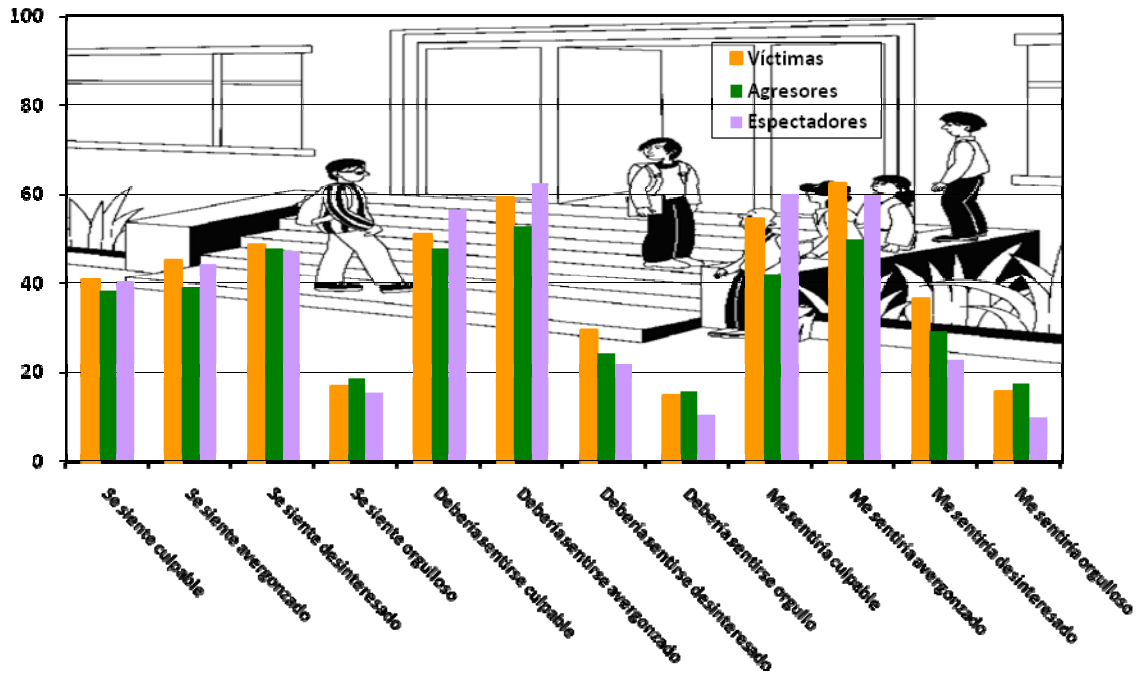
*Diferencias significativas en las emociones morales atribuidas a los espectadores en función de la variable País de los participantes (N=1217)*

Emociones morales atribuidas a los espectadores	País		$\chi^2(1)$
	Portugal	España	
Se sienten culpables	39.0% (149)	41.3% (345)	.56
Se sienten avergonzados	36.1% (138)	47.1% (394)	12.90***
Se sienten desinteresados	39.8% (152)	51.1% (425)	13.39***
Se sienten orgullosos	14.1% (54)	16.8% (140)	1.35
Deberían sentirse culpables	49.0% (187)	58.6% (489)	9.80**
Deberían sentirse avergonzados	49.5% (189)	66.6% (556)	32.32***
Deberían sentirse desinteresados	23.6% (90)	22.4% (187)	.20
Deberían sentirse orgullosos	12.8% (49)	10.8% (90)	1.09
Me sentiría culpable	52.4% (200)	60.6% (507)	8.58*
Me sentiría avergonzado	49.2% (188)	63.4% (530)	23.20***
Me sentiría desinteresado	23.3% (89)	25.4% (212)	.60
Me sentiría orgulloso	10.2% (39)	12.1% (101)	.92

Nota: \* $p<.05$ ; \*\*  $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$

El análisis por *estatus en situaciones de victimización* –víctimas (V), agresores (A) y espectadores (E)– solamente muestra diferencias estadísticas significativas en las emociones morales atribuidas a los espectadores cuando los participantes adoptan este rol (Gráfica 7 y Tabla 15).

Gráfica 7. Comparación de la atribución de emociones morales a los espectadores en función de la condición y la variable Papel en situaciones de victimización (N=1197)



Así, son los participantes espectadores los que más *culpables* se sentirían al observar los abusos a los que es sometida la víctima (60.1% E vs 54.5% V vs 42.2% A) [ $\chi^2(2)= 12.75, p<.01$ ]. Por su parte, los participantes identificados como víctimas afirman que se sentirían *indiferentes* al observar las situaciones de maltrato (36.4% V vs 29.4% A vs 22.7% E) [ $\chi^2(2)=9.81, p<.02$ ] y lo participantes agresores manifiestan que se sentirían *orgullosos* al observar cómo infringen daño a otro (17.6% A vs 15.9% V vs 10.3% E) [ $\chi^2(2)=6.97, p<.05$ ].

Tabla 15.

Diferencias significativas en la atribución de emociones morales al grupo agresor en función de la variable Papel de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales (N=1197)

Emociones morales atribuidas a los espectadores	Papel en situaciones de maltrato entre iguales			$\chi^2(2)$
	Víctima	Agresor	Espectador	
Se sienten culpables	40.9% (36)	38.2% (32)	40.8% (408)	.26
Se sienten avergonzados	45.5% (40)	39.2% (40)	44.9% (444)	1.09
Se sienten desinteresados	48.9% (43)	48.0% (49)	47.2% (472)	.11
Se sienten orgullosos	17.0% (15)	18.6% (19)	19.6% (156)	.71
Deberían sentirse culpables	51.1% (45)	48.0% (49)	56.9% (568)	3.71
Deberían sentirse avergonzados	59.1% (52)	52.9% (54)	62.9% (628)	4.14
Deberían sentirse desinteresados	29.5% (26)	24.5% (25)	21.8% (218)	2.99
Deberían sentirse orgullosos	14.8% (13)	15.7% (16)	10.6% (106)	3.47
Me sentiría culpable	54.5% (48)	42.2% (43)	60.1% (601)	12.75**
Me sentiría avergonzado	62.5% (55)	50.0% (51)	59.7% (597)	4.06
Me sentiría desinteresado	36.4% (32)	29.4% (30)	22.7% (227)	9.81**
Me sentiría orgulloso	15.9% (14)	17.6% (18)	10.3% (103)	6.97*

Nota: \*p<.05; \*\*p<.01

Atendiendo a las variables *edad y sexo*, se observan diferencias estadísticamente significativas en las emociones morales que le atribuyen a los espectadores (Tabla 16 y Gráfica 8). Así, los chicos de 13-14 años en comparación con las chicas de su misma edad consideran en mayor porcentaje que los espectadores se sienten *culpables* (47.0% vs 38.0%) [ $\chi^2(1)=4.17$ ,  $p<.05$ ]. También se han encontrado diferencias significativas entre los adolescentes de 15-16 años, donde las chicas afirman en mayor medida que los chicos que los espectadores se sienten *avergonzados* (50.3% vs 40.8%) [ $\chi^2(1)=3.94$ ,  $p<.05$ ].

En cuanto a la *indiferencia* se observa que los chicos atribuyen más que las chicas esta emoción a los espectadores (50.2% vs 44.7%) [ $\chi^2(1)=3.74$ ,  $p<.05$ ]. Atendiendo a la edad, encontramos que son los adolescentes mayores los que más atribuyen *indiferencia* a los espectadores (51.9% G3 vs 46.7% G2 vs 41.9% G1) [ $\chi^2(2)=7.04$ ,  $p<.05$ ], y dentro de este grupo de edad son los chicos los que consideran en un mayor porcentaje que se sienten *indiferentes* (56.4% vs 46.1%) [ $\chi^2(1)=4.62$ ,  $p<.05$ ].

Gráfica 8. Diferencias significativas en las emociones morales atribuidas a los espectadores en función de la variable Sexo y Edad de los participantes (N=1218)

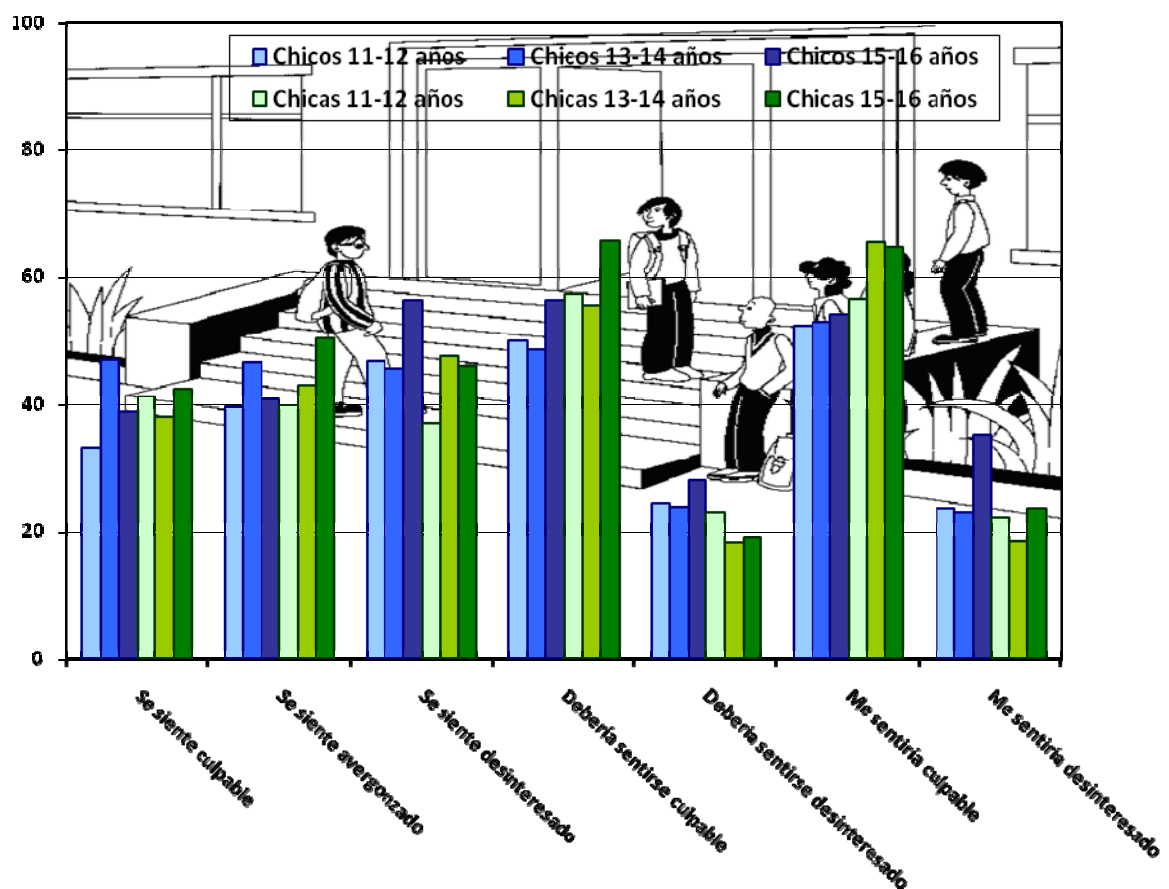


Tabla 16.  
Emociones morales atribuidas a los espectadores en función de la edad y el sexo de los participantes  
(N=1218)

Emociones morales atribuidas a los espectadores		Edad y Sexo		$\chi^2(1)$
		Hombres	Mujeres	
Se sienten culpables	G1	33.3% (42)	41.3% (59)	1.79
	G2	47.0% (116)	38.0% (98)	4.17*
	G3	38.8% (97)	42.5% (82)	.61
Se sienten avergonzados	G1	39.7% (50)	39.9% (57)	.00
	G2	46.6% (115)	43.0% (111)	.64
	G3	40.8% (102)	50.3% (97)	3.94*
Se sienten desinteresados	G1	46.8% (59)	37.1% (53)	2.63
	G2	45.7% (113)	47.7% (123)	.19
	G3	56.4% (141)	46.1% (89)	4.62*
Se sienten orgullosos	G1	14.3% (18)	18.9% (27)	1.01
	G2	16.2% (40)	12.1% (31)	1.78
	G3	15.2% (38)	20.7% (40)	2.29
Deberían sentirse culpables	G1	50.0% (63)	57.3% (82)	1.45
	G2	48.6% (120)	55.6% (140)	2.51
	G3	56.4% (141)	65.8% (127)	4.03*
Deberían sentirse avergonzados	G1	48.4% (61)	58.0% (83)	2.50
	G2	60.3% (149)	61.9% (159)	.13
	G3	62.8% (57)	69.9% (135)	2.48
Deberían sentirse desinteresados	G1	24.6% (31)	23.1% (33)	.09
	G2	23.9% (59)	18.3% (47)	2.38
	G3	28.0% (70)	19.2% (37)	4.63*
Deberían sentirse orgullosos	G1	16.7% (21)	11.9% (17)	1.26
	G2	12.1% (30)	8.2% (21)	2.11
	G3	13.6% (34)	8.3% (16)	3.07
Me sentiría culpable	G1	52.4% (63)	56.6% (81)	.49
	G2	53.0% (131)	65.5% (169)	10.72*
	G3	54.0% (135)	64.8% (125)	5.21*
Me sentiría avergonzado	G1	50.0% (63)	60.8% (87)	3.19
	G2	56.7% (140)	57.8% (149)	2.04
	G3	60.8% (152)	65.8% (127)	1.17
Me sentiría desinteresado	G1	23.8% (30)	22.4% (32)	.08
	G2	23.1% (57)	18.6% (48)	3.35
	G3	35.2% (88)	23.8% (46)	6.67*
Me sentiría orgulloso	G1	13.5% (17)	10.5% (15)	.58
	G2	10.9% (27)	9.7% (25)	2.10
	G3	14.4% (36)	10.4% (20)	1.61

Nota: \*p<.05

G1: grupo 11-12 años; G2: grupo 13-14 años; G3: grupo 15-16 años





Cuando los participantes responden a cómo deberían sentirse los espectadores, observamos como la atribución de la emoción moral de vergüenza aumenta con la edad, siendo los participantes mayores los que la atribuyen en un mayor porcentaje (65.9% G3 vs 61.1% G2 vs 53.7% G1) [ $\chi^2(2)=10.54, p<.01$ ].



Las chicas consideran en mayor porcentaje que los chicos que los espectadores deberían sentirse *culpables* (59.3% vs 52.0%) [ $\chi^2(1)=6.48$ ,  $p<.05$ ]. En función de la edad, los participantes mayores son los que más atribuyen *culpa* a los espectadores (60.5% G3 vs 53.7% G1 vs 52.2% G2) [ $\chi^2(2)=7.08$ ,  $p<.05$ ] y dentro de este mismo grupo de edad son las chicas son las que más afirman que deberían sentirse *culpables* (65.8% vs 56.4%) [ $\chi^2(1)=4.03$ ,  $p<.05$ ]. Por el contrario, son los chicos los que afirman en un mayor porcentaje que los espectadores deberían sentirse orgullosos (13.6% vs 9.1%) [ $\chi^2(1)=6.23$ ,  $p<.05$ ] e *indiferentes* (25.7% vs 19.7%) [ $\chi^2(1)=6.20$ ,  $p<.05$ ]. Además, se encuentran diferencias estadísticamente significativas al comparar las chicas y chicos de 15-16 años; así, los chicos atribuyen a los espectadores más *indiferencia* (28.0% vs 19.2%) [ $\chi^2(1)=4.63$ ,  $p<.05$ ] que las chicas.

Cuando se pide a los participantes que adopten el papel de espectador encontramos que las chicas se sentirían más *culpables* que los chicos (63.0% vs 53.3%) [ $\chi^2(1)=11.84$ ,  $p<.01$ ]. En concreto, las chicas de 13-14 años y de 15-16 años se atribuyen a sí mismas significativamente más *culpa* que los chicos de su misma edad: grupo de 13-14 años: 65.5% vs 53.0%,  $\chi^2(1)=10.72$ ,  $p<.05$ ; y grupo de 15-16 años: 64.8% vs 54.0%,  $\chi^2(1)=5.21$ ,  $p<.05$ . Por el contrario, los chicos afirman que se sentirían *indiferentes* (28.1% vs 21.1%) [ $\chi^2(1)=7.82$ ,  $p<.05$ ] al observar los abusos a un compañero. En función de la edad, son los participantes mayores lo que se atribuirían *indiferencia* en mayor porcentaje (30.2% G3 vs 23.0% G1 vs 20.8% G2) [ $\chi^2(2)=11.91$ ,  $p<.01$ ] y dentro de este mismo grupo de edad son los chicos los que más indiferentes se sentirían (35.2% vs 23.8%) [ $\chi^2(1)=6.67$ ,  $p<.05$ ].





Tabla 17.  
Resumen de las diferencias significativas en la atribución de emociones morales a los personajes de la historia

	Emociones morales	País	Edad	Sexo	Edad y Sexo	Papel
	Se siente culpable	Es>Pt		M>H	MG2>HG2 MG3>HG3	
	Se siente avergonzada					
	Se siente desinteresada	Es>Pt		H>M	HG1>MG1 HG2>MG2 HG3>MG3	
	Se siente orgullosa			H>M	HG3>MG3	
<b>Víctima</b>	Debería sentirse culpable			H>M	HG2>MG2	
	Debería sentirse avergonzada	Pt>Es		H>M	HG2>MG2	
	Debería sentirse desinteresada					
	Debería sentirse orgullosa		G2>G3>G1	M>H		
	Me sentiría culpable	Es>Pt		M>H	MG1>HG1 MG3>HG3	
	Me sentiría avergonzado			M>H	MG1>HG1	
	Me sentiría desinteresado					
	Me sentiría orgulloso		G3>G2>G1			
	Se sienten culpables				HG2>MG2	
	Se sienten avergonzados	Es>Pt			MG3>HG3	
	Se sienten desinteresados	Es>Pt	G3>G2>G1	H>M	HG3>MG3	
	Se sienten orgullosos					
	Deberían sentirse culpables	Es>Pt	G3>G1>G2	M>H	MG3>HG3	
<b>Espectadores</b>	Deberían sentirse avergonzados	Es>Pt	G3>G2>G1			
	Deberían sentirse desinteresados			H>M	HG3>MG3	
	Deberían sentirse orgullosos			H>M		
	Me sentiría culpable	Es>Pt		M>H	MG2>HG2 MG3>HG3	E>V>A
	Me sentiría avergonzado	Es>Pt				
	Me sentiría desinteresado		G3>G1>G2	H>M	HG3>MG3	V>A>E
	Me sentiría orgulloso					A>V>E

Nota: Pt: Portugal; Es: España; G1: grupo de 11-12 años; G2: grupo de 13-14 años; G3: grupo de 15-16 años; H: Hombre; M: Mujer; HG1: Hombres de 11-12 años; HG2: Hombres de 13-14 años; HG3: Hombres de 15-16 años; MG1: Mujeres de 11-12 años; MG2: Mujeres de 13-14 años; MG3: Mujeres de 15-16 años; V: Víctimas; A: Agresores; E: Espectadores

Tabla 17. (Continuación)

Resumen de las diferencias significativas en la atribución de emociones morales a los personajes de la historia

	Emociones morales	País	Edad	Sexo	Edad y Sexo	Papel	
	Se sienten culpables	Pt>Es			HG1>MG1	V>A>E	
	Se sienten avergonzados						
	Se sienten desinteresados			M>H	MG3>HG3		
	Se sienten orgullosos						
	Deberían sentirse culpables			M>H	MG2>HG2 MG3>HG3 MG1>MG1	E>V>A	
	Deberían sentirse avergonzados	Es>Pt		M>H	MG2>HG2 MG3>HG3	E>V>A	
	Deberían sentirse desinteresados			H>M			
	Deberían sentirse orgullosos	Pt>Es		H>M	HG1>MG1 HG2>MG2 HG3>MG3	A>V>E	
	Me sentiría culpable			M>H	MG1>MG1 MG2>HG2 MG3>HG3	E>V>A	
	Me sentiría avergonzado	Es>Pt		M>H	MG1>MG1 MG2>HG2 MG3>HG3	E>V>A	
	Me sentiría desinteresado		G3>G1>G2		HG1>MG1		
	Me sentiría orgulloso			H>M	HG1>MG1 HG2>MG2 HG3>MG3	A>V>E	
	Se siente culpable	Pt>Es		H>M	HG1>MG1 HG2>MG2		
	Se siente avergonzado			H>M			
	Se siente desinteresado						
	Se siente orgulloso	Es>Pt					
	Debería sentirse culpable			M>H	MG2>HG2 MG3>HG3	E>V>A	
	Debería sentirse avergonzado	Es>Pt		M>H	MG1>MG1 MG2>HG2 MG3>HG3	E>V>A	
	Debería sentirse desinteresado			H>M	HG3>MG3		
	Debería sentirse orgulloso			H>M	HG3>MG3	A>V>E	
	Me sentiría culpable			M>H	MG2>HG2 MG3>HG3	E>V>A	
	Me sentiría avergonzado	Es>Pt		M>H	MG1>MG1 MG2>HG2 MG3>HG3	E>V>A	
	Me sentiría desinteresado		G3>G2>G1	H>M	HG1>MG1 HG3>MG3	A>V>E	
	Me sentiría orgulloso		G3>G2>G1	H>M	HG1>MG1 HG2>MG2 HG3>MG3	A>V>E	
		Me sentiría culpable			M>H	MG2>HG2 MG3>HG3	E>V>A
		Me sentiría avergonzado	Es>Pt		M>H	MG1>MG1 MG2>HG2 MG3>HG3	E>V>A
		Me sentiría desinteresado		G3>G2>G1	H>M	HG1>MG1 HG3>MG3	A>V>E
		Me sentiría orgulloso		G3>G2>G1	H>M	HG1>MG1 HG2>MG2 HG3>MG3	A>V>E

Nota: Pt: Portugal; Es: España; G1: grupo de 11-12 años; G2: grupo de 13-14 años; G3: grupo de 15-16 años; H: Hombre; M: Mujer; HG1: Hombres de 11-12 años; HG2: Hombres de 13-14 años; HG3: Hombres de 15-16 años; MG1: Mujeres de 11-12 años; MG2: Mujeres de 13-14 años; MG3: Mujeres de 15-16 años; V: Víctimas; A: Agresores; E: Espectadores

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio se ha realizado un análisis para conocer el patrón de atribución de emociones morales de los preadolescentes y adolescentes para cada uno de los agentes implicados en situaciones de maltrato entre iguales: víctimas, agresores (líder y grupo) y espectadores. Globalmente, los resultados revelan que los participantes reconocen la complejidad de la experiencia emocional adscribiendo emociones de distanciamiento y de responsabilidad moral a los diferentes personajes de la historia, para sí mismos en los diferentes papeles y cuando se les pregunta por el “deber ser”.

El patrón emocional fue distinto para cada uno de los roles, especialmente entre las víctimas y los agresores, mostrando su capacidad para percibir la existencia de conflicto y sentimientos mixtos y de articular con lógica las justificaciones a las atribuciones realizadas. Los juicios de los adolescentes estuvieron en consonancia con los de estudios clásicos, así como de los más recientes (Arsenio, 1988; Arsenio y Lover, 1995; Bacchini, Amodeo, Ciardi, Valerio y Vitelli, 1998; Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996; Gini, 2006; Hymel, 2005; Keller y Edelstein, 1993; Menesini, Fonzi y Vannucci, 1997; Ortega, Sánchez y Menesini, 2002; Smetana, 1990; Turiel, 1983), esto muestra que los adolescentes son intuitivos analistas socioemocionales.

Los resultados también confirman la tesis del “víctimizer feliz”, en cuanto fenómeno emocional en el que las emociones positivas se superponen a las negativas, en el que las emociones de distanciamiento moral superan a las de responsabilidad. Estas atribuciones de orgullo e indiferencia se fundamentan en justificaciones de distanciamiento moral denunciadoras de la falta de compromiso moral en el acto de maltratar. Este estado emocional da poder y confianza en sí mismos a los agresores, refuerza su estatus en el grupo e inhibe los deseos de terminar con los abusos.

Sin embargo, cuando los participantes atribuyen culpa y vergüenza a los agresores, asumen un entorno de evaluación sociomoral, pudiendo considerar en la concepción de Blasi (2003) que los motivos de esas atribuciones reflejan la imputabilidad moral vinculada al conocimiento de los principios morales que condenan los actos de maltrato.

En cuanto a la reacción emocional de la víctima, los resultados coinciden con los de estudios previos indicando que experimenta sentimientos de vergüenza y autoculpa (Almeida et al., 2001a, 2001b, 2004; Berdondini y Dondi, 1999; Borg, 1998; Colléll y Escudé, 2004, Lewis, 1992; Menesini, 1999; Menesini et al., 2003). Este patrón de atribución de emociones morales muestra que los participantes conciben a la víctima como pasiva, que no puede controlar la

situación, que sufre las consecuencias negativas, y que por tanto el maltrato va a continuar. Con los resultados obtenidos parece evidente considerar, como hacen otros autores, que la presión emocional y psicológica desencadenada por el maltrato es tal, que daña a la víctima en lo más íntimo de su ser, desestructurando diversas áreas de su vida, especialmente las relacionadas con la autoestima y la socialización, bloqueando sus posibilidades de reacción (estrategias eficaces de resolución de conflictos) e impidiéndoles ser más asertivos y llegando incluso en los casos más graves a utilizar el suicidio como “válvula de escape” (Alsaker y Olweus, 1993; Cammack-Barry, 2005; Colavitti, 2001; Roland, 2002; Schutz y da Silva, 2006).

Frente a la atribución de las dos emociones anteriores llama la atención que alrededor del 29% de los participantes considera que la víctima se muestra indiferente; esto podría entenderse como un mecanismo de defensa o un escudo (indolencia afectiva) que la víctima pone para continuar con su vida a pesar de sufrir el maltrato.

Los espectadores parece ser que se identifican como pro-agresores, ya que los preadolescentes y adolescentes les atribuyen indiferencia, pero también culpa y vergüenza, revelando el importante papel que éstos juegan en la perpetuación del fenómeno. El que los otros compañeros estén indiferentes ante lo ocurrido, es percibido por la víctima y por los agresores como una muestra de que la situación goza de la aprobación social del grupo de iguales. Esto normaliza el acto, dejando aún más sola y desprotegida a la víctima, y apoyando el tipo de comportamiento de los agresores. Por esto, solamente si los espectadores experimentan emociones como la culpa podrán internalizar su responsabilidad, podrán empatizar con la víctima y se motivarán para ir en una dirección moral y prosocial.

Los resultados también son consistentes con estudios previos que muestran, que cuando se juzga una conducta bajo la perspectiva de uno mismo y desde la de los otros, los participantes tienden a verse a sí mismos de una forma más positiva (Keller, Lourenço, Malta y Saalbach, 2003). Así, cuando los participantes respondieron a cómo se sentirían si fuesen los agresores la atribución de orgullo e indiferencia disminuyen significativamente y la vergüenza y la culpa aumentan significativamente; lo que puede demostrar una actitud de rechazo hacia este tipo de comportamientos, una mayor empatía hacia la víctima y una implicación moral con el fenómeno o simplemente una deseabilidad social en la respuesta. Cuando asumieron el papel de la víctima, la culpa y la vergüenza disminuyeron significativamente, mientras que la inferencia y el orgullo aumentaron significativamente, mostrando alta empatía hacia la víctima y un intento de proteger la propia autoimagen que tienen de sí mismos y revalorizar el yo (mecanismo de defensa) o la influencia de la deseabilidad social en su respuesta. Igualmente, al responder como si fueran espectadores, la vergüenza y la culpa aumentaron

significativamente y la indiferencia y el orgullo disminuyeron significativamente, lo que demuestra una asunción de responsabilidad en el fenómeno, así como una implicación moral en el mismo. Estos resultados son coincidentes con los hallazgos previos de Almeida et al. (2001b y 2004).

Una tercera condición, la del “deber ser”, fue estudiada para analizar cómo cambiaba la atribución de emociones morales a los distintos personajes de la historia. Para los participantes, los agresores deberían sentirse culpables y avergonzados, diferenciando claramente entre los sentimientos que los abusos provocan realmente en los agresores y los que deberían sentir en una situación ideal si asumieran la responsabilidad de sus actos y sus consecuencias. En la misma línea, los espectadores deberían sentir vergüenza y culpa, si internalizaran su parte de responsabilidad y actuaran en la dirección moral.

El patrón de atribución emocional para víctimas, agresores y espectadores fue diferente según el país, la edad, el género y el papel de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales.

Al analizar las atribuciones emocionales en función del país podemos observar como los participantes españoles atribuyeron con más frecuencia culpa a la víctima que sus colegas portugueses, mientras que éstos la atribuyeron más a los agresores, esto puede reflejar diferencias en la atribución de responsabilidad y en la explicación causal del maltrato entre iguales. La vergüenza es una emoción más mencionada por los participantes españoles para el papel de agresores y de espectadores. Así, tanto en la vergüenza auto-atribuida como en la condición del deber ser para los agresores, los participantes españoles atribuyen esta emoción anticipando la responsabilidad por infringir daño a la víctima, –sería una emoción muy próxima a la culpa– y reconociendo el sufrimiento de la víctima y las consecuencias negativas que el maltrato tiene para la misma. Estos efectos del país no confirman los resultados obtenidos por Almeida et al. (2004), esto puede deberse a la diferencia entre las muestras ya que solamente analizaban adolescentes de 14-15 años y en un número reducido al tratarse de un estudio narrativo.

En el caso de los espectadores, los adolescentes españoles consideran más frecuentemente que se sienten avergonzados, pero también al mismo tiempo son los que consideran en un mayor porcentaje que se sienten indiferentes ante a la situación de maltrato. Esta atribución emocional es consistente con el hecho de que existan espectadores que ayudan a la víctima y otros que no, pues las emociones que el fenómeno despierta en ellos no pueden ser las mismas. Analizando las condiciones del deber ser y la auto-atribución en el papel del espectador encontramos la misma atribución emocional: culpa y vergüenza,

anticipando la preocupación moral al observar el sufrimiento de la víctima y las consecuencias negativas que el maltrato tiene para la misma.

La investigación de las diferencias en la atribución de emociones morales en función del sexo y la edad de los participantes revela la presencia de estereotipos de género –transmitidos a través de los procesos de socialización– y de distintos niveles de madurez, también encontrados en otros estudios (Almeida et al. 2001a, 2001b, Borg, 1998). Las chicas reciben una fuerte presión que las hace valorar especialmente todo lo vinculado con las relaciones sociales, los afectos y el tener en cuenta a los demás, lo que no sólo las empuja a ser más empáticas que los chicos, sino que hace que las diferencias de género aumenten según avanzan los años por un incremento de la empatía en ellas y una disminución de la prosocialidad en ellos (Eisenberg y Lennon, 1983). Por otro lado, tampoco se puede olvidar la deseabilidad social, que podría influir en que las chicas contestaran al cuestionario en función de lo que se espera de ellas, y esto es ser empáticas y prosociales.

Así, las atribuciones emocionales realizadas por las chicas a los distintos personajes de las historias, muestran una alta sensibilidad hacia los sentimientos que deberían aflorar en los mismos, una mayor empatía hacia la víctima y una atribución de responsabilidad a los agresores y espectadores. Por el contrario, los chicos demostraron una mayor aceptación de este tipo de conductas de abuso, una minimización de sus consecuencias y una ausencia de empatía hacia el sufrimiento de la víctima.

Atendiendo al papel de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales, observamos interesantes diferencias en la atribución de estados emocionales a los personajes que corroboran los hallazgos de Menesini et al. (2003) y que podrán ser potencialmente útiles para el adecuado manejo de esta problemática. Los participantes agresores refirieron el sentimiento de orgullo para los agresores significativamente más que los participantes víctimas y espectadores, tanto para la condición del deber ser como para la del yo. También afirmaron que se sentirían indiferentes al asumir el papel del líder y orgullosos en el papel de espectadores. Estos resultados muestran que los participantes agresores acentuaron emociones de distanciamiento moral (orgullo e indiferencia) y expusieron niveles altos de desconexión moral, demostrando una carencia en la moralidad y la conciencia, y una ausencia de empatía hacia la víctima (Arsenio y Lemerise, 2001, 2004; Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 2000; Hymel et al., 2005; Kaukiainen et al., 1999; Menesini et al., 2003).

Los alumnos identificados como espectadores o como víctimas atribuyeron más emociones de responsabilidad moral (culpa y vergüenza) a los agresores para las tres condiciones estudiadas, mostrando una alta capacidad para diferenciar entre los sentimientos

reales de los agresores y lo que deberían sentir ante las señales de sufrimiento de la víctima y al asumir la responsabilidad de sus actos. Estos resultados muestran que estos participantes tienen un desarrollo moral más equilibrado, lo que puede ayudar a regular la interacción social y prevenir las conductas desadaptadas.

Considerando los resultados del presente estudio conviene resaltar su utilidad como base empírica para diseñar e implementar una adecuada intervención a través de programas que consideren la dimensión socioemocional del maltrato entre iguales. Estos programas deberán potenciar la conducta prosocial, el sentido de responsabilidad por los propios actos (agencia moral) y el desarrollo de la empatía tanto en agresores como en espectadores. Esto es especialmente relevante, dado que los aspectos emocionales y sociomorales carecen de peso en el currículum escolar y los maestros y profesores tienen amplias lagunas formativas en estas áreas.

Finalmente, como prospectiva de investigación creemos que será interesante profundizar en el papel de las emociones de responsabilidad como mecanismos de regulación conductual, analizar cómo los mecanismos de desconexión moral influyen y mantienen la dinámica del maltrato entre iguales, así como estudiar los cambios que con la edad puedan producirse en las justificaciones de las atribuciones emocionales. También creemos que podría ser interesante para completar estos resultados añadir a la información sobre el maltrato entre iguales, los patrones de socialización familiar y el clima moral en casa y en la escuela.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, E., y Braithwaite, V. (2004). What, me ashamed? Shame management and school bullying. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41, 269–294.
- Aksan, N. y Kochanska, G. (2005). Conscience in childhood: Old questions, new answers. *Developmental Psychology*, 41, 506–516.
- Alessandri, S.M. y Lewis, M. (1993). Parental evaluation and its relation to shame and pride in young children. *Sex Roles*, 29, 335–343.
- Almeida, A. y Caurcel, M. (2005). *Questionário Scan-Bullying. Versão Portuguesa e Castelhana*. Registo de obra na Inspeção-Geral das Actividades Culturais, Ministério da Cultura.
- Almeida, A. y del Barrio, C. (2002). A vitimização entre companheiros em contexto escolar. En C. Machado y R. Gonçalves (Coords.), *Violência e vítimas de crimes. Crianças* (Vol. 2, pp. 169-197). Coimbra: Quarteto.



- Almeida, A., Caurcel, M.J. y Machado, J. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized and nonvictimized peers. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 4. 371-396.
- Almeida, A., del Barrio, C., Marques, M., Fernandez, I., Gutierrez, H. y Cruz, J. (2001). A script-cartoon narrative of peer-bullying in children and adolescents. En M. Martinez (Ed.), *Prevention and control of aggression and its impact on its victims* (pp. 161-168). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Almeida, A., del Barrio, C., Marques, M., Gutierrez, H., van der Meulen, K., Barrios, A. y Seijo, S. (2001a). SCAN-Bullying. Methodological considerations of cross-national data analysis of children's ideas about peer bullying. Presentado en *International Conference on Violence in Schools and Public Policies*, Paris (Francia).
- Almeida, A., del Barrio, C., Marques, M., Gutiérrez, H., van der Meulen, K., Barrios, A. y Seijo, S. (2001b). *Progress report of the Working group on Cartoons: Validation study of the SCAN-Bullying*. TMR Project Nature and prevention of school bullying. Cosenza.
- Almeida, A., del Barrio, C., Lisboa, C., van der Muelen, K., Barrios, A., Gutiérrez, H., Granizo, L. y Caurcel, M.J. (2004). They should feel guilty, but they don't ...": adolescents' moral reasoning in bullying relations. Poster presentado en *18th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD)*, Ghent, (Bélgica).
- Alsaker, F.D. y Olweus, D. (1993). Global self-evaluations and perceived instability of self in early adolescence: A cohort longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 34, 47-63.
- Arsenio, W. (1988). Children's conceptions of the situational affective consequences of sociomoral events. *Child Development*, 59, 1611-1622.
- Arsenio, W.F. y Lover, A. (1995). Children's conceptions of sociomoral affect: happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. En M. Killen y L. Nucci (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 87-128). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arsenio, W.F. y Lemerise, E.A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competences. *Social Development*, 10, 59-73.
- Arsenio, W.F. y Lemerise, E.A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development*, 75, 987-1002.

- Bacchini, D., Amodeo, A. L., Ciardi, A., Valerio, P. & Vitelli, R. (1998). La relazione vittima-prepotente: stabilità del fenomeno e ricorso a meccanismi di disimpegno morale. *Scienze dell'Interazione*, 5(1), 29-46.
- Bandura, A. (1991). *Social Cognitive Theory of moral thought and action: a social cognitive theory*. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of Moral Disengagement in the exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 2, 364-374.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C. y Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 125-135.
- Belsey, B. (2005) *Cyberbullying: An emerging Threat to the always on generation*. <http://www.cyberbullying.ca/> (Consultado, 20/02/2006)
- Bennett, M. (1989). Children's self-attribution of embarrassment. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 207-217.
- Bennett, M. y Matthews, L. (2000). The role of second-order belief-understanding and social context in children's self-attribution of social emotions. *Social Development*, 9, 1, 126-130.
- Berdondini, L. y Dondi, M. (1999). How do bullies, victims and bystanders react during a session of group work? Comunicación presentada en la IX *European Conference on Developmental Psychology*, Spetses (Grecia).
- Blasi, A. (2003). The developmental of responsibility in children and adolescents. The sense of accountability. Ponencia presentada en la XIth *European Conference on Developmental Psychology*, Milán, (Italia).
- Borg M.G. (1998) The emotional reaction of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, 18, 433-444.
- Boulton, M.J. y Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence – empathy= aggression?. *Aggressive and Violent Behavior*, 5, 191–200.

- Bybee, J. y Quiles, Z.N. (1998). Guilt and mental health. En J. Bybee (Ed.), *Guilt and children* (pp. 269–291). San Diego: Academic Press.
- Calvitti, F. (2001). Inferno na escola: a intimidação das crianças pelo colegas arrasa a autoestima e pode trazer problemas de aprendizagem. *Revista Veja*, 1704, 142-143.
- Cammack-Barry, T. (2005). Long-term impact of elementary school bullying victimization on adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65 (9-B): 4819.
- Caprara, G.V.; Pastorelli, C y Bandura, A. (1995). La misura del disimpegno morale in età evolutiva. *Eta Evolutiva*, 51, 18-29.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Vicino, S. y Bandura, A. (1996) La misura del disimpegno moral. *Rassegna di psicologia*, 13, 93-105.
- Caprara, G.V., Pastorelli, C. y Weiner, B. (1997). Linkages between causal ascriptions, emotion and behaviour. *International Journal of behavioral development*, 20(1), 153-162.
- Caurcel, M.J. (2008). ¿Cómo se sienten las víctimas del maltrato entre iguales?: análisis de las atribuciones emocionales de adolescentes españoles y portugueses. *INFAD Revista de Psicología*, 1, 101-112
- Cerezo, F. (2000). *BULL-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares*. Bizcaia: Grupo ALBO-COHS.
- Chandler, M. (1973). Egocentrism and antisocial behaviour: the assessment and training of social perspective taking skills. *Developmental Psychology*, 9, 326-332.
- Chapman, M., Zahn-Waxler, C., Cooperman, G. y Lannotti, R. (1987). Empathy and responsibility in the motivation of children's helping. *Developmental Psychology*, 23, 140–145.
- Collell, J., y Escudé, C. (2004), Rol de les emocions en els processos de maltractament entre alumnes. *Àmbits de Psicopedagogia*, 12, 21-26.
- Craig, W. and Pepler, D. 1997. Observations of Bullying and Victimization in the School Yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 2, 41-60.
- 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.
- Dodge, K.A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. En J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The developmental and treatment of childhood aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Eisenberg N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665–697.
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1991). Prosocial behaviour and empathy: a multi method, developmental perspective. *Review of Personality and Social Psychology*, 12, 34–61.
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1995). The relation of young children's vicarious emotional responding to social competence, regulation, and emotionality. *Cognition and Emotion*, 9, 203–229.
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds), *Handbook of Child Psychology*, vol. 3 (pp.701–778). New York: J. Wiley.
- Eisenberg, N. y Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94 (1), 100-131.
- Eisenberg, N. y Miller, P.A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behavior. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
- Ekman, P. y Friesen, W.V. (1978). *Facial action coding system: A technique for the measurement of facial movement*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Espelage, D.L. (2002). Bullying in Early Adolescence: The Role of the Peer Group. En *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. <http://ericece.org>
- Fabes, R.A., Eisenberg, N., Eisenbud, L. (1993). Behavioral and physiological correlates of children's reactions to others' distress. *Developmental Psychology*, 29, 655–663.
- Fergusson N y Stegge H. (1995). Emotional states and traits in children: the case of guilt and shame. En T.P. Tangney y K.W. Fischer (Eds.), *Self-Conscious Emotions: The psychology of Shame, Guilt, Embarrassment and Pride* (pp. 174–197). New York: Guilford Press.
- Ferguson, T.J., Stegge, H., Miller, E.R., y Olsen, M.E. (1999). Guilt, shame, and symptoms in children. *Developmental Psychology*, 35, 347–357.
- González Portal, M.D. (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Barcelona: Morata.
- Graham, S., Hudley, C. y Williams, E. (1992). Attributional and emotional determinants of aggression among african-american and latino young adolescents. *Developmental Psychology*, 28(4), 731-740.
- Graham., S. y Juvonen, (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34, 587-599.
- Gini, G. (2006). Social Cognition and Moral Cognition in Bullying: What's Wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528–539.

- Haidt, J. (2002). The moral emotions. En R.J. Davidson, K. Schererm H.H. Goldsmith (Eds.) *Handbook of Affective Science*. Oxford: Oxford UP.
- Hastings, P.D. y Zahn-Waxler, C. (1998). Psychophysiological and socialization predictors of empathy and externalizing problems in middle childhood. Presentada en la *Annual Conference of the American Psychology Association*, San Francisco (EEUU).
- Harris, P.L. (1992). *Los niños y las emociones*. El desarrollo de la comprensión psicológica. Madrid: Alianza.
- Hoffman, M.L (1976). Empathy, role taking, guilt, and development of altruistic motives. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory research and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hoffman, M.L. (1998). Varieties of empathy-based guilt. En J. Bybee (Ed.), *Guilt and children* (pp. 91–112). San Diego: Academy Press.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hymel, S., Rocke-Henderson, N. y Bonanno, R. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal Of Social Sciences* Special issue on "Peer Victimization in Schools: An International Perspective", 8, 1-11.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., et al. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81–89.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K. Östermann, K. y Lagerspetz, M.J. (1996). Social intelligence and empathy as antecedents of different types of aggression. En C.F. Ferris y T. Grisson (Eds.), *Understanding aggressive behavior in children* (pp. 364-366). Annals of the New York Academy of Sciences, 794.
- Keller, M. y Edelstein, W. (1993). The development of the moral self from childhood to adolescence. En G.G. Noam y T.E. Wren (Eds.), *The moral self* (pp. 255-282). Cambridge, M.A.: MIT Press.
- Keller, M., Lourenço, O., Malti, T., & Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of "happy victimizers": A cross-cultural comparison of moral emotions. *British Journal of Development Psychology*, 21, 1-18.
- Lewis, H.B. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. New York: International Universities Press.
- Lewis M. (1992). *Shame: the exposed self*. New York: Free Press.
- Lewis, M. (1993). The emergence of human emotions. En M. Lewis y J.M. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press.

- Lewis, M. (2008). The emergence of human emotions. En M. Lewis y J.M. Haviland y L. Felman (Eds.), *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press.
- Lewis, M., Alessandri, S.M. y Sullivan, M.W. (1992). Differences in pride and shame as a function of children's gender and task difficulty. *Child Development*, 63, 630-638.
- López, F., Apodaka, P., Etxeberria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 45-61.
- Lourenço, O. (1997). Children's attributions of moral emotions to victimizers: Some data, doubts, and suggestions. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 425-438.
- Lourenço, O. (1998). Transgressores felizes e infelizes na compreensão de emoções morais na criança. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 241-261.
- Lourenço, O. (2000). The aretaic domain and its relation to the deontic domain in moral reasoning. In M. Laupa (Ed.), *Rights and wrongs: How children and young adults evaluate the world* (pp. 46-61). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lourenço, O. (2001). Understanding the moral meaning of children's attribution of emotions to victimizers. *Archives de Psychologie*, 69, 65-81.
- Lourenço, O., (2003). Making sense of Turiel's dispute with Kohlberg: The case of the child's moral competence. *New Ideas in Psychology*, 21, 43-68.
- Menesini, E. (con Fonzi, A., Ciucci, E., Almeida, A., Ortega, R., Lera, M.J., Costabile, A., Lo Feudo, G., H. Cowie, S. Ferrazzuolo y C. del Barrio) (1999). Bullying and emotions. En *Nature and Prevention of Bullying, TMR Network Project*: [http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2\\_firenze2.html](http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_firenze2.html) (Consultado 25/02/2008).
- Menesini, E. y Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 183-196.
- Menesini, E., Fonzi, V. & Vannucci, M. (1997). Bullies and victims in Italy: attitudes and moral disengagement. Comunicación presentada en la *7th European Conference for Research on Learning and Instruction EARL*, Atenas (Grecia).
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. y Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Murgatroyd, S.J. y Robinson, E.J. (1993). Children's Judgements of Emotion Following Moral Transgression. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 1 93-111.
- Nunner-Winkler, G. y Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development, Lafayette*, 59, 1323-1338.

- Olthof, T. (2002). Shame, guilt, antisocial behaviour and juvenile justice: A psychological perspective. En I. Weijers y A. Duff (Eds.), *Punishing juveniles. Principle and critique* (pp. 193–206). Oxford, UK: North Publishing.
- Olthof, T., Schouten, A., Kuiper, H., Stegge, H., Jennekens-Schinkel, A. (2000). Shame and Guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 51–64.
- 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.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. London: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment. A critical analysis and some important issues. En J. Juvonen y S. Graham S. (Eds.), *Peer harassment in school*. (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Ortega, R., Sánchez, V. y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49
- Parrot, W. G. y Smith, S. F. (1991). Embarrassment: Actual vs. typical cases, classical vs. prototypical representation. En A.S. Manstead (ed.), *Emotion in social life* (pp. 467-487). UK: LEA.
- Roland, E. (2002) Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44(1), 55 – 67.
- Saarni C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guildford Press.
- Salmivalli, C.; Lagerspetz, K.M.J.; Björkqvist, K.; Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status in the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Smetana, J. (1990). Morality and conduct disorders. En M. Lewis Y S. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 157-179). New York: Plenum.
- Silvern, R.L. & Wortman, C.B. (1980). Coping with undesirable life events. En J. Garber, y M.E.P. Seligman (Eds.), *Human helplessness: Theory and applications*. (pp. 279-340). New York: Academic Press.
- Schutz, A. y da Silva P. (2006). Sentimentos do adolescentes relacionados ao fenômeno bullying: possibilidades para a assistência de enfermagem nesse contexto. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 8, 1, 30-40.

- Smith, P. K.; Morita, Y.; Junger-Tas, J.; Olweus, D.; Catalano, R. y Slee, P. (1999). *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smith, P.K. (2006). Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela. Ponencia presentada en el *Congreso de Educación, Palma de Mallorca*.
- Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R. y Liefhoghe, A. (2002) Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in fourteen-country international comparison. *Child Development, 73* (4), 1119-1133.
- Sutton, J., Smith, P.K. y Swettenham, J. (1999a). Social cognition and bullying; Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology, 17*, 435-450.
- Sutton, J., Smith, P.K., y Swettenham, J. (1999b). Bullying and theory of mind: A critique of the social skills deficit view of anti social behaviour. *Social Development, 8*, 117-127.
- Tangney, J.P. (1995). Recent empirical advances in the study of shame and guilt. *American Behavior Scientist, 38*, 1132–1145.
- Tangney, J. P. (1998). How does guilt differ from shame?. En J. Bybee (Ed.), *Guilt and children* (pp. 1–17). San Diego: Academy Press.
- Tangney, J.P., Wagner P. y Gramzow, R. (1992). Proneness to shame, proneness to guilt, and psychopathology. *Journal Abnormal Psychology, 101*, 469–78.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Harrisonburg, Virginia: Donneley & Sons.
- Williams, C. (1998). Guilt in the classroom. En J. Bybee (Ed.), *Guilt and children* (pp. 233–243). San Diego: Academy Press.
- Yadava, A., Sharma, N. R., y Gandhi, A. (2001). Aggression and moral disengagement. *Journal of Personality and Clinical Studies, 172*, 95-99.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E, y Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology, 28*, 126–136.
- Zahn-Waxler C, Cole PM, Welsh JD, Fox NA. 1995. Psychophysiological correlates of empathy and prosocial behaviors in preschool children with problem behaviors. *Developmental and Psychopathology, 7*, 27–48.





# **Capítulo 8:**

## **Conclusiones finales y perspectivas de investigación**



## Capítulo 8: Conclusiones y perspectivas de investigación

En este capítulo se presenta una recapitulación de las distintas **aportaciones y conclusiones** obtenidas en los estudios empíricos que se han llevado a cabo.

Como observación preliminar se constata la existencia de comportamientos de victimización. Los resultados expuestos en esta tesis muestran que las situaciones de maltrato en la escuela constituyen un fenómeno reiterado y palpable, que no escapa a la percepción de los escolares de la sociedad granadina y bracarense.

La victimización, los abusos, los maltratos en la escuela son totalmente inaceptables. Sin embargo no es lo que perciben y aprenden los alumnos, pues el maltrato se está incorporando cada vez más al bagaje cotidiano de la interacción entre los grupos de iguales, se considera como algo natural, goza de cierta aprobación social, se apoya el comportamiento de los agresores, y se deja aislada y desprotegida a la víctima.

Estas situaciones les hacen sentirse poco seguros en el centro escolar, especialmente a los alumnos identificados como víctimas. Esto no debería ser así, ya que la escuela es como un segundo hogar en el que pasan gran parte de su tiempo y, como tal, debe ser un lugar seguro que garantice la educación –no sólo la instrucción– y que posibilite el desarrollo social, moral y afectivo de los jóvenes.

Este estudio ha ofrecido a los participantes una oportunidad para reflexionar sobre sus propios comportamientos y los de sus compañeros en la esfera de lo colectivo, y nos ha permitido avanzar en la comprensión de los mecanismos implicados en la perpetuación de los comportamientos de maltrato por abuso de poder.

Los resultados muestran que los preadolescentes y adolescentes tienen un conocimiento social compartido sobre el maltrato entre iguales muy próximo al de la literatura científica en este campo, y poseen una explicación social para el mismo ligada tanto al tipo de relación interpersonal que se establece entre víctima y agresor como a aspectos de la dinámica y funcionamiento típicos de los grupos de jóvenes –p.e. las novatadas o rituales de entrada para poder formar parte de grupos jerarquizados–. Este último aspecto es preocupante ya que les permite justificar el abuso de poder como algo “natural” durante el desarrollo.

La mayoría de los participantes perciben la situación del maltrato entre iguales como algo que ocurre desde siempre y que además va a continuar, mostrando así una visión negativa, pesimista y de resignación que dificulta la intervención y deja pocas esperanzas para la erradicación de la misma. Desde un punto de vista de la acción psicopedagógica, es necesario demostrarles que este tipo de actos no tienen que continuar para siempre y que se puede hacer algo para terminar con ellos.

En la descripción de los protagonistas de las situaciones de maltrato entre iguales que aparecen en nuestros estudios se constata la existencia de estereotipos sociales comunes que caracterizan a la víctima como una persona pasiva, socialmente incompetente y que experimenta estados emocionales desagradables de ansiedad, depresión e inseguridad.

El agresor, por otra parte, como una persona fuerte, valiente, extrovertida que experimenta estados emocionales agradables –*victimizador feliz*– que le dan poder y confianza en sí mismo, refuerzan su estatus en el grupo e inhiben otras motivaciones sociales para terminar con los abusos. En la línea de las teorías de las representaciones sociales estas dimensiones pueden resultar de procesos de diferenciación categórica que conducen a la estigmatización de un grupo particular de individuos.

También se observa que la mayoría de los adolescentes reaccionan con estados emocionales desagradables mostrando un rechazo hacia este tipo de situaciones de abuso, una sensibilidad emocional y una empatía hacia la víctima imprescindibles para generar actitudes en contra del maltrato que ayuden a erradicarlo.

Nuestra investigación pretendía conocer cómo influyen el país, sexo, edad, papel y experiencia en situaciones de victimización y el nivel de competencia social de los participantes en la percepción, el conocimiento, la comprensión, la representación y las tendencias emocionales ante el maltrato entre iguales.

### ***Influencia del país***

Como fenómeno internacional, a lo largo del estudio se ha constatado que existen una serie de tendencias generales y una caracterización común del maltrato entre iguales, pero también algunas diferencias, especialmente en las atribuciones emocionales.

Los participantes portugueses atribuyeron y se auto-atribuyeron con más frecuencia emociones empáticas a la víctima, compartiendo su estado emocional negativo, siendo capaces de experimentar una especie de empatía cognitiva al pensar en lo que se siente al ser agredidos, reconociendo los efectos negativos del abuso. En cambio los participantes españoles atribuyeron a la víctima más emociones de distanciamiento moral, juzgándola más desfavorablemente y justificando la victimización; y a los agresores más emociones no gratificantes, considerando que no disfrutan o no obtienen placer al abusar del compañero. Esto puede reflejar diferencias en la atribución de responsabilidad, en la explicación causal del maltrato entre iguales, así como una menor empatía hacia la víctima por parte de los participantes españoles.

Estos resultados indican que será necesario promover en las escuelas de ambos países programas que consideren la dimensión socioemocional del maltrato entre iguales. Estos

programas deberán potenciar la conducta prosocial, el sentido de responsabilidad por los propios actos (agencia moral) y el desarrollo de la empatía de cara a aumentar la ayuda y el apoyo hacia las víctimas.

### ***Influencia del sexo***

A lo largo de toda la investigación se han encontrado patrones de respuesta diferentes en función del género de los participantes. Para explicar las diferencias observadas conviene tener en cuenta cómo influye el género en su desarrollo psicosocial y los distintos niveles de madurez. La forma sexista de construir la identidad puede obligarles a identificarse con determinados problemas y/o valores tradicionalmente asociados al estereotipo femenino y masculino. Ejemplos serían la palabra, la paciencia, la pasividad, la dependencia y la sumisión, en el caso de las mujeres; y la fuerza, la dureza, el dominio, el control o la utilización de la violencia, en el caso de los hombres. Tendencia que permite explicar cómo los chicos han justificado la violencia en mayor medida que las chicas, mientras que estas han mostrado en sus respuestas mayor sensibilidad emocional, mayor tendencia al cuidado y apoyo a los diferentes o más débiles, mayor capacidad para detectar sentimientos y señales no-verbales y mayor preocupación por los aspectos sociales de la interacción y los sentimientos de otros.

Las chicas han juzgado más críticamente el maltrato, han reaccionado ante el mismo con emociones desagradables, rechazan este tipo de situaciones y muestran una actitud contra el maltrato. Además muestran más empatía hacia la víctima al describirla con un amplio conjunto de características positivas y reconocen su sufrimiento y son capaces de compartir su estado emocional.

Los chicos, en cambio, resaltaban en sus categorizaciones la vulnerabilidad y responsabilidad moral de la víctima al afirmar que debería sentirse culpable y avergonzada. Estas diferencias de género se han acentuado con los años al producirse un incremento de la empatía en ellas y una disminución de la pro-sociabilidad en ellos. Por otro lado, tampoco se puede olvidar la deseabilidad social, que podría influir en que las chicas contestaran al cuestionario en función de lo que se espera de ellas, esto es, ser empáticas y prosociales.

Estos resultados reflejan el riesgo superior de violencia e intolerancia que existe entre los chicos en sus componentes cognitivo y valorativo, así como la necesidad de ayudar a superar la asociación de dicho problemas con valores masculinos a través de los programas de prevención del maltrato en la escuela. De este modo, se lograría un cambio en la construcción de la identidad reduciendo la presión social de forma que favorezca una identificación con la totalidad de los valores tradicionalmente asociados a lo femenino (la empatía, la ternura) y a lo masculino (la fuerza y el poder), sin que nadie tenga que identificarse con los problemas a los que dichos estereotipos conducían.

### ***Influencia de la edad***

Tal y como esperábamos la edad ha desempeñado un importante papel. Las diferencias más marcadas las hemos encontrado entre los preadolescentes de 11 y 12 años y los adolescentes de 15 años, en adelante. La percepción de la vulnerabilidad de las víctimas y una intensificación del rechazo contra los agresores se acentúan conforme los adolescentes crecen. Pensamos que esto se debe a una mayor interiorización de las normas sociales. Las explicaciones causales también se vuelven más complejas. Los más pequeños se centraron en aspectos como la manera de ser de la víctima, el miedo o el que no se lleven bien, pero sin profundizar, como lo hacen los mayores, en las dinámicas y los procesos de grupo (tales como la confrontación con la diferencia o intentos de integración de nuevos elementos), en el hedonismo colectivo y el ejercicio del poder (dominio-sumisión). La visión de los adolescentes mayores de la muestra coincide con las perspectivas de los investigadores y de la intervención surgidas en los últimos años, para quienes también la importancia del grupo es una característica esencial del maltrato entre iguales.

Cuando evalúan la conducta del agresor y su consecuente reacción emocional los participantes más jóvenes le atribuyen más emociones no gratificantes, considerando que se sentirían mal al asumir la responsabilidad de sus actos, mientras que los mayores (15-16 años) asignan más emociones de distanciamiento moral admitiendo la autosatisfacción y autocomplacencia que el maltrato produce en los agresores.

Estos hallazgos demuestran la necesidad de poner en práctica medidas de intervención temprana eficaces, no solo en la escuela primaria sino también en Infantil.

### ***Influencia del papel en situaciones de maltrato entre iguales***

Los agresores y las víctimas, pero también los espectadores, divergen en el modo de interpretar la realidad social dependiendo de su experiencia en las relaciones interpersonales con los iguales. Así, se obtuvieron patrones de respuesta opuestos entre víctimas y agresores en cuanto a la gravedad del maltrato, la percepción de seguridad en el centro escolar, las actitudes y las reacciones emocionales.

Para las víctimas, los abusos son hechos muy graves, se sienten inseguras en el centro escolar y ante una historia de maltrato reaccionan con tristeza. Por el contrario, para los agresores, el maltrato tiene poca o ninguna gravedad, se sienten muy seguros en el centro escolar y la historia presentada les produce indiferencia e incluso felicidad; mostrando una total ausencia de implicación moral, una minimización de la importancia de sus actos y una aceptación y exaltación de la agresión.

También explican de modo diferente las causas del maltrato. El grupo de agresores señala más elementos exculpatorios como la manera de ser de la víctima y algo propio de la adolescencia que le permiten justificar sus actos y aliviar la culpa. En cambio, el grupo de víctimas refuerza su autoestima y autoimagen aludiendo a la envidia que los agresores sienten hacia ellas. Finalmente, el grupo de espectadores expresa la intencionalidad de los agresores, empatiza con las víctimas y les restan culpa y responsabilidad.

La atribución de estados emocionales también fue diferente. El grupo de agresores refirió el sentimiento de orgullo para los agresores significativamente más que el grupo de víctimas y espectadores. Afirmaron que se sentirían indiferentes al asumir el papel del líder y orgullosos en el papel de espectadores. Y refirieron más emociones de distanciamiento moral cuando asumían el papel de víctima. Estos resultados muestran que los agresores acentuaron emociones de distanciamiento moral (orgullo e indiferencia) y expusieron niveles altos de desconexión moral, demostrando una carencia en la moralidad y la conciencia y una ausencia de empatía hacia la víctima. Los alumnos identificados como espectadores o como víctimas atribuyeron más emociones de responsabilidad moral (culpa y vergüenza) a los agresores, mostrando una alta capacidad para diferenciar entre los sentimientos reales de los agresores y lo que deberían sentir ante las señales de sufrimiento de la víctima y al asumir la responsabilidad de sus actos.

Así, ha quedado patente a lo largo del estudio que agresores y víctimas difieren en el modo de procesar la información social que reciben. Por otro lado, si tenemos en cuenta la función instrumental de los compañeros en la intimidación, las tendencias de respuesta mostradas por la mayoría de los participantes espectadores nos dan motivos para la esperanza pues han mostrado un desarrollo moral más equilibrado. Esto puede ayudar a regular la interacción social y prevenir las conductas desadaptadas.

### ***Influencia de la experiencia en situaciones de maltrato***

La experiencia en situaciones de victimización como agresores, víctimas, espectadores pro-víctimas y proagresores también ha producido patrones diferentes de respuesta. Por un lado, hemos encontrando que tanto los participantes con mucha experiencia de víctimas como los espectadores que habitualmente los ayudan valoran negativamente este tipo de abusos. Ambos consideran que la víctima no se merece lo que le ocurre, reaccionan emocionalmente con sentimientos desagradables y adoptan una actitud en contra del maltrato.

Por el contrario, los participantes con mucha experiencia como agresores y los espectadores que habitualmente los apoyan son los que más reaccionan con indiferencia e incluso con felicidad ante los abusos mostrados. Además justifican el maltrato afirmando que

la víctima los provocó, que los agresores solamente se defienden y que, por tanto, la víctima se merece lo que le ocurre. Definiendo el maltrato como un tipo de agresión reactiva, defendiendo al grupo, pues media en sus actos la provocación, y culpando a la víctima de lo ocurrido. Finalmente destacar que son los que menos críticamente juzgan estos actos y los que manifiestan una mayor tolerancia hacia la agresividad, mostrando una actitud de aceptación del maltrato.

En la atribución emocional los participantes con mucha experiencia como víctimas son los que más atribuyen y se auto-atribuyen en el papel de víctima emociones de orgullo e indiferencia. Esto podría entenderse como una asunción de responsabilidad, considerándola/se un posible factor causal del maltrato. Además, son los que más emociones no gratificantes le atribuyen al agresor. Los participantes con mucha experiencia como agresores y los espectadores, que habitualmente los apoyan, también le atribuyen a la víctima emociones de distanciamiento moral, y en cambio al agresor le atribuyen emociones anhedónicas. Estas respuestas nos indican que estos participantes son los que menos empatizan con la víctima y son menos sensibles a su sufrimiento. Su atribución les ayuda a justificar sus actos y a minimizar los efectos negativos de sus actos.

### ***Influencia de la competencia social***

Finalmente, encontramos que la competencia social exhibida por los participantes, influye en sus percepciones, valoraciones, actitudes, atribuciones emocionales y comprensión de la problemática del maltrato. En concreto, observamos que unas altas habilidades sociales correlacionan positivamente con unas preferencias argumentales de atribución causal intencionales y de desequilibrio de poder, con una actitud en contra del maltrato, con estados emocionales desagradables al observar abusos (tristeza, furia y enfado) y con el predominio de atribuciones de emociones empáticas a la víctima y de distanciamiento moral a los agresores.

Por el contrario, unas altos niveles de impulsividad inapropiada correlacionan positivamente con unas explicaciones causales del maltrato minimizadoras y exculpatorias, con una actitud de aceptación, con estados emocionales agradables al observar abusos (felicidad, diversión,...) y con el predominio de atribuciones de emociones de distanciamiento moral a la víctima y de emociones no placenteras a los agresores.

Así, los participantes que poseen habilidades sociales han demostrado una mayor sensibilidad social, reconocen mejor las emociones, son más empáticos e interpretan de manera diferente los acontecimientos comparados con los impulsivos. Parece que estas habilidades les ayudan a ser más prosociales. Por eso creemos que mejorando las habilidades sociales de niños y adolescentes podríamos prevenir problemas conductuales y reducir los niveles de agresividad.



Lo expuesto, además de otras conclusiones que puedan ser extraídas de esta investigación y de los datos que se han aportado, debe servir para orientar las actuaciones preventivas y correctoras encaminadas a eliminar el maltrato entre iguales dentro del ámbito escolar. Deberán ser las administraciones y autoridades educativas, los profesionales de la educación, los psicopedagogos y pedagogos, los psicólogos y sociólogos, las familias y las asociaciones que las representan, los equipos directivos de los centros docentes quienes, cada uno en su ámbito propio, acuerden las políticas a seguir, las actuaciones a realizar, las intervenciones a proponer y practicar, sobre la base objetiva del conocimiento real del problema que proporciona ésta y otras investigaciones.

Y de cara a plantear una intervención adecuada, no podemos olvidar que serán los verdaderos protagonistas, los alumnos, los que tendrán que buscar una salida efectiva al maltrato, porque ellos son también los principales sufridores de sus consecuencias. Los alumnos deben formar parte de la solución al maltrato y deben pilotar su resolución. Para ello, será necesario cambiar las actitudes de aceptación que los agresores y sus colaboradores asumen ante este fenómeno; modificando el clima de aula, promoviendo una comprensión del maltrato por abuso de poder, incrementando sus capacidades socio-cognitivas y el sentido moral a fin de que puedan respetar las diferencias, desarrollando estrategias de solución negociada y cooperativa de conflictos, formándolos en valores –como la solidaridad y la cooperación frente al individualismo y la competitividad–, potenciando la inteligencia emocional, mejorando el reconocimiento y el control de las emociones, y fomentando la empatía.

El problema, es que estos aspectos carecen de peso en el currículum escolar. Sin embargo, estamos convencidos de que el contexto de aula es propicio para trabajarlos, porque con independencia de la materia que se imparta, continuamente alumnos y profesores están en interacción permanente y aprenden o pueden aprender muchas habilidades si en la formación inicial y permanente de maestros y profesores adquieren las herramientas necesarias.

Si bien este trabajo contribuye a la literatura científica existente hasta el momento sobre los problemas de convivencia en la escuela, y en concreto sobre el maltrato entre iguales, reconocemos que presenta algunas **limitaciones** que pasamos a comentar.

En general, debe tenerse en cuenta que la eficacia de los instrumentos utilizados –al tratarse autoinformes e informes de los iguales– depende en gran medida del grado de sinceridad mostrado por los participantes. Más concretamente, el cuestionario SCAN-Bullying (diseñado para esta tesis), aunque fue adecuado presentó algunas limitaciones. Hay que reconocer que nos ha permitido crear el contexto necesario para poder explorar los

conocimientos, percepciones, actitudes y emociones que los preadolescentes y adolescentes tienen sobre este fenómeno. Además hizo posible que los participantes se sintieran motivados y cómodos ante la tarea propuesta. No obstante, presenta algunas limitaciones que deben ser eliminadas para futuros trabajos con este instrumento:

- *Extensión y esfuerzo cognitivo.* Resulta excesivamente largo, y aunque pregunta por personajes diferentes, puede resultar repetitivo exigiendo una alta concentración de los participantes en el estudio para responder coherentemente.
- *Sistema de respuesta.* Presenta diferentes sistemas de respuesta, lo que dificulta su cumplimentación y el estudio de la fiabilidad y la validez.
- *Ausencia de nuevas formas de maltrato.* No se incluyen en la historieta gráfica las nuevas formas de maltrato que están aflorando relacionadas con las nuevas tecnologías (Cyberbullying).
- *Opciones de las preguntas sobre Emociones.* En las preguntas sobre las emociones se incluyen pocas opciones de emociones positivas, en comparación con la cantidad de negativas. No obstante, los participantes las incluyeron en la opción otras.
- *Fiabilidad.* Algunas escalas del cuestionario presentan una fiabilidad baja. Esto puede ser explicado por el contenido de las mismas, relacionado con el ámbito socioemocional.

Finalmente, como **prospectiva de investigación** creemos que será interesante ampliar el análisis del problema del maltrato a edades inferiores, es decir a la población infantil, pues antes de los 11 años ya se han detectado problemas de convivencia en el aula que conviene estudiar y prevenir.

También sería interesante profundizar en el papel de las emociones de responsabilidad como mecanismos de regulación conductual, analizar cómo los mecanismos de desconexión moral influyen y mantienen la dinámica del maltrato entre iguales, y estudiar los cambios que con la edad puedan producirse en las justificaciones de las atribuciones emocionales. Para completar estos resultados creemos sería interesante añadir a la información sobre el maltrato entre iguales, el estudio de los patrones de socialización familiar y el clima moral en casa y en la escuela.

Otro aspecto que conviene analizar sería la influencia de los estados emocionales experimentados por las víctimas del maltrato y de su competencia social sobre las estrategias de afrontamiento que adoptan. Por último, sería conveniente estudiar el papel que el tipo de reacciones emocionales que los abusos provocan en los espectadores puede tener en el establecimiento o no de relaciones de ayuda con la víctima.

## Chapter 8: Conclusions and Further Research

This chapter presents a summary of different **contributions and conclusions** obtained in our empirical research.

As a preliminary observation the existence of victimization behaviors is confirmed. Results show that bullying situations in the school are a reiterate and obvious phenomenon perceived by schoolchildren in Granada's and Braga's societies.

Victimization, abuses, bullying in the school are absolutely unacceptable. However that is contrary to the students' perception and learning, since bullying is progressively joining the daily background of peers' interaction, it is considered natural, it enjoys certain social approval, and the aggressors' behavior is supported while the victim remains isolated and unprotected.

Such situations make students feel unsecured at school, especially in the cases of students identified as victims. This should not be the case however, since school remains like a second home where students spend considerable amounts of time, and hence, it should be a safe place that guarantees education – not just instruction – and that makes teen's social, moral, and affective development possible.

This study offered participants an opportunity to reflect on their own and their peers' behaviors in the collective sphere. In addition, it allowed a better understanding of the mechanisms involved in the perpetuation of bullying behaviors due to abuse of power.

Results show that preadolescents and adolescents have a shared social knowledge on peer bullying very close to what is provided in the literature, and hold a social explanation linked to both the kind of interpersonal relation that takes place between victim and aggressor, and usual aspects related to the dynamics and performance of teen groups – e.g., hazing or inaugural rituals to be part of hierarchized groups. This last aspect is worrying since it allows them to justify the abuse of power as “natural” during development.

Most of the participants perceive the peer bullying situation as a long recognized thing that will also take place in the future, thus showing a negative, pessimistic and acceptance vision that complicates intervention and leaves little hopes to its eradication. From a psicopedagogical point of view, it is necessary to show them that such acts do not need to continue in the future and that something can be done to finish them.

The description of the characters in the peer bullying situations confirms the existence of common social stereotypes that characterize the victim as a passive, socially incompetent person who experiences negative emotional states such as anxiety, depression and insecurity. However, the aggressor is depicted as a strong, brave, extroverted person who experiences positive emotional states – *happy victimizer* – that accentuate his/her power and self-confidence, reinforces his/her status in the group, and inhibit other social motivations to end with abuses. According to social representation theories these dimensions can result from categorical differentiation processes that lead to stigmatization of a particular group of individuals.

It is also observed that most adolescents react with negative emotional states showing a rejection towards this kind of abuse situations, an emotional sensitivity, and an empathy towards the victim that are essentials to generate attitudes against bullying and its eradication.

Our research aimed at exploring how variables such as participants' country, sex, age, role and experience in victimization situations, and level of social competence influence on perception, knowledge, comprehension, representation and emotional tendencies when confronted with peer bullying.

### **Country**

As an international phenomenon, it has been confirmed throughout the study that there exist a range of general tendencies and a common characterization of peer bullying, as well as some differences, especially in the emotional attributes.

Portuguese participants attributed and self-attributed more frequently empathic emotions to the victim, sharing his/her negative emotional state, having the ability to experience a kind of cognitive empathy when thinking about what one feels when assaulted, and recognizing the negative effects of abuse. However, Spanish participants attributed more moral disengagement emotions to the victim, judging him/her more unfavorably as "victim", and justifying victimization; whereas they attributed more non-gratifying emotions to aggressors, considering that they do not enjoy or obtain any pleasure from abusing their peers. This might show differences in the attribution of responsibility, in the causal explanation of peer bullying, as well as in the degree of empathy towards the victim.

These results show that it will be necessary to promote in the schooling of both countries programs that consider the socio-emotional dimension of peer bullying. Such programs will be aimed at fostering pro-social behavior, sense of responsibility for self-acting (moral agency), and development of empathy to increase victims' support.

**Sex**

Different answer patterns have been encountered along the study according to sex. To explain the observed differences, attention needs to be paid to the influence gender has on the participants' psycho-social development and levels of maturity. The sexist way of constructing identity might force participants to identify themselves with certain problems and/or values traditionally associated to the feminine and masculine stereotypes (e.g., the gift to communicate, patience, passivity, dependence and submission for women; strength, harshness, command, control or use of violence for men). Such tendency helps to explain why boys justified violence to a greater extent than girls; while girls showed a higher emotional sensibility, a higher tendency to look after and support the "different" or the "weak", a higher capacity to detect feelings and non-verbal signs, and a higher preoccupation for social aspects of interaction and others' feelings.

Girls judged bullying more critically, reacting to it with negative emotions, rejecting it, and showing an attitude against it. In addition, they showed more empathy towards the victim by describing him/her with a wide range of positive features, recognizing his/her suffering, and showing the ability to share his/her emotional state. On the contrary, boys stressed his/her vulnerability and moral responsibility when acknowledging he/she should feel guilty and ashamed. As they have grown up, gender differences have widened since girls have increased their empathy and boys have decreased their pro-sociality. On the other hand, social desirability has to be taken into account for it could influence girls by answering what it is expected from them, which would mean they are empathetic and pro-social.

These results entail the risk of violence and intolerance among boys in their cognitive and assessing component. They also show the need to help overcome the association of such problems to masculine values through bullying prevention programs in the school. Such programs would achieve a change in the construction of identity by reducing the social pressure to favor identification with values traditionally associated to the feminine stereotype (empathy, tenderness) or masculine stereotype (strength, power), and by avoiding identifying with the problems associated to these stereotypes.

**Age**

As expected, age played a primary role. Most striking differences were found between preadolescents aged 11 and 12 and adolescents aged 15 and onwards. The perception of the victims' vulnerability and the strengthening of the rejection against the aggressors were intensified as adolescents grew older. I believe this is due to the internalization of social norms. Causal explanations also became more complex. Younger participants concentrated on

aspects such as the victim's personality and behavior, fear, or not getting along, but without analyzing in depth, as older participants did, group dynamics and processes (e.g., confrontation of difference, trials to integrate new elements), collective hedonism and the exercise of power (control-submission). The adolescents' view coincides with research and intervention perspectives developed during the last years, for which the importance of the group is an essential feature in peer bullying.

When assessing the aggressor's behavior and his/her following emotional reaction, younger participants attributed the aggressor more non-gratifying emotions, considering he/she would feel bad when assuming the responsibility of his/her acts. However, older participants (aged 15-16) attributed him/her more emotions of moral disengagement, admitting self-satisfaction and self-enjoyment that bullying produces in aggressors.

These findings show the need to put into practice efficient early intervention measures, not only in primary education, but also in childhood education.

### ***Role in situations of peer bullying***

Aggressors, victims, and bystanders, all diverge in the way they interpret social reality according to their experience in interpersonal relations with peers. Thus, opposing answer patterns were obtained between victims and aggressors concerning bullying seriousness, security perception in the school context, attitudes and emotional reactions.

For victims, abuses were serious facts, they felt insecure in school and when confronted with a bullying story, they reacted with sadness. For aggressors, on the other hand, bullying had little or no seriousness, they felt very secure in the school context, and a bullying story had no impact on them or made them feel happy. Thus, they showed a total absence of moral implication, a minimization of the importance of their acts, and an acceptance and exaltation of the aggression.

They also explained the causes of bullying differently. Aggressors pointed at exonerating elements such as the victim's personality and behavior and elements idiosyncratic to adolescence to justify their acts and feel non-guilty. Victims, on the other hand, reinforced their self-esteem and self-image by referring to the envy aggressors felt towards them. Finally, bystanders expressed the aggressors' intentionality, empathized with victims, and minimized their guilt and responsibility.

The attribution of emotional states was different as well. Aggressors referred to the feeling of pride for aggressors significantly more than victims and bystanders. They declared they would feel indifferent at assuming the leader role, proud in the bystander role, and they

referred more moral disengagement emotions when they assumed the victim role. These results show that aggressors accentuated moral disengagement emotions (pride and indifference) and put forward high levels of moral disconnection, showing a lack of morality and conscience, and an absence of empathy towards the victim. Students identified as bystanders and victims attributed more emotions of moral responsibility (guilt and shame) to aggressors, showing a high capacity to differentiate between aggressors' real feelings and what they should feel when confronted with the victims' suffering signs, and assuming responsibility of their acts.

Thus, it has been shown throughout this study that aggressors and victims differ in the way they process the social information they perceive. In addition, it has been confirmed that if we consider the instrumental function of peers in intimidation, the answer tendencies of the majority of the bystander participants give us hopes, since they have revealed a more balanced moral development. This in turn might support regulation of the social interaction and prevent non-adapted behaviors.

#### ***Experience in bullying situations***

Experience in victimization situations as aggressors, victims, pro-victim bystanders and pro-aggressors also produced different patterns of answer. We found that both participants with long experience as victims and bystanders who usually support them, assessed negatively this kind of abuses, considered the victim did not deserve what happened to him/her, reacted with negative feelings and adopted an attitude against bullying.

However, both participants with long experience as aggressors and bystanders who usually supported them, reacted, the majority, with indifference and even happiness when confronted with the bullying situations we presented to them. They justified bullying on the grounds that the victim provoked them, that aggressors just defended themselves and therefore the victim deserved what happened to him/her, defining bullying as a type of reactive aggression, defending the group because provocation mediated in their acts, and blaming the victim for what happened. In addition, they critically judged those acts to a lesser extent and manifested a higher tolerance towards aggressiveness, showing an acceptance attitude towards bullying.

In the emotional attribution, participants with a long experience as victims attributed the most and self-attributed in the role of the victim emotions of pride and indifference. This might be understood as an acceptance of responsibility, considering him/her or himself/herself as a possible causal factor of bullying. At the same time, they attributed most of the non-gratifying emotions to the aggressor. Participants with a long experience as aggressors and bystanders who usually support them also attributed the victim moral disengagement

emotions. However, they attributed anhedonic emotions to the aggressor. These answers show us that these participants empathized the least with the victim, were less sensitive to their suffering, and their attribution helped them justify and minimize the negative effects of their acts.

### ***Social competence***

Last, we find that the social competence exhibited by participants influences in their perceptions, assessments, attitudes, emotional attributions, and understanding of the bullying problem. More specifically, we observe that high social abilities positively correlate with argument preferences of intentional causal attribution and power imbalance; with an attitude against bullying; with negative emotional states when confronted with bullying (sadness, fury, anger); and with dominance of emotional attributions empathetic to the victim, and of moral disengagement to the aggressor.

On the other hand, high levels of inappropriate impulse positively correlate with minimizing and exonerating causal explanations to bullying; with an acceptance attitude; with positive emotional states when confronted with bullying (happiness, fun); and with dominance of emotional attributions of moral disengagement to the victim and non-pleasant emotions to the aggressor.

Thus participants with social abilities showed a higher social sensitivity. They recognized emotions better, they were more empathetic, and they interpreted differently the facts as compared to those with high impulses. Such abilities seemed to help them be more pro-social. Thus we believe that by improving children's and adolescents' social abilities we could prevent behavioral problems and reduce aggressiveness levels.

In addition to further conclusions that might be drawn from our study and data, our conclusions might guide preventive and correcting approaches leading to eliminate peer bullying in the school context. The degree of understanding this and other studies add to the bullying problem should inform professionals in the educational authority and administration, educational experts, psicopedagogues and pedagogues, psychologists and sociologists, families and their representative associations, and school teams of directors, to agree on policies and approaches to take, and programs to propose and put into practice.

With a view to set out an adequate approach, the students will have a primary role. They will have to look for an effective way out to bullying since they suffer it the most. Thus, students will be part of the solution to the bullying problem and they will pilot its resolution. To such end, it will be necessary to change acceptance attitudes aggressors and their collaborators assume in view of this phenomenon. Some measures include: changing the



classroom climate; promoting an understanding of bullying due to the abuse of power; increasing students' socio-cognitive capacities and moral sense to respect differences; developing strategies of negotiated and cooperative solution to conflicts; educating students in values such as solidarity and cooperation *versus* individualism and competition; fostering students' emotional intelligence; improving emotion recognition and control; and, promoting empathy.

The problem is however that such aspects lack space in the school curriculum. Nonetheless, I am convinced that the classroom context acts as an adequate space to work on them, regardless of subject instruction, both students and teachers are in constant interaction; therefore students learn (or might learn) many abilities if their teachers have acquired the appropriate tools during their initial and permanent teacher training in primary/secondary education.

While this study contributes to the literature on coexisting problems in the school and more specifically on peer bullying, some **limitations** should be pointed out.

In general terms, due to their design, the instruments' efficacy depended to a great extent on the participants' sincerity degree. More specifically, the SCAN-Bullying questionnaire (designed for this study), while adequate, it presented some limitations. It has to be acknowledged that it supported the necessary context to explore pre-adolescents' and adolescents' knowledge, perceptions, attitudes, and emotions on the phenomenon. In addition, it made it possible for participants to feel motivated and at ease. Nonetheless, it presented some limitations to be considered in further research. These include:

- Length and concentration demands: It appeared too long. Also, in terms of concentration demands, while it presented different characters, it might have appeared repetitive and therefore demanded a high level of concentration in participants in order to respond coherently.
- Answer systems: It presented different answer systems. This aspect complicated its filling out and the study of its reliability and validity.
- Absence of new ways of bullying: New ways of bullying related to new technologies (e.g., Cyber-bullying) were not included in the graphic story.
- Emotions question/answer options: Few positive emotions were included in the emotions question option. Nonetheless, participants included them in the "others" option.

- Questionnaire scales' reliability: Some questionnaire scales presented a low reliability. This can be explained with reference to their content, related to the socio-emotional ambit.

Finally, as **further research** is concerned, it will be interesting to extend the bullying problem analysis to lower ages, i.e., children populations, since coexisting problems in the classroom have been detected in children under 11. Therefore, it is a phenomenon in need of study and prevention.

In addition, other phenomena in need of study and related to our research include: (1) the role of emotions of responsibility as mechanisms of behavioral regulation; (2) the influence of mechanisms of moral disconnection in peer bullying dynamics; (3) the influence of age in justification of emotional attributions; and, (4) the study of socialization patterns in the family and moral climate at home and in the school.

Last, other lines of research encompass: (a) the influence of the bullying victims' emotional states and social competence on the confronting strategies they adopt; and, (b) the role of emotional reactions caused by abuses in bystanders on establishing (or not) support relations with the victim.



# **Referencias bibliográficas**



## Referencias bibliográficas

- Abrams, D. (1996). Social identity, self as structure and self as process. In W.P. Robinson (Ed.), *Social groups and identities. Developing the legacy of Henry Tajfel* (pp. 143-168). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Acosta, A. (2003). Resolución de conflictos y regulación de sentimientos. En A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 293-304). Granada: Universidad de Granada.
- Ahmed, E., y Braithwaite, V. (2004). What, me ashamed? Shame management and school bullying. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41, 269–294.
- Aksan, N. y Kochanska, G. (2005). Conscience in childhood: Old questions, new answers. *Developmental Psychology*, 41, 506–516.
- Alessandri, S.M. y Lewis, M. (1993). Parental evaluation and its relation to shame and pride in young children. *Sex Roles*, 29, 335–343.
- Almeida, A. (1999). *Portugal*. 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*, (pp. 174- 187). Routledge: London.
- Almeida, A. (2005). Dos traços aos processos de grupo: explicações causais de adolescentes portuguesas sobre os maus tratos nos grupos de pares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 4, 59-84.
- Almeida, A. (2006). Para Além das Tendências Normativas: O que Aprendemos com o Estudo dos Maus Tratos entre Pares. *Psychologica*, 43, 79-104.
- Almeida, A. y Caurcel, M. (2005). *Questionário Scan-Bullying. Versão Portuguesa e Castelhana*. Registo de obra na Inspeção-Geral das Actividades Culturais, Ministério da Cultura.
- Almeida, A. y del Barrio, C. (2002). A vitimização entre companheiros em contexto escolar. En C. Machado y R. Gonçalves (Coords.), *Violência e vítimas de crimes. Crianças* (pp. 169-197). Coimbra: Quarteto.
- Almeida, A., Caurcel, M.J. y Machado, J. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized and nonvictimized peers. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 4, 371-396.

- Almeida, A., del Barrio, C., Lisboa, C., van der Muelen, K., Barrios, A., Gutiérrez, H., Granizo, L. y Caurcel, M.J. (2004). They should feel guilty, but they don't...": adolescents' moral reasoning in bullying relations. Poster presentado en *18th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD)*, Ghent, (Bélgica).
- Almeida, A., del Barrio, C., Marques, M., Hernández, I., Gutiérrez, H., de Isidro, A. y Cruz, J. (1999). *The Causes and Nature of Bullying and Social Exclusion in Schools, and Ways of Preventing them*. Report of the working group on use of cartoons, TMR Project.
- Almeida, A., del Barrio, C., Marques, M., Fernandez, I., Gutierrez, H. y Cruz, J. (2001). A script-cartoon narrative of peer-bullying in children and adolescents. En M. Martinez (Ed.), *Prevention and control of aggression and its impact on its victims* (pp. 161-168). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Almeida, A., del Barrio, C., Marques, M., Gutierrez, H., van der Meulen, K., Barrios, A. y Seijo, S. (2001). SCAN-Bullying. Methodological considerations of cross-national data analysis of children's ideas about peer bullying. Presentado en *International Conference on Violence in Schools and Public Policies*, Paris (Francia).
- Almeida, A., del Barrio, C., Marques, M., Gutiérrez, H., van der Meulen, K., Barrios, A. y Seijo, S. (2001). *Progress report of the Working group on Cartoons: Validation study of the SCAN-Bullying*. TMR Project Nature and prevention of school bullying. Cosenza.
- Almeida, A., Lisboa, C. y Caurcel, M.J. (2005). As explicações dos maus-tratos em adolescentes portugueses. Possíveis vantagens de um instrumento narrativo para a compreensão do fenómeno. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 19, 1, 32-54.
- Almeida, A., Lisboa, C. y Caurcel, M.J. (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales?: explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(2), 107-118.
- Almeida, A., Marques, M., del Barrio, C., van der Muelen, K., Gutiérrez, H. y Barrios, A. (2002). Um estudo das representações dos maus tratos na pré-adolescência: o scan bullying. En A. Estrela y J. Ferreira (Eds.), *Violência e indisciplina na escola*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Almeida, A., van der Muelen, K., del Barrio, C., Barrios, A., Gutierrez, H. Granizo, L. y Lisboa, C. (2004). Untangling socio-cognitive reasoning in causal explanations towards peer victimization across cultures. Presentado en la 34th Annual Meeting of the Jean Piaget Society en Toronto (Canada).

- Alsaker, F.D. y Olweus, D. (1993). Global self-evaluations and perceived instability of self in early adolescence: A cohort longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 34, 47-63.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Sede Académica. (Consultado 23/4/2008)
- Archer, J. y Parker, S. (1994). Social Representations of Aggression in Children. *Aggressive Behavior*, 20, 101-114.
- Arsenio, W. (1988). Children's conceptions of the situational affective consequences of sociomoral events. *Child Development*, 59, 1611-1622.
- Arsenio, W.F. y Lemerise, E.A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competences. *Social Development*, 10, 59-73.
- Arsenio, W.F. y Lemerise, E.A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development*, 75, 987-1002.
- Arsenio, W.F. y Lover, A. (1995). Children's conceptions of sociomoral affect: happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. En M. Killen y L. Nucci (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 87-128). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arsenio, W.F. y Lover, A. (1997). Emotions, conflicts, and aggression during preschoolers' freeplay. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 531-542.
- Arsenio, W.F., Cooperman, S. y Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36, 438-448.
- Astington, J. W., y Olson, D. R. (1995). The cognitive revolution in children's understanding of mind. *Human Development*, 38, 179-189.
- Avilés, J.M. (2002). *La intimidación y el maltrato entre iguales (bullying) en la educación secundaria obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral no publicada. Valladolid.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Avilés, J.M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 201-220.
- Avilés, J.M. (2006). El maltrato entre iguales (bullying), caracterización y consecuencias. *II Congreso Virtual de Educación en Valores "El Acoso Escolar, un reto para la Convivencia en el Centro"*, Zaragoza.

- Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) –Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales– *Anales de Psicología*, 21, 1, 27-41.
- Bacchini, D., Amodeo, A. L., Ciardi, A., Valerio, P. & Vitelli, R. (1998). La relazione vittima-prepotente: stabilità del fenomeno e ricorso a meccanismi di disimpegno morale. *Scienze dell'Interazione*, 5(1), 29-46.
- Baldry, A.C. y Farrington, D.P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 17-31.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). *Social Cognitive Theory of moral thought and action: a social cognitive theory*. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 312, 101-119.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of Moral Disengagement in the exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 2, 364-374.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C. y Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 125-135.
- Belsey, B. (2005) *Cyberbullying: An emerging Threta to the always on generation*. <http://www.cyberbullying.ca/> (Consultado, 20/02/2006)
- Benítez, J. L.; Almeida, A. y Justicia, F. (2007). La liga de alumnos amigos, desarrollo de las habilidades sociales del alumnado para enfrentar los malos tratos entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*.
- Benítez, J.L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4(2), 151-170.
- Bennett, M. (1989). Children's self-attribution of embarrassment. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 207-217.
- Bennett, M. y Matthews, L. (2000). The role of second-order belief-understanding and social context in children's self-attribution of social emotions. *Social Development*, 9, 1, 126-130.



- Berdondini, L. y Dondi, M. (1999). How do bullies, victims and bystanders react during a session of group work? Comunicación presentada en la *IX European Conference on Developmental Psychology*, Spetses (Grecia).
- Berger, K. (2007). Update on Bullying at School: Science forgotten?. *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Berguno, G., Leroux, P., McAinsh, K. y Shaikh, S. (2004). Children's experience of loneliness at school and its relation to bullying and the quality of teacher intervention. *The Qualitative Report*, 9 (3), 483-499.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social psychological analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Bierman, K. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford.
- Bisquerra, R. (1998). *Educación emocional. Enciclopedia General de la Educación. Tomo I* (pp. 356-384). Barcelona: Océano.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Björkqvist, K.; Ekman, K. y Lagerspetz, K.M.J. (1982). Bullies and victims: Their ego pictures, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.
- Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence – empathy= aggression?. *Aggressive and Violent Behavior*, 5, 191–200.
- Blair, R.J.R. (1999). Responsiveness to distress cues in the child with psychopathic tendencies. *Personality and individual differences*, 27, 135-145.
- Blasi, A. (2003). The developmental of responsibility in children and adolescents. The sense of accountability. Ponencia presentada en la *XIth European Conference on Developmental Psychology*, Milán, (Italia).
- Boivin, M., Hymel, S. & Hodges, E. V. E. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 265 - 309). New York: The Guilford Press.
- Bokhorst, J., Goossens, F. A., Dekker, P. y De Ruyter, P. (2000). Predictoren van betrokkenheid bij pesten in de middenbouw van het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 9, 372-383.
- Bollmer, J.M., Harris, M.J. y Milich, R. (2006). Reactions to bullying and peer victimization: Narratives, physiological arousal, and personality. *Journal of research in Personality*, 40, 5, 803-828.
- Borg M.G. (1998) The emotional reaction of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, 18, 433-444.

- Borg, M.G. (1999) The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41, 137–153.
- Bosworth, K., Espelage, D., y Simon, T. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19 (3), 341-362.
- Boulton, M.J. (1993). Aggressive fighting in British middle school children. *Educational Studies*, 19, 19-39.
- Boulton, M.J. y Smith, P.K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perception and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Boulton, M.J. y Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Boulton, M.J., Trueman, M. y Flemington, I. (2002). Association between Secondary School pupils' definitions of Bullying attitudes toward bullying, and tendencies to engage in bullying: age and sex differences. *Educational Studies*, 28 (4), 353-37.
- Brendgen, M., Vitario, F., Tremblay, R.E. y Lavoie, F. (2001). Reactive and proactive aggression: Predictions to physical violence in different contexts an moderating effects of parental monitoring and caregiving behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 473-480.
- Bretherton, I., y Munholland, K.A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. En J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 89-111). New York: Guilford.
- Brier, N. (1995). Predicting antisocial behavior in youngsters displaying poor academic achievement: A review of risk factors. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 16, 271-276.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Brown, K., Atkins, M.S., Osborne, M.L. y Milnamow, M. (1996). A revised teacher rating scale for reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 473-480.
- Bruner, J. (1990) *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J., Goodnow, J. & Austin, G. (1956). *A study of thinking*. New York: Wiley.
- Bybee, J. y Quiles, Z.N. (1998). Guilt and mental health. En J. Bybee (Ed.), *Guilt and children* (pp. 269–291). San Diego: Academic Press.

- Calvitti, F. (2001). Inferno na escola: a intimidação das crianças pelo colegas arrasa a autoestima e pode trazer problemas de aprendizado. *Revista Veja*, 1704, 142-143.
- Cammack-Barry, T. (2005). Long-term impact of elementary school bullying victimization on adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65 (9-B): 4819.
- Camodeca, M. (2003). *Bullying and victimization at school*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Camodeca, M. y Goossens, F. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46, 2, 186–197.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C.; Vicino, S. y Bandura, A. (1996) La misura del disimpegno moral. *Rassegna di psicologia*, 13, 93-105.
- Caprara, G.V., Pastorelli, C y Bandura, A. (1995). La misura del disimpegno morale in età evolutiva. *Eta Evolutiva*, 51, 18-29.
- Caprara, G.V., Pastorelli, C. y Weiner, B. (1997). Linkages between causal ascriptions, emotion and behaviour. *International Journal of behavioral development*, 20(1), 153-162.
- Card, N.A. (2003). Victims of peer aggression: A meta-analytic review. Presentado en Society for Research in Child Development biennial meeting, Tampa, USA, Abril.
- Carlson, E., A. Sroufe, L. A. & Egeland, B. (2004). The Construction of experience: A longitudinal study of representation and behaviour. *Child Development*, 75, 1, 66 – 83.
- Carney, A.G. y Merrell, K.W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364–382.
- Caspi, A. (2000). The child is father of the man: personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- Caurcel, M.J. (2008). ¿Cómo se sienten las víctimas del maltrato entre iguales?: análisis de las atribuciones emocionales de adolescentes españoles y portugueses. *INFAD Revista de Psicología*, 1, 101-112
- Caurcel, M.J., Almeida, A. y Fernández, E. (2006). Explicaciones causales del maltrato entre iguales desde la perspectiva de adolescentes españoles y portugueses. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 19, 41-57.
- Cerezo, F. (1994). El test BULL. Un procedimiento para la medida de la agresividad entre escolares. *Actas del IV Congreso Internacional de Evaluación Psicológica*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid. Pirámide.
- Cerezo, F. (2000). *BULL-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares*. Bizcaia: Grupo ALBO-COHS.

- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños/as y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17 (nº1), 37-43.
- Cerezo, F. (2002). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully - víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, vol XIV, 2, pp. 131-145.
- Chandler, M. (1973). Egocentrism and antisocial behaviour: the assessment and training of social perspective taking skills. *Developmental Psychology*, 9, 326-332.
- Chapman, M., Zahn-Waxler, C., Cooperman, G. y Iannotti, R. (1987). Empathy and responsibility in the motivation of children's helping. *Developmental Psychology*, 23, 140-145.
- Cillessen, A. (1991). *The self-perpetuating nature of children's relationships. Unpublished PHD Thesis*. Nijmegen: University of Nijmegen, Netherlands.
- Ciucci, E. y Smorti, A. (1999). Atteggiamenti e adattamenti sociale di bulli e vittime nella scuola media. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 2, 263-283.
- Ciucci, E., Smorti, A. y Fonzi, A. (1997). Il rapporto bullo-vittima in soggetti di scuola media: Differenze di contesti ecologici. *Ricerche di Psicologia*, 21, 33-51.
- Cohen, S. y Rodríguez, M.S. (1995). Pathway linking affective disturbance and physical disorders. *Health Psychology*, 14 (5), 374-380.
- Collell, C. y Escudé, C. (2003), El maltractament entre iguals en el parvulari: una aproximació al fenomen de la victimització relacional. *Àmbits de Psicopedagogia*, 7, 16-20.
- Collell, J., y Escudé, C. (2004), Rol de les emocions en els processos de maltractament entre alumnes. *Àmbits de Psicopedagogia*, 12, 21-26.
- Cowie, H. y Olafsson, R. (2000). The Role of Peer Support in Helping the Victims of Bullying in a School with High Levels of Aggression. *School Psychology International*, 21(1), 79-95.
- Craig, W. (1998). The relationship among aggression types, depression, and anxiety in bullies, victims, and bully/victims. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Craig, W. y Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization on the Schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60.
- Craig, W. y Pepler, D. (2008). Introduction. En D. Pepler y W. Craig (Eds.), *Understanding and Addressing Bullying: An International Perspective*. Bloomington: PREVNet SERIES.
- 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.

- Crick, N.R. y Dodge, K.A. (1994). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive agresión. *Child Developmental*, 67, 993-1002.
- Crick, N.R. y Dodge, K.A. (1996). Social information-processing mechanism in reactive and proactive aggression. *Child Developmental*, 67, 993-1002.
- Crick, N.R. y Dodge, K.A. (1999). Superiority in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith, and Swettenham. *Social Developmental*, 8, 128-131.
- Crick, N.R., Casas, J.F. y Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 367-385.
- Crick, N.R., Casas, J.F. y Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.
- Debarbieux, E. (2003). *Violencia escolar: un problema mundial*. [www.unesco.org](http://www.unesco.org) (Consultado 12/3/2006)
- Debardieux, E. y Blaya, C. (2001): *La violence en milieu scolaire. Dix aprobeches en Europe*. París: ESF.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Informe sobre violencia escolar*. Madrid: Oficina del defensor del pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la ESO, 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Almeida, A., Barrios, A. y van der Meulen, K. (2003). *Exploring causal representations of peer victimization with Scan-Bullying*. Poster presentado en la XIth European Conference on Developmental Psychology, Milán, Agosto, 27- 31.
- Del Barrio, C., Almeida, A., van der Meulen, K., Barrios, A. & 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 Muelen, K. y Smorti, A. (2000). *Final report n the use of semistructured interviews and qualitative approaches to studing bullying and social exclusion*. (Consultado, 15/8/2004) <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.
- Delmás, F., Crespo, E. y Benages, S (1998). Estrés, ira y enfermedad coronaria. En F. Palmero y A. Brea (Coords.), *Estrés, de la adaptación a la enfermedad*. Valencia: Paidotribo.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.

- Deschamps, J. C. & Doise, W. (1978). Crossed category memberships in intergroup relations. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Dishion, T.J., Andrews, D.W. y Crosby, L. (1995). Anti-social boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional processes. *Child Development*, 66, 139-151.
- Dodge, K.A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. (pp. 201-217). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K.A. y Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's playgroups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K.A., Lochman, J.E., Harnish, J.D., Bates, J.E. y Pettit, G.S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 37-51.
- 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), 1-85.
- Doise, W. (1989). Constructivism in social psychology. *European Journal of Social Psychology*, 19, 389-400.
- Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H. y Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dovidio, J.F., Gaertner, S.L. & Validzic, A. (1998). Intergroup bias: status, differentiation, and a common in-group identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, (1), 109-120.
- Duncan, R.D. (1999). Peer and sibling aggression: An investigation of intra- and extra-familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 14, 871-886.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1991). Prosocial behaviour and empathy: a multi method, developmental perspective. *Review of Personality and Social Psychology*, 12, 34-61.

- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1992). Emotion regulation and the development of social competence. En M.S. Clark (Ed.), *Emotion and social social behavior: Vol. 14. Review of personality and psychology*. (pp. 119-150). Newbury Park, CA: Sage
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1995). The relation of young children's vicarious emotional responding to social competence, regulation, and emotionality. *Cognition and Emotion, 9*, 203-229.
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds), *Handbook of Child Psychology*, vol. 3 (pp.701-778). New York: J. Wiley.
- Eisenberg, N. y Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin, 94*(1), 100-131.
- Eisenberg, N. y Miller, P.A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behavior. *Psychological Bulletin, 101*, 91-119.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Bernsweig, J., Karbon, M., Poulin, R. y Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development, 64*, 1418-1438.
- Ekman, P. y Friesen, W.V. (1978). *Facial action coding system: A technique for the measurement of facial movement*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Elinoff, M., Chafouleas, S. y Sassu, K. (2004). Bullying: considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools, 41*(8), 887-897.
- Erling, P. y Hwang, A. (2004). Swedish 10-years-old children's perceptions and experiences of bullying. *Journal of School Violence, 3*, 33-43.
- Espelage, D. y Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization : what have we learned and where do we go from here? *School Pshychology Review, 32*, 365-383.
- Espelage, D.L. (2002). Bullying in Early Adolescence: The Role of the Peer Group. En *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. <http://ericeece.org>
- Espelage, D.L. y Holt, M.K. (2002). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psicosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse, 2*, 123-142.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence, 40*, 183-196.
- Fabes, R.A., Eisenberg, N., Eisenbud, L. (1993). Behavioral and physiological correlates of children's reactions to others' distress. *Developmental Psychology, 29*, 655-663.
- Farrington, D.P. (1991). Childhood aggression and adult violence: early precursors and later life outcomes. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: LEA.

- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. En M Tonry (Ed.), *Crime and Justice*. Vol. 17, (pp.381-458). Chicago: University of Chicago Press.
- Farrington, D.P. (2005). Childhood origins of Antisocial Behaviour. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- FECCOO (2006). Campaña sobre convivencia escolar. Madrid: FECCOO. [http://www.fe.ccoo.es/poleduc/56\\_camp\\_conv.pdf](http://www.fe.ccoo.es/poleduc/56_camp_conv.pdf). (Consultado 24/3/2008)
- Ferguson, T.J., Stegge, H., Miller, E.R., y Olsen, M.E. (1999). Guilt, shame, and symptoms in children. *Developmental Psychology*, 35, 347–357.
- Fergusson N y Stegge H. (1995). Emotional states and traits in children: the case of guilt and shame. En T.P. Tangney y K.W. Fischer (Eds.), *Self-Conscious Emotions: The psychology of Shame, Guilt, Embarrassment and Pride* (pp. 174–197). New York: Guilford Press.
- Fernández, I. (1998) Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima como factor de calidad. Madrid: Narcea.
- Ferreira, A. y Pereira, B. (2001). Os materiais lúdicos nos recreios e a prevenção do bullying na escola. En B. Pereira y A. P. Pinto (Eds.), *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir*. (pp. 235–247). Porto: Asa.
- Flavell, J. H., y Miller, P. (1998). Social cognition. En W. Damon, D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. III. Cognition, Perception and Language* (pp. 851-898). New York: Wiley & Sons.
- Fonzi, A. (Eds.) (1997). *Il bullismo in italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola del Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*. Firenze: Glunti.
- Fonzi, A., Ciucci, E., Berti, C. y Brighi, A. (1996). Riconoscimento delle emozioni, stili educativi familiari e posizioni nel grupo in bambini che fanno subiscono prepotenze a scuola. *Età Evolutiva*, 53, 81-89.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. y Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychological health among school students in New South Wales, Australia: Cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319, 344-448.
- Freire, I.P., Veiga, A.M. y Ferreira, A.S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico — um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frisen, A., Jonsson, A. y Person, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: Who is de victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying?. *Adolescence*, 42, 169, 749-761.



- Gallardo, F. (2003). Quadern d'educació emocional. Presentado en el VII Trobades Pedagògiques d'Intercanvi d'Experiències. Santa Coloma. Disponible en: <http://iespuigcastellar.xeill.net/activitats/jornades-pedagogiques/educacio-emocional> (Consultado 25/02/2008)
- Genta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A. y Costabile, A. (1996) Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97–110.
- Gervai, J. y Turner, P. (1993). *Sex-bias in perception of children's behaviour: effects of sex of child and sex of rater*. Poster presented at the VI European Conference of Developmental Psychology, Bonn.
- Gini, G. (2006). Social Cognition and Moral Cognition in Bullying: What's Wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528–539.
- Gladstone, G.L., Parker, G.B., y Malhi, G.S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 194, 201-208.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- González Portal, M.D. (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Barcelona: Morata.
- González, M. M. y Padilla, M. L. (1990). Conocimiento social y desarrollo moral en los años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Graham, S. y Hoehn, S. (1995). Children's understanding of aggression and withdrawal as social stigmas: An attributional analysis. *Child Development*, 66, 1143–1161
- Graham, S., Hudley, C. y Williams, E. (1992). Attributional and emotional determinants of aggression among african-american and latino young adolescents. *Developmental Psychology*, 28(4), 731-740.
- Graham., S. y Juvonen, (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34, 587-599.
- Griffin, R. y Gross A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggressive and violent behavior*, 9, 379-400.
- Gross, J.J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573.
- Haidt, J. (2002). The moral emotions. En R.J. Davidson, K. Schererm H.H. Goldsmith (Eds.) *Handbook of Affective Science*. Oxford: Oxford UP.
- Harris, P.L. (1992). *Los niños y las emociones*. El desarrollo de la comprensión psicológica. Madrid: Alianza.

- Harris, P.L. (2008). Children`s understanding of emotions. En M. Lewis, J.M. Haviland-Jones y L. Felman (Eds.), *Handbook of emotions*. (pp. 320-331). New York: The Guilford Press
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hastings, P.D. y Zahn-Waxler, C. (1998). Psychophysiological and socialization predictors of empathy and externalizing problems in middle childhood. Presentada en la *Annual Conference of the American Psychology Association*, San Francisco (EEUU).
- 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 Psychiatry and Psychology*, 41, 441-455.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heinemann, P.P. (1972). *Mobbning-grupvald bland och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur.
- Helsel, W.J. y Matson, J.L. (1984). The assessment of depression of children: The internal structure of the Children`s Depression Inventory (CDI). *Behavior Research and Therapy*, 22, 289-298.
- Hinde, R. (1987). *Individuals, Relationships, and Culture. Links between Ethology and the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hodges, E.V.E., Boivin, M., Vitaro, F. y Bukowski, W.M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimisation. *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.
- Hoffman, M.L. (1976). Empathy, role taking, guilt, and development of altruistic motives. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory research and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hoffman, M.L. (1998). Varieties of empathy-based guilt. En J. Bybee (Ed.), *Guilt and children* (pp. 91-112). San Diego: Academy Press.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hoover, J.H. y Hazler, R.J. (1991). Bullies and victims. *Elementary School Guidance and Counseling*, 25, 212-219.
- Hoyos, O., Aparicio, J., Heilbron, K., y Schamun, V. (2004). Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de nivel

- socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 14, 150-172.
- Hunter, S.C. y Borg, M.G. (2006). The Influence of Emotional Reaction on Help Seeking by Victims of School Bullying. *Educational Psychology*, 26, 6, 813-826.
- Hunter, S.C. y Boyle, J.M.E. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of schoolbullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 83–107.
- Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behaviour: affective bias in childhood and adolescence. *Child Development*, 57, 431- 445.
- Hymel, S., Rocke-Henderson, N. y Bonanno, R. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal Of Social Sciences* Special issue on “Peer Victimization in Schools: An International Perspective”, 8, 1-11.
- Hymel, S., Wagner, E. y Butler, L.J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 156-186). New York: Cambridge University Press.
- Hymel, S., Woody, E., Bowker, A. (1993). Social withdrawal in childhood: considering the child’s perspective. En K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp.237-264). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Junger-Tas, J. y van Kesteren, J.N. (1999). *Bullying and Delinquency in a Dutch School population*. The Hague: Kugler Publications.
- Juvonen, J. y Graham, S. (2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press.
- Karatzias, A., Power, K.G. y Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in Scottish secondary schools: Same or separate entities? *Aggressive Behavior*, 28, 45-61.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K. Östermann, K. y Lagerspetz, M.J. (1996). Social intelligence and empathy as antecedents of different types of aggression. En C.F. Ferris y T. Grisso (Eds.), *Understanding aggressive behavior in children* (pp. 364-366). Annals of the New York Academy of Sciences, 794.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., et al. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81–89.
- Kazdin, A.E., Matson, J.L. y Esveldt-Dawson, K. (1984). The relationship of role-play assessment of children’s social skills to multiple measures of social competence. *Behaviour Research and Therapy*, 22, 129-140.
- Keith, S. Y Martin, M.E. (2005). Cyber-Bullying: Creating a Culture of Respect in a Cyber World. *Reclaiming Children and Youth*, 13(4), 224-228

- Keller, M. y Edelstein, W. (1993). The development of the moral self from childhood to adolescence. En G.G. Noam y T.E. Wren (Eds.), *The moral self* (pp. 255-282). Cambridge, M.A.: MIT Press.
- Keller, M., Lourenço, O., Malti, T. y Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of “happy victimizers”: A cross-cultural comparison of moral emotions. *British Journal of Development Psychology*, 21, 1-18.
- Khatri, P. Kupersmidt, J.B. y Patterson, C. (2000). Aggression and peer victimization as predictors of self-reported behavioral and emotional adjustment. *Aggressive Behavior*, 26, 345-358.
- Knox, E. y Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): Does school placement matter? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 1-12.
- Kochenderfer, B.J. y Ladd, G.W. (1997). Victimized children’s coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization?. *Developmental Psychology*, 38, 267-278.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2003). Identification of aggressive and asocial victims and the stability of their peer victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 4, 401
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). The role of emotions in adaptative and maladaptative coping with peer victimization. *Social Developmental*, 3, 329-349.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Skinner, K. (2002). Children’s coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38, 267–278.
- Ladd, G. W. y Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14, 74–96.
- Lagerspert, K.M.J, Björkqvist, K, Berts, M. y King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Lambert, S.F. y Cashwell, C.S. (2003). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 11, 1-7.
- Laursen, B. (2005). Dyadic and group perspectives on close relationships. *International Journal of Behavioural Development*, 29, 2, 97-100.
- Lazarus, R. (1991). *Emotions and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.

- Lease, A. M., McFall, R.M. & Viken, R.J. (2003). Distance from peers in the group's perceived organizational structure: relation to individual characteristics. *Journal of Early Adolescence*, 23, 2, 194-217.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- Lemerise, E.A. y Arsenio, W.F. (2000). An integrated model of emotions processes and cognition in social information processing. *Child Developmental*, 71, 107-118.
- Lewis M. (1992). *Shame: the exposed self*. New York: Free Press.
- Lewis, C. y Carpendale, J. (2002). Social Cognition. En P.K. Smith y C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook on Childhood Social Development* (pp.375-393). London: Blackwell Publishers.
- Lewis, H.B. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. New York: International Universities Press.
- Lewis, M. (1993). The emergence of human emotions. En M. Lewis y J. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press.
- Lewis, M. (2008). The emergence of human emotions. En M. Lewis y J.M. Haviland y L. Felman (Eds.), *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press.
- Lewis, M., Alessandri, S.M. y Sullivan, M.W. (1992). Differences in pride and shame as a function of children's gender and task difficulty. *Child Development*, 63, 630-638.
- Loeber, R. y Coie, J. (2001). Continuities and discontinuities of development, with particular emphasis on emotional and cognitive components of disruptive behavior. En J. Hill y B. Maugham (Eds.), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (pp. 379-407). Cambridge: Cambridge University Press.
- López, F., Apodaka, P., Etxeberria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 45-61.
- Lourenço, O. (1997). Children's attributions of moral emotions to victimizers: Some data, doubts, and suggestions. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 425-438.
- Lourenço, O. (1998). Transgressores felizes e infelizes na compreensão de emoções morais na criança. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 241-261.
- Lourenço, O. (2000). The aretaic domain and its relation to the deontic domain in moral reasoning. In M. Laupa (Ed.), *Rights and wrongs: How children and young adults evaluate the world* (pp. 46-61). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lourenço, O. (2001). Understanding the moral meaning of children's attribution of emotions to victimizers. *Archives de Psychologie*, 69, 65-81.
- Lourenço, O., (2003). Making sense of Turiel's dispute with Kohlberg: The case of the child's moral competence. *New Ideas in Psychology*, 21, 43-68.
- Luengo, F. (2006). El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación*, 339, 177-194.

- Maccoby, E.E. & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Mahady Wilton, M.M., Craig, W.M. y Pepler, D.J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expression of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9, 226-245.
- Marín Ibáñez, R. (1985). El cuestionario y la Entrevista. Tema 2. En R. Marín Ibáñez y G. Pérez Serrano, *Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Unidades Didácticas 1, 2 y 3*. Madrid: UNED.
- Marina, J.A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Matson, J.L., Macklin, G.F. y Hesel, W.J. (1985). Psychometric properties of the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) with emotional problems and self concept in deaf children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 16, 117-123.
- Matson, J.L., Rotatori, A.F. y Hesel, W.J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, 21, 335-340.
- Matson, J.L., y Ollendick, T.H. (1988). *Enhancing children's social skills*. New York: Pergamon Press.
- Mellor, A. (1999). Scotland. In Smith, P., Morita, Y., Junger-Tas, J. Olweus, D. Catalano, R. & Slee, P. (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective* (pp.91-111). London: Routledge.
- Méndez, F.X., Hidalgo, M.D., e Inglés, C.J. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with youngsters. Psychometric Properties of the Spanish Translation in the Adolescent Population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 30-42.
- Menesini, E. (con Fonzi, A., Ciucci, E., Almeida, A., Ortega, R., Lera, M.J., Costabile, A., Lo Feudo, G., H. Cowie, S. Ferrazzuolo y C. del Barrio) (1999). Bullying and emotions. En *Nature and Prevention of Bullying, TMR Network Project*: [http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2\\_firenze2.html](http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_firenze2.html) (Consultado 25/02/2008).
- Menesini, E. y Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 183-196.
- Menesini, E., Fonzi, V. y Vannucci, M. (1997). Bullies and victims in Italy: attitudes and moral disengagement. Comunicación presentada en la *7th European Conference for Research on Learning and Instruction EARL*, Atenas (Grecia).

- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. y Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Monks, C., Smith, P.K. y Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims, and defenders in preschool: peer, self-, and teachers' reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 453-469.
- Moral, M. V. (2005). Actitudes socioconstruidas ante la violencia *bullying* en estudiantes de secundaria. *Anuario de Psicología*, 36, 1, 61-81.
- Mora-Merchan, J. (2001). *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Moreno, J.M. (1972). *Fundamentos de la sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. En J. P. Forgas (Ed.), *Social cognition: Perspectives on everyday understanding*. (pp. 181-209). Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social*. Tomo II. Barcelona: Piados
- Murgatroyd, S.J. y Robinson, E.J. (1993). Children's Judgements of Emotion Following Moral Transgression. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 1, 93-111.
- Murphy, B. C. y Eisenberg, N. (1997). Young children's emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are a target of a peer's anger. *Social Development*, 6(1), 18-36
- Nabuzoka, D. (2000). *Children with learning difficulties: Social understanding and adjustment*. Blackwell: BPS Books.
- National Children's Home (2005). Putting U in the picture - Mobile phone bullying survey. [www.nch.org.uk](http://www.nch.org.uk) (Consultado 6/2/2008)
- Naylor, P. Granizo, L., Tantam, D. & Deurzen, E. (2005). *Bullying of secondary school pupils with Asperger syndrome/high functioning autism (AS/HFA): a pilot study*. Poster presented at the XII European Conference on Developmental Psychology, Tenerife, August, 24-28.
- Nicolaides, S., Toda, Y. y Smith, P.K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.
- Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H. y Köhler, L. (2005). Parental reported bullying among nordic children: a population-based study. *Child: Care, Health and Development*, 31(6), 693-701.
- Nunner-Winkler, G. y Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development, Lafayette*, 59, 1323-1338.
- O'More, M. y Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin School. *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.

- O'Moore, A.M., Kirkham, C. y Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish Schools: A Nation-wide Study. *Irish Journal of Psychology*, 18, 141-169.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111.
- Oatley, K. y Jenkins, J.M. (1992). Human emotions: function and dysfunction. *Annual Review of Psychology*, 43, 55-85.
- Olthof, T. (2002). Shame, guilt, antisocial behaviour and juvenile justice: A psychological perspective. En I. Weijers y A. Duff (Eds.), *Punishing juveniles. Principle and critique* (pp. 193-206). Oxford, UK: North Publishing.
- Olthof, T., Schouten, A., Kuiper, H., Stegge, H., Jennekens-Schinkel, A. (2000). Shame and Guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 51-64.
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. En J.K. Cole y D.D. Jensen (Eds.) *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln University of Nebraska Press.
- 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 school: Bullies and Whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Olweus, D. (1980). The consistency issue in personality psychology revisited – with special reference to aggression. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 377-90.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- Olweus, D. (1991). Bully/Victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. En Pepler, D. Y Rubin, K. (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. (pp. 411-448). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among school children: Long term consequences and an effective intervention program. En S. Hodgins (Ed.), *Mental disorder and crime*. (pp. 317-349) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do?*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.



- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus Bully/Victim questionnaire*. Mimeo, Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion. University of Bergen.
- 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* (pp. 7-27). London & New York: Routledge.
- Olweus, D. (2000). 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* (pp. 3-20). New York & London: Guilford Press.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.
- Orobio de Castro, B. (2000). *Social information processing and emotion in antisocial boys*. Tesis doctoral no publicada, Free University, Amsterdam.
- Orpinas, P. y Horne, A.M. (2006). *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Orte, C. (2006) Nuevas perspectivas sobre la violencia y el bullying escolar. En FUNCAS (2006) *Infancia y juventud: nuevas condiciones, nuevas oportunidades, Revista Panorama Social*, 3, 27-41.
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Obras Completas*, Vol. 1-12. [Complete Works, Vol. 1-12]. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (2000). A Global, Ecological and Cultural Model for Dealing with Problems of Violence in European Compulsory Schools. Vith Meeting of TMR Programme: Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion., Cruz Quebrada-Dafundo. Lisbon.
- Ortega, R. (2004). Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de violencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 391.
- Ortega, R. et al. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2002). *Violencia en la Escuela*. Mesa Redonda del XII Congreso de la Sociedad Española de Medicina del Adolescente.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.

- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1999). Spain. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. F. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- Ortega, R., Sánchez, V. y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49
- Osgood, C. E., Suci, C. J. y Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.
- Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescents' aggressive behavior in context: The development and application of aggressive problem-solving strategies. *Aggressive and Violent Behavior*, 5, 467-490
- Palomero, J.E. y Fernández, M.R. (2001). Violencia en las aulas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 13-17.
- Parrot, W. G. y Smith, S. F. (1991). Embarrassment: Actual vs. typical cases, classical vs. prototypical representation. En A.S. Manstead (ed.), *Emotion in social life* (pp. 467-487). UK: LEA.
- Patchin, J. y Hinduja, S. (2006). Bullies Move beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4 (2), 148-169.
- Pellegrini, A.D. y Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimisation in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92, 360-366.
- 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.
- Pepler, D. y Craig, W. (2006). *Introduction to Prevent pillars*. Keynote oral presentation at PREVNet First International Conference, Ottawa, Ontario, May, 25 – 26.
- Pepler, D., Craig, W. y Roberts, W. (1998). Observations of aggressive and nonaggressive children on the school playground. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 55-76.
- Pereira, B., Almeida, A., y Valente, L. (1994). *Projecto «bullying» – análise preliminar das situações de agressão no Ensino Básico*. Comunicación presentada en el VI Encontro Nacional de Ludotecas e Espaços de Jogo ao Ar Livre, Lisboa, Portugal.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Almeida, A., Valente, L. y Smith, P.K. (1996). *Facts and figures from the first survey on bullying in Portuguese schools*. Comunicación presentada en European Conference on Education Research (ECER), Sevilla.

- Pereira, B., Mendonca, D., Neto, C., Valente, L. y Smith, P.K. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School Psychology International*, 25, 241–254.
- Perren, S. y Alsaker, F.D. (2006). Social behaviour and peer relationships of victims, bullyvictims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Perry, D., Williard, J. & Perry, L. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61, 1310-25.
- Perry, D.G., Kusel, S. J. & Perry, L.C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Perry, D.G., Williard, J.C., y Perry, L.C. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61, 1310–1325.
- Pettit, G.S., Polaha, J.A. y Mize, J. (2001). Perceptual and attributional processes in aggression and conduct problems. En J. Hill y B. Maugham (Eds.), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (pp. 292-311). Cambridge. Cambridge University Press.
- Poulin, F. y Boivin, M. (2000). Reactive and proactive aggression in childhood: Evidence of a two factor model. *Psychological Assessments*, 12, 115-122.
- Price, J.M. y Dodge, K.A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 455-471.
- Pulkkinen, L. (1996). Proactive and reactive aggression in early adolescence as precursors to anti and prosocial behaviour in young adults. *Aggressive Behavior*, 22, 241-257.
- Ramírez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo-clase*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Ramírez, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 265-290.
- Randall, P. (1997). *Adult bullying. Perpetrators and victims*. London: Routledge.
- Richter, S. y Howrad, B. (2003). Review of bullying behavior: Current issues, research and intervention. *Journal of Developmental and Behavior Pediatrics*, 24, 382-383.
- Rigby, K y Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences*, 21, 609-612.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology*, 18, 202-220.

- Rigby, K. (1997). *Bullying in schools and what to do about it*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (1997). *Bullying in Australian schools – and to do about it*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (1999). Peer victimization at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 95-104.
- Rigby, K. (2002). *A meta-evaluation of métodos and approaches to reducing bullying in pre-schools and in early primary school in Australia*. Australia: National Crime Prevention (Commonwealth Attorney-General's Department).
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kinglsey Publications
- Rigby, K. y Slee P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *The Journal of Social Psychology*, 133, 33-42.
- Rigby, K. y Slee, P.T. (1991) Bullying among Australian school children: reported behaviour and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Rivers, I. (2001). The bullying of sexual minorities at school: Its nature and long-term correlates. *Educational and Child Psychology*, 18, 32-46.
- Rivers, I. y Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.
- Robinson, W. P. (1996). *Social groups & identities. Developing the legacy of Henry Tajfel*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Robson, C. (1993). *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Roland, E. (2002) Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44 (1), 55 – 67.
- Ross, D. (1996). *Childhood bullying and teasing: What school personnel, other professionals, and parents can do*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Saarni C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guildford Press.
- Salmivalli, C. (1998). Not only bullies and victims. Participation in harassment in school classes: some social and personality factors. *Humaniora, Annales Universitatis Turkuensis*, 7-37.
- Salmivalli, C. (2001). Feeling good about oneself, being bad to other? Remarks on selfesteem, hostility, and aggressive behavior. *Aggressive and Violent Behavior*, 6, 375-393.

- 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* (pp. 398-420). Guilford: New York.
- Salmivalli, C. y Nieminen E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44
- Salmivalli, C., Karhunen, J. & Lagerspetz, K. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behaviour*, 22, 99-109.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M. y Lagerspetz, K.M.J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-years follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles in their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Santiago, J., Tornay, F. y Gómez, E. (1999). *Procesos Psicológicos Básicos*. McGraw Hill Iberoamericana.
- Schutz, A. y da Silva P. (2006). Sentimentos do adolescentes relacionados ao fenômeno bullying: possibilidades para a assistência de enfermagem nesse contexto. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 8, 1, 30-40.
- Schwartz, D. McDadyen-Ketchum, S.A., Dodge, K.A., Pettit, G.S. y Bates, J.E. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Development and Psychopathology*, 10, 87-99.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Coie, J.D., Hubbard, J.A., Cillessen, A.H.N., Lemerise, E. et al. (1998). Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play group. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 431-444.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettitt, G. S. y Bates, J.E. (1997). The early socialization and adjustment of aggressive victims of bullying. *Child Developmental*, 68, 665-675.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettitt, 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.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia: Goeprint.
- Shantz, C. (1983). Social Cognition. En P. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Vol.4 (pp. 495-555). New York: Wiley.

- Shields, A., y Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 349–363.
- Siann, G., Callaghan, M., Glissov, P., Lockhart, R. And Rawson, L. (1994). Who gets bullied? The effect of school, gender and ethnic group. *Educational Research, 36*, 123 - 34.
- Siegman, A.W. (1994). From type a to hostility to anger: Reflections on the history of coronary-prone behavior. En A.W. Siegman y T.W. Smith (Eds.), *Anger, Hostility and the Heart* (pp. 1-21). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silvern, R.L. & Wortman, C.B. (1980). Coping with undesirable life events. En J. Garber, y M.E.P. Seligman (Eds.), *Human helplessness: Theory and applications*. (pp. 279-340). New York: Academic Press.
- Slaby, R. G., and N. G. Guerra. 1988. Cognitive Mediators of Aggression in Adolescent Offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology, 24* (4): 580-588.
- Smetana, J. (1990). Morality and conduct disorders. En M. Lewis Y S. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 157-179). New York: Plenum.
- Smith, P.K. (1989). *The silent Nightmare: Bullying and victimization in School Peer Groups*. Congreso Anual de la British Psychological Society, London.
- Smith, P.K. (2003). *Violence in schools. The response in Europe*. London: Routledge Falmer.
- Smith, P.K. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health, 9*, 3, 98–103.
- Smith, P.K. (2006). Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela. Ponencia presentada en el Congreso de Educación, Palma de Mallorca.
- Smith, P.K. et al. (1991). Cross-National comparison of how children distinguish serious and playful fighting. *Developmental Psychology, 27* (5), 881-887.
- Smith, P.K. y Boulton MJ. 1991. Self-esteem, sociometric status, and peer-perceived behavioural characteristics in middle school children in the United Kingdom. Paper presented at the 11th meeting of ISSBD, Minneapolis, MN.
- Smith, P.K. y Brain, P.F. (2000). Bullying in the schools (Special issue). *Aggressive Behavior, 26*(1).
- Smith, P.K. y Sharp S. (Eds.) (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.

- Smith, P.K., Bowers, L., Binney, V. y Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. En S. Duck (Ed.), *Learning about relationships. Understanding relationship processes series*. (pp. 184-212) London: Sage Publications.
- Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R. y Liefooghe, A. (2002) Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., y Slee, P. (1999). *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smorti, A. y Ciucci, E. (2000). Narrative strategies in bullies and victims. *Aggressive Behavior*, 26, 33-48.
- Solberg, M. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Spence, S.H. y Liddle, B. (1990). Self-report measures of social competence for children: An evaluation of Social Skills for Youngsters and the List of Social Situation Problems. *Behavioral Assessment*, 12, 317-336.
- Sroufe, L. A., Egeland, B. y Carlson, E. (1999). One social world: The integrated development of parent-child and peer relationships. In W.A.Collins & B. Laursen (Eds.), *Relationships as developmental context: the 30<sup>th</sup> Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 241-262). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L.A., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, A. (2005). *The development of the person. The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford Press.
- Standler, R.B., (2002). *Computer Crime*. <http://www.rbs2.com/ccrime.htm> (Consultado 12/2/2008)
- Stein, N. (2001). Introduction- What a difference a discipline makes: Bullying research and future directions. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 1-5.
- Stein, J.A., Dukes, R.L. y Warren, J.I. (2007). Adolescent Male Bullies, Victims, and Bully-Victims: A Comparison of Psychosocial and Behavioral Characteristics. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(3), 273-282.
- Sullivan, K., (2000). *The anti-bullying handbook*. New York: Oxford University Press.
- Sutton, J. y Keogh, E. (2000) Components of Machiavellian beliefs in children: Relationships with personality. *Personality and Individual Differences*, 30, 137-148.
- 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). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- 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 behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Tajfel, H. (1978). *European Monographs in Social Psychology: Differentiation between social groups*. Vol. 14. London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations*. London: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1984). *The social dimension: European developments in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. y Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W.G. Austin and S.W. Worchel (Eds.), *The Social psychology of intergroup relations* (pp.33- 47). Monterey, CA: Brooks-Cole.
- Tajfel, H. y Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. En S.W. Worchel y W.G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson.
- Tangney, J.P. (1995). Recent empirical advances in the study of shame and guilt. *American Behavior Scientist*, 38, 1132–1145.
- Tangney, J.P. (1998). How does guilt differ from shame?. En J. Bybee (Ed.), *Guilt and children* (pp. 1–17). San Diego: Academy Press.
- Tangney, J.P., Wagner P. y Gramzow, R. (1992). Proneness to shame, proneness to guilt, and psychopathology. *Journal Abnormal Psychology*, 101, 469–78.
- Tapper, K. y Boulton, M. (2000). Social representations of physical, verbal, and indirect aggression in children: Sex and age differences. *Aggressive Behavior*, 26, 442-454.
- Tattum, D. (1989). Violence and aggression in schools. In Tattum, D. & Lane, D. (Eds.), *Bullying in schools*. Stoke on Trent: Trentham.
- Tattum, D. (1997). A whole-school response: from crisis management to prevention. *Irish Journal of Psychology*, 18, 221 - 32.
- Tattum, D. P. (1989). Violent, aggressive and disruptive behavior. En J. Neville (ed.), *Special educationalneeds review*. London: Falmer Press.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. y García, A. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 44, 175-189.



- Trianes, M.V, Cardelle-Elawar, M., Blanca, M.J., Muñoz, A. (2003). Contexto social, género y competencia social en alumnos andaluces de 11-12 años. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2 (1), 37-55.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Underwood, M. (2003). *Social aggression among girls*. New York: Guilford Press.
- Unnever, J.D. (2005) Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31,153–171.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S. y Welch, E. (2001). *A comprehensive profile of peer victimized adolescent and their oppressors*. Poster presentado en la X European conference on Developmental Psychology, Agosto, 22-26.
- Valero, L. (1997): La evaluación del comportamiento infantil: características y procedimientos. *Apuntes de Psicología*, 51, 51-79.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- van der Muelen, K. (2003). *Cuentos de miedo en la escuela: buscando el sentido del maltrato entre iguales en la niñez, adolescencia y edad adulta*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Harrisonburg, Virginia: Donneley & Sons.
- Weiner, B. (1995). *Jugments of responsibility. A foundation for a theory of social conduct*. New York: The Guilford Press.
- 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.
- Willard, N.E. (2006). *Cyberbullying and Cyberthreats: responding to the challenge of online social cruelty, threats, and distress*. Eugene, Oregon: Center for Safe and Responsible Internet Use.
- Williams, C. (1998). Guilt in the classroom. En J. Bybee (Ed.), *Guilt and children*. (pp. 233–243). San Diego: Academy Press.
- Wolke, D. y Samara, M. (2004). Bullied by siblings: Association with peer victimisation and behaviour problems in Israeli lower secondary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1015-1029.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. y Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 989-1002.

- Woods S. y White E. (2005). The association between bullying behaviour, arousal levels and behaviour problems. *Journal of Adolescence*, 28, 381–395.
- Yadava, A., Sharma, N.R., y Gandhi, A. (2001). Aggression and moral disengagement. *Journal of Personality and Clinical Studies*, 172, 95-99.
- Younger, A., Gentile, C. y Burgess, K. (1993). Children's Perception of Social Withdrawal: Changes across age. En K. Rubin y Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 215-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zahn-Waxler, C., Cole, P.M., Welsh, J.D. y Fox, N.A. (1995). Psychophysiological correlates of empathy and prosocial behaviors in preschool children with problem behaviors. *Developmental and Psychopathology*, 7, 27–48.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E, y Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126–136.

# **Anexo 1:**

# **Instrumentos**

**Test BULL-s**

**Escala MESSY**

**Cuestionario SCAN-Bullying**



**TEST BULL (Cerezo, 2000)****Forma A – Alumnos.**

Nombre ficticio _____	Edad _____	Nº de lista _____
Centro escolar _____		
Curso _____	Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino	

A continuación. Leerás algunas preguntas que se refieren a **CÓMO VES A TUS COMPAÑEROS/AS Y A TI MISMO EN CLASE**. Lee con atención y cuidado cada una de ellas. Contesta a todas, por favor. Recuerda, que tus respuestas son confidenciales.

I. Responde a cada pregunta escribiendo como **MÁXIMO TRES NOMBRES O NÚMEROS DE LISTA** de compañeros de tu clase que mejor se ajusten al contenido de cada pregunta.

**1. ¿A quién o quiénes elegirías como compañero/a de grupo en clase?**

1º _____	<input type="text"/>
2º _____	<input type="text"/>
3º _____	<input type="text"/>
nombre	número

**2. ¿A quién o quiénes NO elegirías como compañero/a de grupo en clase?**

1º _____	<input type="text"/>
2º _____	<input type="text"/>
3º _____	<input type="text"/>
nombre	número

**3. ¿Quién/es crees que te elegirían a ti como compañero/a de grupo clase?**

1º _____	<input type="text"/>
2º _____	<input type="text"/>
3º _____	<input type="text"/>
nombre	número

**4. ¿Quién/es crees que NO te elegirían a ti como compañero/a de grupo en clase?**

1º _____	<input type="text"/>
2º _____	<input type="text"/>
3º _____	<input type="text"/>
nombre	número

**5. ¿Quién/es son los más fuertes de la clase?**

1º _____	<input type="text"/>
2º _____	<input type="text"/>
3º _____	<input type="text"/>
nombre	número

**6. ¿Quién/es actúan como cobardes o como niños pequeños?**

1º _____	<input type="text"/>
2º _____	<input type="text"/>
3º _____	<input type="text"/>
nombre	número

**7. ¿Quién/es maltratan o pegan a otros/as compañeros/as?**

1º _____	<input type="text"/>
2º _____	<input type="text"/>
3º _____	<input type="text"/>
nombre	número

**8. ¿Quién/es suelen ser las víctimas de los malos tratos?**

1º _____	<input type="text"/>
2º _____	<input type="text"/>
3º _____	<input type="text"/>
nombre	número

**9. ¿Quién/es suelen comenzar las peleas?**

1º _____	<input type="text"/>
2º _____	<input type="text"/>
3º _____	<input type="text"/>
nombre	número

**10. ¿A quién se les tiene manía?**

1º _____	<input type="text"/>
2º _____	<input type="text"/>
3º _____	<input type="text"/>
nombre	número

**II. Ahora, señala la respuesta más adecuada POR ORDEN de preferencia: 1º, 2º, 3º y 4º**

**11. Los agresiones, suelen ser:**

- |  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Insultos y amenazas   | <input type="checkbox"/> Rechazo      |
| <input type="checkbox"/> Golpes, empujones,... | <input type="checkbox"/> Otras formas |

**12. ¿Dónde suelen ocurrir las agresiones?**

- |                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> En el aula  | <input type="checkbox"/> En los pasillos  |
| <input type="checkbox"/> En el patio | <input type="checkbox"/> En otros lugares |

**III. Ahora, elige solamente UNA RESPUESTA, señalando el recuadro correspondiente con una equis (X)**

**13. ¿Con qué frecuencia ocurren las agresiones?**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Todos los días | <input type="checkbox"/> 1 – 2 veces por semana |
| <input type="checkbox"/> Rara vez       | <input type="checkbox"/> Nunca                  |

**14. ¿Crees que estas situaciones encierran gravedad?**

- |                                      |                                  |
|--------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Poca o nada | <input type="checkbox"/> Regular |
| <input type="checkbox"/> Bastante    | <input type="checkbox"/> Mucha   |

**15. ¿Te sientes seguro/a en tu Centro Escolar?**

- |                                      |                                 |
|--------------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Poco o nada | <input type="checkbox"/> Normal |
| <input type="checkbox"/> Bastante    | <input type="checkbox"/> Mucho  |

---

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**





**ESCALA MESSY PARA EL ALUMNO (Matson, Rotatori y Helsel, 1983)**

Nombre ficticio \_\_\_\_\_ Centro escolar \_\_\_\_\_

Curso \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Sexo:  Masculino  Femenino

A continuación vas a leer una serie de frases que describen diferentes maneras de comportarse. Haz una "X" en el número del 1 al 4 que mejor describa tu forma de ser o de comportarte generalmente, sabiendo que a cada número le corresponde la siguiente escala:

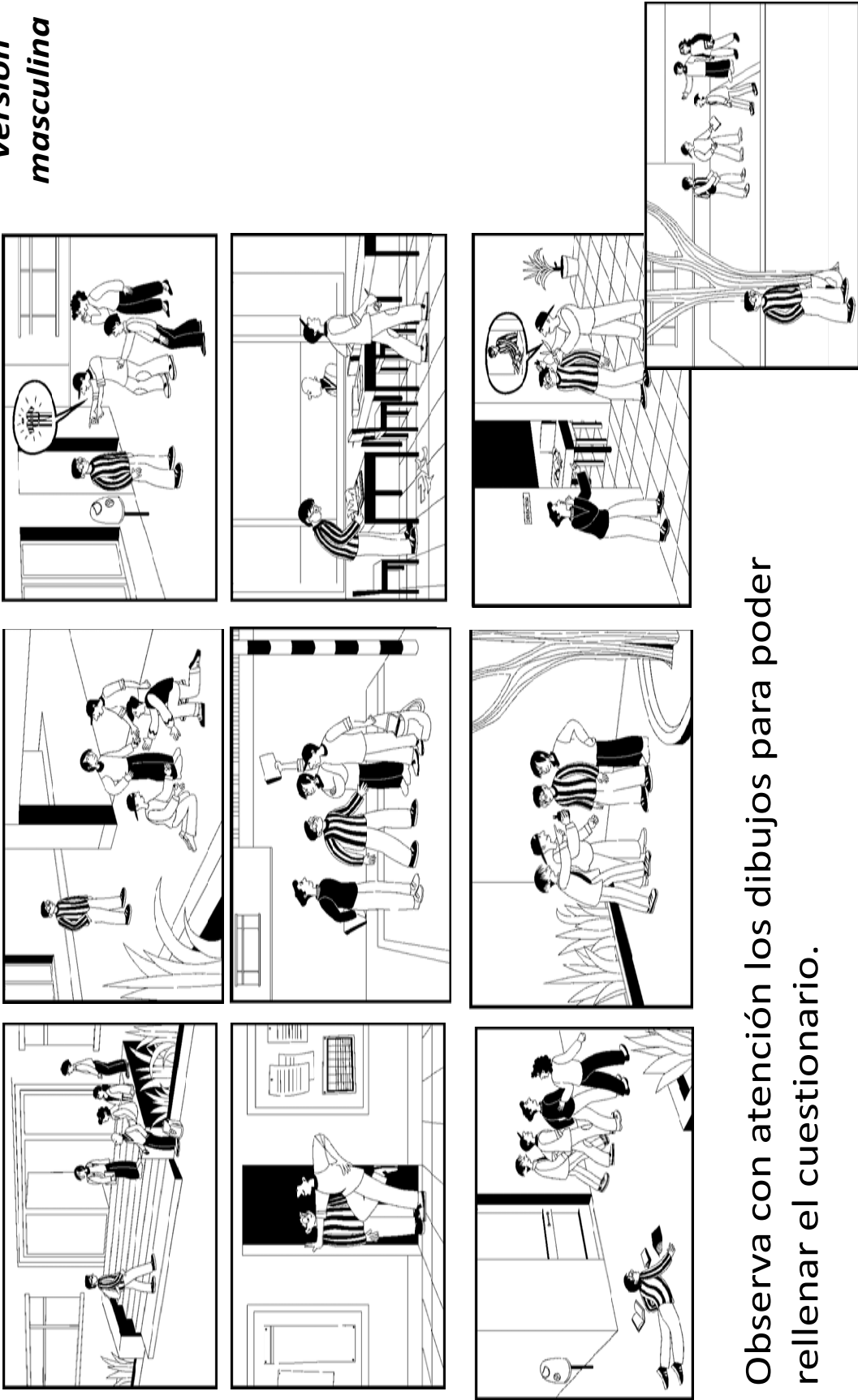
<b>1 = Nunca</b>	<b>2 = A veces</b>	<b>3 = Muchas veces</b>	<b>4 = Siempre</b>
------------------	--------------------	-------------------------	--------------------

	Nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
1. Suelo hacer reír a los demás.	1	2	3	4
2. Amenazo a la gente o me porto como un matón.	1	2	3	4
3. Me enfado con facilidad.	1	2	3	4
4. Soy un mandón (le digo a la gente lo que tiene que hacer en lugar de preguntar/pedir)	1	2	3	4
5. Critico o me quejo con frecuencia.	1	2	3	4
6. Interrumpo a los demás cuando están hablando.	1	2	3	4
7. Cojo cosas que no son mías sin permiso.	1	2	3	4
8. Me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo.	1	2	3	4
9. Miro a la gente cuando hablo con ella.	1	2	3	4
10. Tengo muchos amigos/as	1	2	3	4
11. Pego cuando estoy furioso.	1	2	3	4
12. Ayudo a un amigo que está herido.	1	2	3	4
13. Doy ánimo a un amigo que está triste.	1	2	3	4
14. Miro con desprecio a otros niños.	1	2	3	4
15. Me enfado y me pongo celoso cuando a otras personas les van bien las cosas.	1	2	3	4
16. Me siento feliz cuando otra persona está bien.	1	2	3	4
17. Me gusta sacar defectos y fallos a los demás.	1	2	3	4
18. Siempre quiero ser el primero.	1	2	3	4
19. Rompo mis promesas.	1	2	3	4
20. Alabo a la gente que me gusta.	1	2	3	4
21. Miento para conseguir algo que quiero.	1	2	3	4
22. Molesto a la gente para enfadarla.	1	2	3	4
23. Me dirijo a la gente y entablo conversación.	1	2	3	4
24. Digo "gracias" y soy feliz cuando la gente hace algo por mí.	1	2	3	4
25. Me gusta estar solo.	1	2	3	4
26. Temo hablarle a la gente.	1	2	3	4

-----CONTINÚA POR LA OTRA CARA DEL FOLIO.-----

	Nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
27. Guardo bien los secretos.	1	2	3	4
28. Sé cómo hacer amigos.	1	2	3	4
29. Hiero los sentimientos de los demás a posta.	1	2	3	4
30. Me burlo de los demás.	1	2	3	4
31. Doy la cara por mis amigos.	1	2	3	4
32. Miro a la gente cuando está hablando.	1	2	3	4
33. Creo que lo sé todo.	1	2	3	4
34. Comparto lo que tengo con otros.	1	2	3	4
35. Soy testarudo.	1	2	3	4
36. Actúo como si fuera mejor que los demás.	1	2	3	4
37. Muestro mis sentimientos.	1	2	3	4
38. Pienso que la gente me critica cuando en realidad no lo hace.	1	2	3	4
39. Hago ruidos que molestan a los otros (eructar, sonarse,...).	1	2	3	4
40. Cuido las cosas de los demás como si fueran mías.	1	2	3	4
41. Hablo demasiado fuerte.	1	2	3	4
42. Llamo a la gente por sus nombres.	1	2	3	4
43. Pregunto si puedo ayudar.	1	2	3	4
44. Me siento bien si ayudo a alguien.	1	2	3	4
45. Intento ser mejor que los demás.	1	2	3	4
46. Hago preguntas cuando hablo con los demás.	1	2	3	4
47. Veo a menudo a mis amigos.	1	2	3	4
48. Juego solo.	1	2	3	4
49. Me siento solo.	1	2	3	4
50. Me pongo triste cuando ofendo a alguien.	1	2	3	4
51. Me gusta ser el líder.	1	2	3	4
52. Participo en los juegos con otros niños.	1	2	3	4
53. Me meto en peleas con frecuencia.	1	2	3	4
54. Me siento celoso de otras personas.	1	2	3	4
55. Hago cosas buenas por la gente que se porta bien conmigo.	1	2	3	4
56. Pregunto a los demás cómo están, qué hacen,..	1	2	3	4
57. Me quedo en casa de la gente tanto tiempo, que casi me tienen que echar.	1	2	3	4
58. Explico las cosas más veces de las necesarias.	1	2	3	4
59. Me río de los chistes e historias divertidas que cuentan los demás.	1	2	3	4
60. Pienso que ganar es lo más importante.	1	2	3	4
61. Suelo molestar a mis compañeros porque les tomo el pelo.	1	2	3	4
62. Me vengo de quien me ofende.	1	2	3	4

**Versión masculina**



Observa con atención los dibujos para poder rellenar el cuestionario.

Nombre ficticio: \_\_\_\_\_

**CUESTIONARIO SCAN-BULLYING 2005<sup>®</sup>**

Ana Almeida &amp; María Jesús Caurcel.

Nombre ficticio: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:**

En este estudio estamos interesados en conocer cómo veis los chicos y chicas las relaciones entre compañeros en la escuela. No hay respuestas correctas o incorrectas, pues esto no es un examen. Lo importante es conocer tu opinión personal y la de otros jóvenes de tu misma edad, porque no todos pensamos de la misma manera. Queremos que te sientas a gusto, y te garantizamos que sólo las investigadoras tendrán acceso a tus respuestas. Por favor, lee cuidadosamente las preguntas y responde a todas. Si tienes alguna duda, puedes preguntarnos.

En la mayoría de las preguntas te pedimos que marques con una cruz (X) la respuesta que corresponda a tu opinión o manera de pensar al respecto. En otras preguntas, te presentamos varias expresiones opuestas separadas por una escala numérica, donde te pedimos que indiques tu respuesta poniendo una cruz (X) en el número que se corresponda con tu opinión. Te explicaremos mediante un sencillo ejemplo el sistema de respuesta: ¿Cómo es tu mejor amigo? Para responder deberás indicar cuál de los dos adjetivos (el de la derecha o el de la izquierda) describe a tu mejor amigo; así si colocas la cruz en el 5 indicarías que él es muy simpático, si en la línea siguiente la pusieras en el 2, indicarías que él es más aburrido que divertido.

Mi mejor amigo es:

Antipático	1	2	3	4	5	Simpático
Aburrido	1	X	3	4	5	Divertido

¿Estás de acuerdo en colaborar con nosotras? De antemano, gracias. Comenzaremos pidiéndote que rellenes el siguiente cuadro con alguna información sobre ti.

Centro escolar:			Curso:		Edad:	
Fecha de nacimiento:			Número de hermanos (sin contarte):			
Notas escolares (última evaluación)	Mat.	Leng.	His.	C.N.	Ing.	Física.
¿Con quién vives?	<input type="checkbox"/> Madre	<input type="checkbox"/> Padre	<input type="checkbox"/> Abuelos		<input type="checkbox"/> Otros: _____	
Profesión de tus padres:	Madre:					
	Padre:					
Estudios de tus padres:	Madre:	<input type="checkbox"/> Sin estudios		<input type="checkbox"/> Formación profesional		
		<input type="checkbox"/> Primaria		<input type="checkbox"/> Bachillerato		
	Padre:	<input type="checkbox"/> Secundaria		<input type="checkbox"/> Universitarios		
		<input type="checkbox"/> Sin estudios		<input type="checkbox"/> Formación profesional		
<input type="checkbox"/> Primaria		<input type="checkbox"/> Bachillerato				
<input type="checkbox"/> Secundaria		<input type="checkbox"/> Universitarios				
Éste es mi primer año en el centro:	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No	Mi grupo cultural es: <input type="checkbox"/> Cristiano <input type="checkbox"/> Musulmán <input type="checkbox"/> Hebreo <input type="checkbox"/> Evangelista <input type="checkbox"/> Otros (especificar): _____			

1.- Observa con atención la hoja con las viñetas, y describe con tus palabras lo que ocurre en esta historia desde el principio hasta el final:

---



---



---



---



---

2.- Si formarás parte de esta historia ¿qué personaje serías?: (Haz una "X" sobre la figura correspondiente)



3.- ¿Cómo te sientes ante lo que ocurre en esta historia? (Marca como máximo 3 respuestas)

 Feliz	 Enfadado	 Indiferente	 Satisfecho
 Triste	 Furioso	 Avergonzado	 Nervioso
 Culpable	 Divertido	 Asustado	 Contento

4.- En tu opinión, lo ocurrido en esta historia es...

Habitual	1	2	3	4	5	Ocasional
A propósito	1	2	3	4	5	Sin intención
Conflicto de grupo	1	2	3	4	5	Novatada de grupo
Abusivo	1	2	3	4	5	Juego
Divertido	1	2	3	4	5	Dañino
Aceptable	1	2	3	4	5	Reprobable
Justo	1	2	3	4	5	Injusto
Correcto	1	2	3	4	5	Incorrecto

5.- Piensas que esta situación dura desde hace...

<input type="checkbox"/> Pocos días	<input type="checkbox"/> Algunas semanas	<input type="checkbox"/> Algunos meses	<input type="checkbox"/> Un año	<input type="checkbox"/> Desde siempre
-------------------------------------	--	--	---------------------------------	--

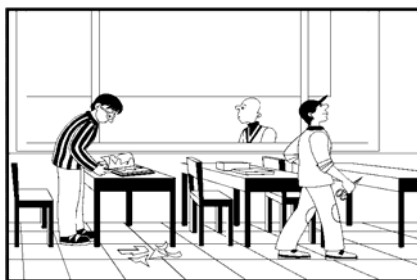
6.- ¿Crees que esta situación va a continuar?

<input type="checkbox"/> Algunos días	<input type="checkbox"/> Algunas semanas	<input type="checkbox"/> Algunos meses	<input type="checkbox"/> Un año	<input type="checkbox"/> Para siempre
---------------------------------------	--	--	---------------------------------	---------------------------------------

7.- ¿Con qué frecuencia ocurren situaciones como ésta en tu centro escolar?

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Algunas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces	<input type="checkbox"/> Siempre
--------------------------------	--------------------------------------	--	---------------------------------------	----------------------------------

8.- En tu opinión...



El chico hizo algo para  
provocarlos.

1 2 3 4 5

El chico no hizo nada para  
provocarlos.

Los del grupo lo hacen a  
propósito.

1 2 3 4 5

Los del grupo sólo se están  
defendiendo.

El chico se merece lo que le  
ocurre.

1 2 3 4 5

El chico no merece lo que le ocurre.

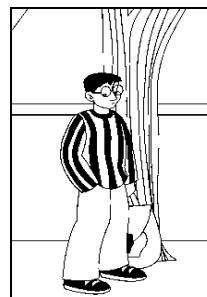
Los del grupo hacen esto para  
vengarse de él.

1 2 3 4 5

Los del grupo hacen esto para  
sentirse superiores.

9.- Desde tu punto de vista, ¿por qué ocurren estas cosas en la escuela?	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Por la manera de ser del chico.	1	2	3	4	5
Por la manera de ser del grupo.	1	2	3	4	5
Porque no se llevan bien.	1	2	3	4	5
Por la manera como los tratan en casa.	1	2	3	4	5
Porque se tienen manía.	1	2	3	4	5
Porque los del grupo se consideran mejores que él.	1	2	3	4	5
Porque le resulta divertido a los del grupo.	1	2	3	4	5
Porque él no es uno de ellos.	1	2	3	4	5
Porque tienen envidia de él.	1	2	3	4	5
Por miedo a que le hagan lo mismo a ellos.	1	2	3	4	5
Para dominar al otro.	1	2	3	4	5
Por la educación que le dan en casa.	1	2	3	4	5
Porque es propio de nuestra edad.	1	2	3	4	5
En los grupos, esto le ocurre a los nuevos.	1	2	3	4	5

Ahora te vamos a pedir varias opiniones sobre este chico:



10.- Este chico te parece...

Aburrido	1	2	3	4	5	Divertido
Insensible	1	2	3	4	5	Sensible
Cruel	1	2	3	4	5	Bondadoso
Mentiroso	1	2	3	4	5	Sincero
Indeseable como amigo	1	2	3	4	5	Deseable como amigo
Cutre	1	2	3	4	5	Guay
Miedica	1	2	3	4	5	Valiente
Tímido	1	2	3	4	5	Extrovertido
Débil	1	2	3	4	5	Fuerte
Idiota	1	2	3	4	5	Inteligente
Arrogante	1	2	3	4	5	Humilde
Conflictivo	1	2	3	4	5	Tranquilo
Mal educado	1	2	3	4	5	Educado
Mala persona	1	2	3	4	5	Buena persona

11.- ¿Cómo se siente este chico  ?	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Culpable	1	2	3	4	5
Solo	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Indiferente con lo que le pasó	1	2	3	4	5
Disgustado	1	2	3	4	5
Asustado	1	2	3	4	5
Avergonzado	1	2	3	4	5
Orgullosa	1	2	3	4	5
Nervioso	1	2	3	4	5
Enfadado	1	2	3	4	5
Envidioso	1	2	3	4	5
Otras: _____	1	2	3	4	5

 12.- Si fueses este chico, ¿cómo te sentirías?	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Culpable	1	2	3	4	5
Solo	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Indiferente con lo que pasó	1	2	3	4	5
Disgustado	1	2	3	4	5
Asustado	1	2	3	4	5
Avergonzado	1	2	3	4	5
Orgullosa	1	2	3	4	5
Nervioso	1	2	3	4	5
Enfadado	1	2	3	4	5
Envidioso	1	2	3	4	5
Otras: _____	1	2	3	4	5

 13.- Si fueses este chico, ¿qué harías para cambiar la situación?	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
No podría hacer nada.	1	2	3	4	5
Pasaría de ellos.	1	2	3	4	5
Me vengaría de ellos.	1	2	3	4	5
Le haría lo mismo a otros chicos o chicas.	1	2	3	4	5
Lloraría y gritaría.	1	2	3	4	5
Me alejaría lo más posible de ellos.	1	2	3	4	5
Cambiaría de escuela.	1	2	3	4	5
Intentaría ocultarles lo que siento.	1	2	3	4	5
Pensaría: "yo soy más inteligente que ellos y por eso me envidian".	1	2	3	4	5
No dejaría de pensar en el motivo por el que me hacen esto.	1	2	3	4	5
Les demostraría que también puedo hacer cosas guays y ser su amigo.	1	2	3	4	5
Haría lo que ellos quisieran para que me dejaran tranquilo.	1	2	3	4	5
Iría a hablar con ellos y les diría cómo me siento.	1	2	3	4	5
Pediría ayuda a mis amigos.	1	2	3	4	5
Haría nuevos amigos/as.	1	2	3	4	5
Pediría ayuda a mis padres.	1	2	3	4	5
Pediría ayuda a un profesor/a.	1	2	3	4	5



14.- ¿Te ha ocurrido alguna cosa parecida a la de este chico?

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Algunas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces	<input type="checkbox"/> Siempre
--------------------------------	--------------------------------------	--	---------------------------------------	----------------------------------



15.- En situaciones parecidas a ésta, ¿qué haces?

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
No hago nada.	1	2	3	4	5
Me alejo de allí.	1	2	3	4	5
Ayudo al chico.	1	2	3	4	5
Me pongo del lado del grupo.	1	2	3	4	5
Se lo cuento a un profesor/a.	1	2	3	4	5

Ahora te vamos a pedir varias opiniones acerca de estos chicos:




16.- Estos chicos , te parecen...




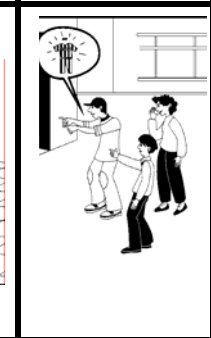
Aburridos	1	2	3	4	5	Divertidos
Insensibles	1	2	3	4	5	Sensibles
Cruels	1	2	3	4	5	Bondadosos
Mentirosos	1	2	3	4	5	Sinceros
Indeseables como amigos	1	2	3	4	5	Deseables como amigos
Cutres	1	2	3	4	5	Guays
Miedicas	1	2	3	4	5	Valientes
Tímidos	1	2	3	4	5	Extrovertidos
Débiles	1	2	3	4	5	Fuertes
Idiotas	1	2	3	4	5	Inteligentes
Arrogantes	1	2	3	4	5	Humildes
Conflictivos	1	2	3	4	5	Tranquilos
Mal educados	1	2	3	4	5	Educados
Malas personas	1	2	3	4	5	Buenas personas

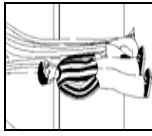
17.- ¿Cómo se sienten los chicos del grupo  ?	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Culpables	1	2	3	4	5
Solos	1	2	3	4	5
Tristes	1	2	3	4	5
Indiferentes con lo que pasó	1	2	3	4	5
Disgustados	1	2	3	4	5
Asustados	1	2	3	4	5
Avergonzados	1	2	3	4	5
Orgullosos	1	2	3	4	5
Nerviosos	1	2	3	4	5
Enfadados	1	2	3	4	5
Envidiosos	1	2	3	4	5
Otras: _____	1	2	3	4	5

18.- Si formarás parte de este grupo  , ¿cómo te sentirías?	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Culpable	1	2	3	4	5
Solo	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Indiferente con lo que pasó	1	2	3	4	5
Disgustado	1	2	3	4	5
Asustado	1	2	3	4	5
Avergonzado	1	2	3	4	5
Orgullosa	1	2	3	4	5
Nerviosa	1	2	3	4	5
Enfadado	1	2	3	4	5
Envidioso	1	2	3	4	5
Otras: _____	1	2	3	4	5

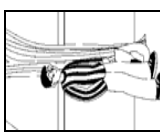
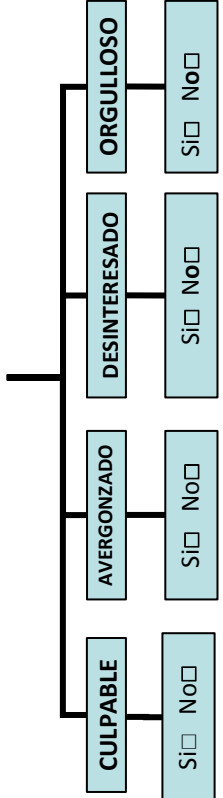
19.- ¿Te has comportado como alguien de este grupo ?

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Algunas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces	<input type="checkbox"/> Siempre
--------------------------------	--------------------------------------	--	---------------------------------------	----------------------------------

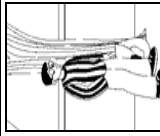
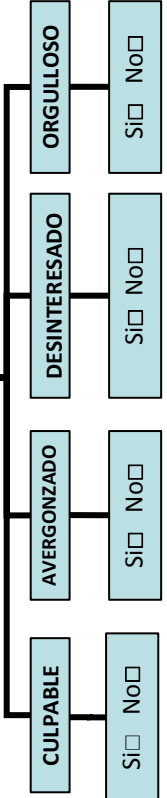
20.- Lee las siguientes afirmaciones e indica si hay algún personaje/s de la historia que puedan pensar de la misma manera. Marca una "X" en la columna debajo de la figura o figuras de la historia que piensan de esa manera. Puedes marcar más de una cruz por línea o dejarla en blanco si piensas que alguna afirmación no se aplica.				
Sé que está mal, pero lo hago porque los otros también lo hacen.				
Me siento avergonzado de lo que hice.				
Debo haber hecho alguna cosa para que me hagan esto.				
Me avergüenzo cuando me humillan en público.				
No tengo nada que ver con eso; cada uno que se entienda.				
Lo hago sólo para divertirme; no es nada de lo que me arrepienta.				
Me avergüenza no hacer nada para ayudarlo, pero tengo miedo.				
Me daría vergüenza si mis padres o profesores supieran lo que hago.				
Me siento bien y fuerte cuando hago esto.				
Me siento orgulloso de no hacer lo mismo que ellos.				
Me da remordimiento cuando lo veo triste y solo.				
Tal vez tengo alguna cosa que no les gusta.				
Tengo remordimiento por no hacer nada para ayudarlo.				
No me meto, para que no me hagan lo mismo.				
Me siento mal con lo que hice.				



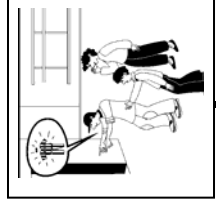
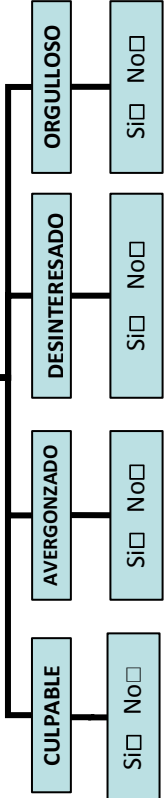
21.- En tu opinión, ¿cómo se siente este chico?



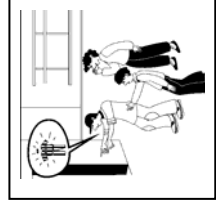
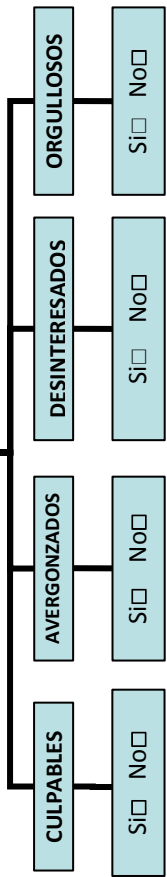
22.- ¿Cómo debería sentirse este chico?



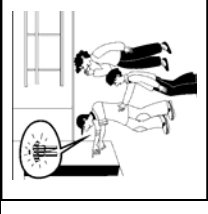
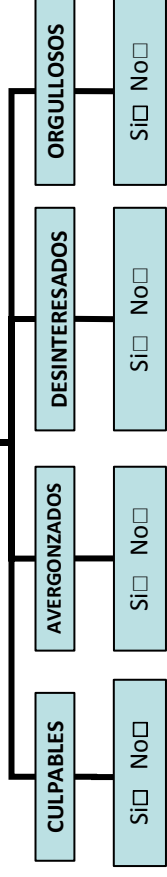
23.- Si fueses este chico, ¿cómo te sentirías?



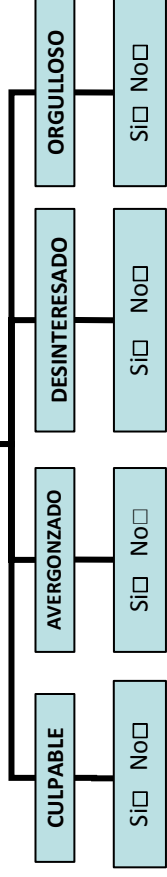
24.- En tu opinión, ¿cómo se sienten estos chicos?



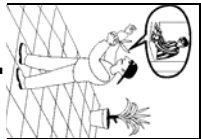
25.- ¿Cómo deberían sentirse estos chicos?



26.- Si formases parte de este grupo, ¿cómo te sentirías?

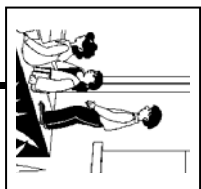


27.- En tu opinión, ¿cómo se siente este chico?



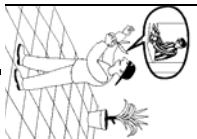
CULPABLE	AVERGONZADO	DESINTERESADO	ORGULLOSO
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

30.- En tu opinión, ¿cómo se sienten los que observan lo que ocurre?



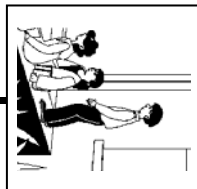
CULPABLES	AVERGONZADOS	DESINTERESADOS	ORGULLOSOS
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

28.- ¿Cómo debería sentirse este chico?



CULPABLE	AVERGONZADO	DESINTERESADO	ORGULLOSO
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

31.- ¿Cómo deberían sentirse los que observan lo que ocurren?



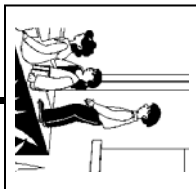
CULPABLES	AVERGONZADOS	DESINTERESADOS	ORGULLOSOS
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

29.- Si fueses este chico, ¿cómo te sentirías?



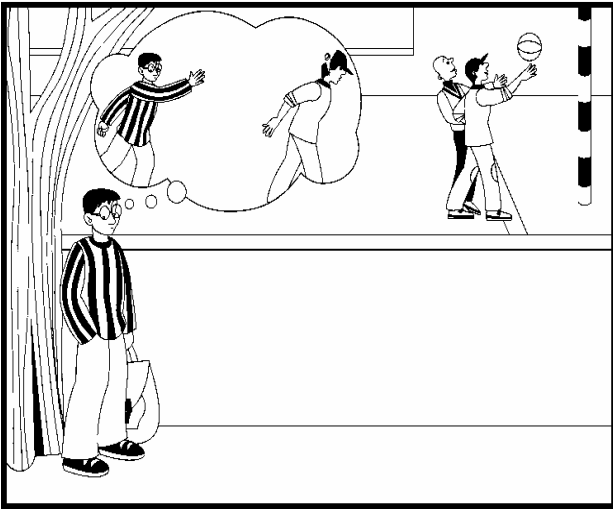
CULPABLE	AVERGONZADO	DESINTERESADO	ORGULLOSO
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

32.- Si fueses uno de los que observan lo que ocurre, ¿cómo te sentirías?

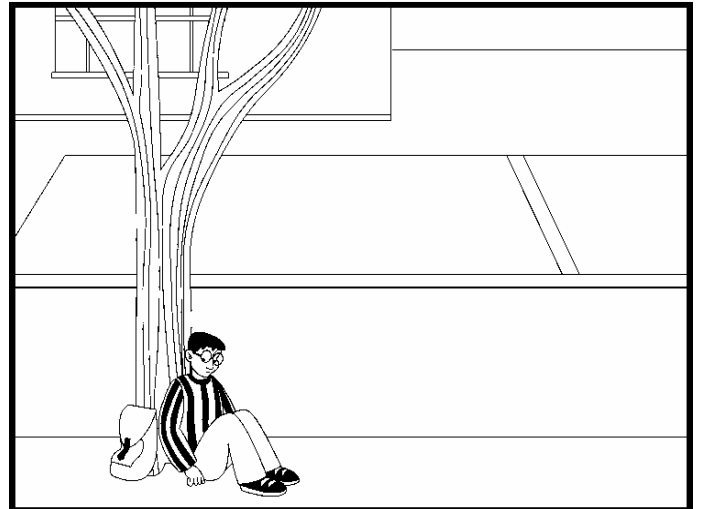


CULPABLE	AVERGONZADO	DESINTERESADO	ORGULLOSO
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

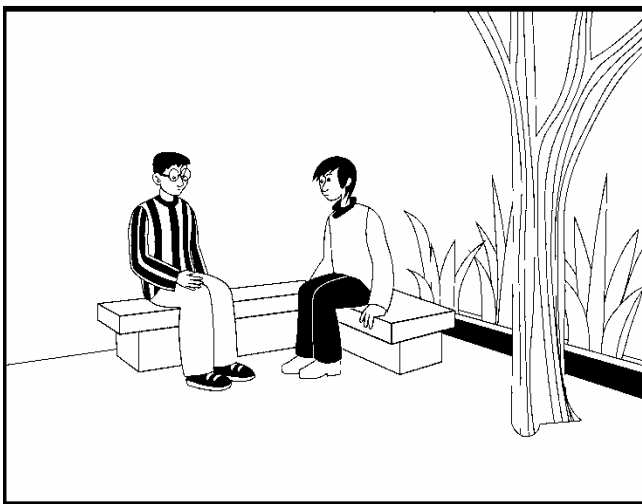
33.- Observa con atención estas cinco figuras, e indica cuál será el final más probable para esta historia (marca tu respuesta con una "X"):



FINAL 1



FINAL 2



FINAL 3



FINAL 4



FINAL 5

34.- Finalmente, nos gustaría saber algo sobre ti. ¿Con que palabras te describes?

Aburrido	1	2	3	4	5	Divertido
Insensible	1	2	3	4	5	Sensible
Cruel	1	2	3	4	5	Bondadoso
Mentiroso	1	2	3	4	5	Sincero
Indeseable como amigo	1	2	3	4	5	Deseable como amigo
Cutre	1	2	3	4	5	Guay
Miedica	1	2	3	4	5	Valiente
Tímido	1	2	3	4	5	Extrovertido
Débil	1	2	3	4	5	Fuerte
Idiota	1	2	3	4	5	Inteligente
Arrogante	1	2	3	4	5	Humilde
Conflictivo	1	2	3	4	5	Tranquilo
Mal educado	1	2	3	4	5	Educado
Mala persona	1	2	3	4	5	Buena persona

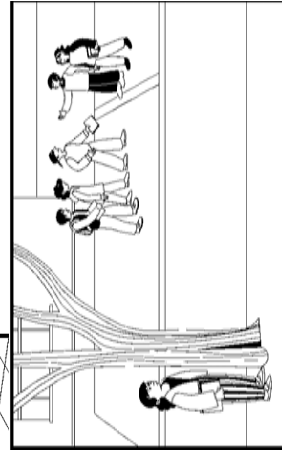
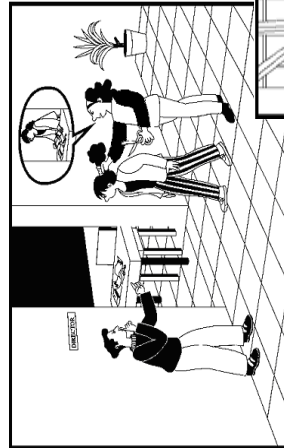
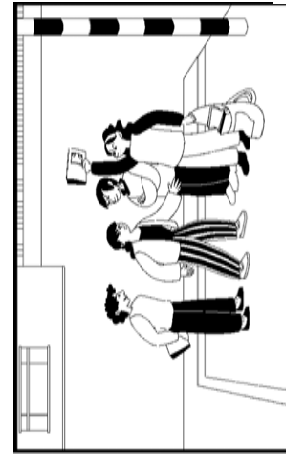
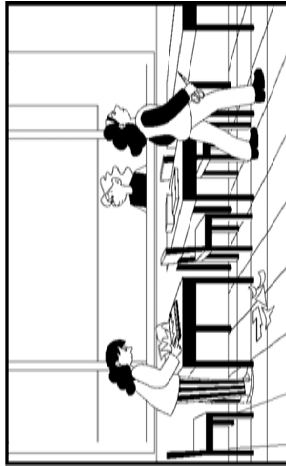
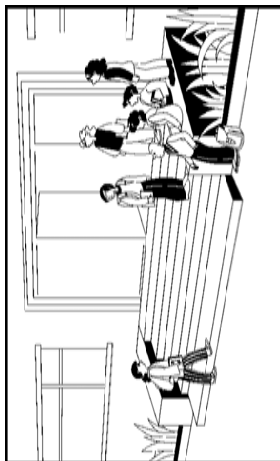
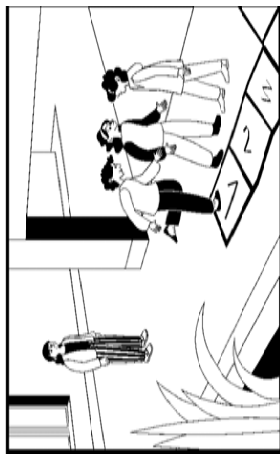
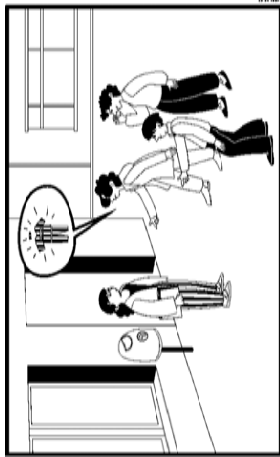
35.- ¿Te ha gustado colaborar con nosotras?	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
36.- ¿Te sentiste a gusto haciendo esta tarea?	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho

Si deseas hacer algún comentario o alguna sugerencia, este espacio es para ti:



**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

**Versión  
femenina**



Observa con atención los dibujos para poder rellenar el cuestionario.

Nombre ficticio: \_\_\_\_\_

**CUESTIONARIO SCAN-BULLYING 2005**®

Ana Almeida &amp; Maria Jesús Caurcel.

Nombre ficticio: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:**

En este estudio estamos interesados en conocer cómo veis los chicos y chicas las relaciones entre compañeros en la escuela. No hay respuestas correctas o incorrectas, pues esto no es un examen. Lo importante es conocer tu opinión personal y la de otros jóvenes de tu misma edad, porque no todos pensamos de la misma manera. Queremos que te sientas a gusto, y te garantizamos que sólo las investigadoras tendrán acceso a tus respuestas. Por favor, lee cuidadosamente las preguntas y responde a todas. Si tienes alguna duda, puedes preguntarnos.

En la mayoría de las preguntas te pedimos que marques con una cruz (X) la respuesta que corresponda a tu opinión o manera de pensar al respecto. En otras preguntas, te presentamos varias expresiones opuestas separadas por una escala numérica, donde te pedimos que indiques tu respuesta poniendo una cruz (X) en el número que se corresponda con tu opinión. Te explicaremos mediante un sencillo ejemplo el sistema de respuesta: ¿Cómo es tu mejor amiga? Para responder deberás indica cuál de los dos adjetivos (el de la derecha o el de la izquierda) describe a tu mejor amiga; así si colocas la cruz en el 5 indicarías que ella es muy Simpática, si en la línea siguiente la pusieras en el 2, indicarías que ella es más aburrida que divertida.

Mi mejor amiga es:

Antipática	1	2	3	4	X	Simpática
Aburrida	1	X	3	4	5	Divertida

¿Estás de acuerdo en colaborar con nosotras? De antemano, gracias. Comenzaremos pidiéndote que rellenes el siguiente cuadro con alguna información sobre ti.

Centro escolar:			Curso:		Edad:	
Fecha de nacimiento:			Número de hermanos (sin contarte):			
Notas escolares (última evaluación)	Mat.	Leng.	His.	C.N.	Ing.	Física
¿Con quién vives?	<input type="checkbox"/> Madre	<input type="checkbox"/> Padre	<input type="checkbox"/> Abuelos		<input type="checkbox"/> Otros: _____	
Profesión de tus padres:	Madre:					
	Padre:					
Estudios de tus padres:	Madre:	<input type="checkbox"/> Sin estudios		<input type="checkbox"/> Formación profesional		
		<input type="checkbox"/> Primaria		<input type="checkbox"/> Bachillerato		
	Padre:	<input type="checkbox"/> Secundaria		<input type="checkbox"/> Universitarios		
		<input type="checkbox"/> Sin estudios		<input type="checkbox"/> Formación profesional		
		<input type="checkbox"/> Primaria		<input type="checkbox"/> Bachillerato		
		<input type="checkbox"/> Secundaria		<input type="checkbox"/> Universitarios		
Éste es mi primer año en el centro:	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No	Mi grupo cultural es: <input type="checkbox"/> Cristiano <input type="checkbox"/> Musulmán <input type="checkbox"/> Hebreo <input type="checkbox"/> Evangelista <input type="checkbox"/> Otros (especificar): _____			

1.- Observa con atención la hoja con las viñetas, y describe con tus palabras lo que ocurre en esta historia desde el principio hasta el final:

---



---



---



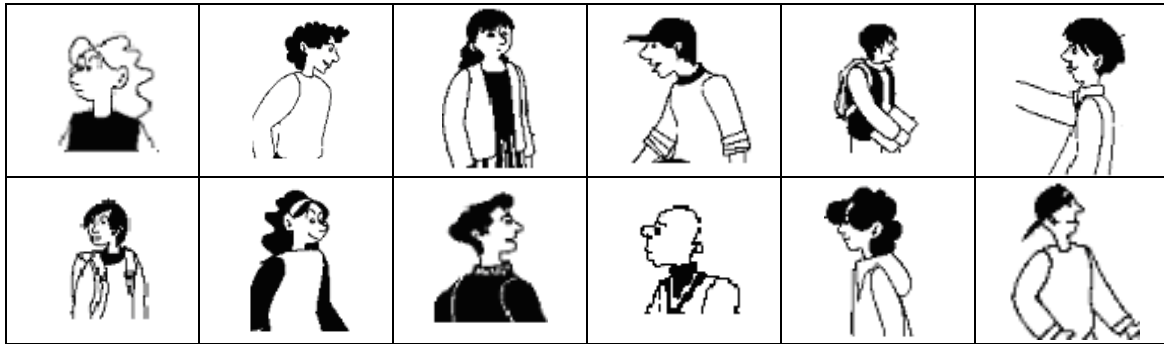
---



---



2.- Si formarás parte de esta historia ¿qué personaje serías?: (Haz una "X" sobre la figura correspondiente)



3.- ¿Cómo te sientes ante lo que ocurre en esta historia? (Marca como máximo 3 respuestas)

Feliz	Enfadada	Indiferente	Satisfecha
Triste	Furiosa	Avergonzada	Nerviosa
Culpable	Divertida	Asustada	Contenta

4.- En tu opinión, lo ocurrido en esta historia es...

Habitual	1	2	3	4	5	Ocasional
A propósito	1	2	3	4	5	Sin intención
Conflicto de grupo	1	2	3	4	5	Novatada de grupo
Abusivo	1	2	3	4	5	Juego
Divertido	1	2	3	4	5	Dañino
Aceptable	1	2	3	4	5	Reprobable
Justo	1	2	3	4	5	Injusto
Correcto	1	2	3	4	5	Incorrecto

5.- Piensas que esta situación dura desde hace...

Pocos días     Algunas semanas     Algunos meses     Un año     Desde siempre

6.- ¿Crees que esta situación va a continuar?

Algunos días     Algunas semanas     Algunos meses     Un año     Para siempre

7.- ¿Con qué frecuencia ocurren situaciones como ésta en tu centro escolar?

Nunca     Pocas veces     Algunas veces     Muchas veces     Siempre

8.- En tu opinión ...



La chica hizo algo para  
provocarlos.

1 2 3 4 5

La chica no hizo nada para provocarlos.

Los del grupo lo hacen a  
propósito.

1 2 3 4 5

Los del grupo sólo se están  
defendiendo.

La chica se merece lo que le  
ocurre.

1 2 3 4 5

La chica no merece lo que le ocurre.

Los del grupo hacen esto para  
vengarse de ella.

1 2 3 4 5

Los del grupo hacen esto para sentirse  
superiores.

9.- Desde tu punto de vista, ¿por qué ocurren estas cosas en la escuela?	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Por la manera de ser de la chica.	1	2	3	4	5
Por la manera de ser del grupo.	1	2	3	4	5
Porque no se llevan bien.	1	2	3	4	5
Por la manera como los tratan en casa.	1	2	3	4	5
Porque se tienen manía.	1	2	3	4	5
Porque los del grupo se consideran mejores que ella.	1	2	3	4	5
Porque le resulta divertido a los del grupo.	1	2	3	4	5
Porque ella no es uno de ellos.	1	2	3	4	5
Porque tienen envidia de ella.	1	2	3	4	5
Por miedo a que le hagan lo mismo a ellos.	1	2	3	4	5
Para dominar al otro.	1	2	3	4	5
Por la educación que le dan en casa.	1	2	3	4	5
Porque es propio de nuestra edad.	1	2	3	4	5
En los grupos, esto le ocurre a los nuevos.	1	2	3	4	5

Ahora te vamos a pedir varias opiniones sobre esta chica:




10.- Esta chica te parece...

Aburrida	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Divertida
Insensible	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Sensible
Cruel	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Bondadosa
Mentirosa	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Sincera
Indeseable como amiga	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Deseable como amiga
Cutre	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Guay
Miedica	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Valiente
Tímida	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Extrovertida
Débil	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Fuerte
Idiota	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Inteligente
Arrogante	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Humilde
Conflictiva	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Tranquila
Mal educada	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Educada
Mala persona	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Buena persona

11.- ¿Cómo se siente esta chica  ?	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
	Culpable	1	2	3	4
Sola	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Indiferente con lo que le paso.	1	2	3	4	5
Disgustada	1	2	3	4	5
Asustada	1	2	3	4	5
Avergonzada.	1	2	3	4	5
Orgullosa	1	2	3	4	5
Nerviosa	1	2	3	4	5
Enfadada	1	2	3	4	5
Envidiosa	1	2	3	4	5
Otras: _____	1	2	3	4	5

 12.- Si fueses esta chica, ¿cómo te sentirías?	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Culpable	1	2	3	4	5
Sola	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Indiferente con lo que paso.	1	2	3	4	5
Disgustada	1	2	3	4	5
Asustada	1	2	3	4	5
Avergonzada.	1	2	3	4	5
Orgullosa	1	2	3	4	5
Nerviosa	1	2	3	4	5
Enfadada	1	2	3	4	5
Envidiosa	1	2	3	4	5
Otras: _____	1	2	3	4	5

 13.- Si fueses esta chica, ¿qué harías para cambiar la situación?	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
No podría hacer nada.	1	2	3	4	5
Pasaría de ellos.	1	2	3	4	5
Me vengaría de ellos.	1	2	3	4	5
Le haría lo mismo a otros chicos o chicas.	1	2	3	4	5
Lloraría y gritaría.	1	2	3	4	5
Me alejaría lo más posible de ellos.	1	2	3	4	5
Cambiaría de escuela.	1	2	3	4	5
Intentaría ocultarles lo que siento.	1	2	3	4	5
Pensaría: "yo soy más inteligente que ellos y por eso me envidian".	1	2	3	4	5
No dejaría de pensar en el motivo por el que me hacen esto.	1	2	3	4	5
Les demostraría que también puedo hacer cosas guays y ser su amiga.	1	2	3	4	5
Haría lo que ellos quisieran para que me dejaran tranquila.	1	2	3	4	5
Iría a hablar con ellos y les diría cómo me siento.	1	2	3	4	5
Pediría ayuda a mis amigos.	1	2	3	4	5
Haría nuevos amigos/as.	1	2	3	4	5
Pediría ayuda a mis padres.	1	2	3	4	5
Pediría ayuda a un profesor/a.	1	2	3	4	5

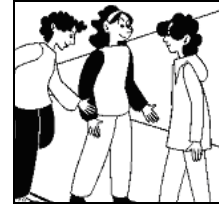
14.- ¿Te ha ocurrido alguna cosa parecida a la de esta chica  ?

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Algunas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces	<input type="checkbox"/> Siempre
--------------------------------	--------------------------------------	--	---------------------------------------	----------------------------------

15.- En situaciones parecidas a ésta, ¿qué haces?

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
No hago nada.	1	2	3	4	5
Me alejo de allí.	1	2	3	4	5
Ayudo a la chica.	1	2	3	4	5
Me pongo del lado del grupo.	1	2	3	4	5
Se lo cuento a un profesor/a.	1	2	3	4	5

Ahora te vamos a pedir varias opiniones sobre las chicas y chicos de este grupo:



16.- Estas chicas y chicos , te parecen...

Aburridos	1	2	3	4	5	Divertidos
Insensibles	1	2	3	4	5	Sensibles
Cruelles	1	2	3	4	5	Bondadosos
Mentirosos	1	2	3	4	5	Sinceros
Indeseables como amigos	1	2	3	4	5	Deseables como amigos
Cutres	1	2	3	4	5	Guays
Miedicas	1	2	3	4	5	Valientes
Tímidos	1	2	3	4	5	Extrovertidos
Débiles	1	2	3	4	5	Fuertes
Idiotas	1	2	3	4	5	Inteligentes
Arrogantes	1	2	3	4	5	Humildes
Conflictivos	1	2	3	4	5	Tranquilos
Mal educados	1	2	3	4	5	Educados
Malas personas	1	2	3	4	5	Buenas personas





17.- ¿Cómo se sienten las chicas y chicos de este grupo  ?	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Culpables	1	2	3	4	5
Solos	1	2	3	4	5
Tristes	1	2	3	4	5
Indiferentes con lo que pasó	1	2	3	4	5
Disgustados	1	2	3	4	5
Asustados	1	2	3	4	5
Avergonzados	1	2	3	4	5
Orgullosos	1	2	3	4	5
Nerviosos	1	2	3	4	5
Enfadados	1	2	3	4	5
Envidiosos	1	2	3	4	5
Otras: _____	1	2	3	4	5

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Culpable	1	2	3	4	5
Sola	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Indiferente con lo que pasó	1	2	3	4	5
Disgustada	1	2	3	4	5
Asustada	1	2	3	4	5
Avergonzada	1	2	3	4	5
Orgullosa	1	2	3	4	5
Nerviosa	1	2	3	4	5
Enfadada	1	2	3	4	5
Envidiosa	1	2	3	4	5
Otras: _____	1	2	3	4	5

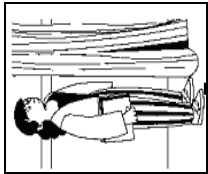
19.- ¿Te has comportado como alguien de este grupo?



Nunca.    
  Pocas veces    
  Algunas veces.    
  Muchas veces.    
  Siempre.

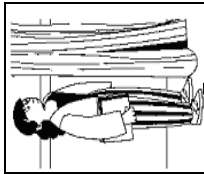
20.- Lee las siguientes afirmaciones e indica si hay algún personaje/s de la historia que puedan pensar de la misma manera. Marca una "X" en la columna debajo de la figura o figuras de la historia que piensan de esa manera. Puedes marcar más de una cruz por línea o dejarla en blanco si piensas que alguna afirmación no se aplica.				
Sé que está mal, pero lo hago porque los otros también lo hacen.				
Me siento avergonzado/a de lo que hice.				
Debo haber hecho alguna cosa para que me hagan esto.				
Me avergüenzo cuando me humillan en público.				
No tengo nada que ver con eso; cada uno que se entienda.				
Lo hago sólo para divertirme; no es nada de lo que me arrepienta.				
Me avergüenza no hacer nada para ayudarla, pero tengo miedo.				
Me daría vergüenza si mis padres o profesores supieran lo que hago.				
Me siento bien y fuerte cuando hago esto.				
Me siento orgullosa de no hacer lo mismo que ellos.				
Me da remordimiento cuando lo veo triste y solo.				
Tal vez tengo alguna cosa que no les gusta.				
Tengo remordimiento por no hacer nada para ayudarla.				
No me meto, para que no me hagan lo mismo.				
Me siento mal con lo que hice.				

21.- En tu opinión, ¿cómo se siente esta chica?



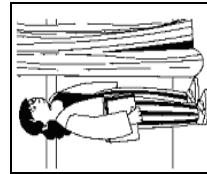
CULPABLE	AVERGONZADA	DESINTERESADA	ORGULLOSA
Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

22.- ¿Cómo debería sentirse esta chica?



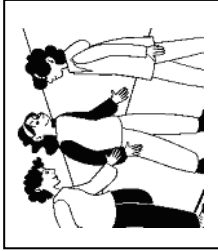
CULPABLE	AVERGONZADA	DESINTERESADA	ORGULLOSA
Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

23.- Si fueses esta chica, ¿cómo te sentirías?



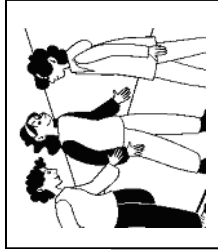
CULPABLE	AVERGONZADA	DESINTERESADA	ORGULLOSA
Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

24.- En tu opinión, ¿cómo se sienten los del grupo?



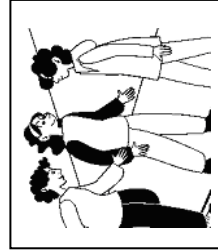
CULPABLES	AVERGONZADOS	DESINTERESADOS	ORGULLOSOS
Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

25.- ¿Cómo deberían sentirse los del grupo?



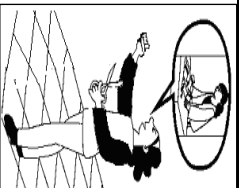
CULPABLES	AVERGONZADOS	DESINTERESADOS	ORGULLOSOS
Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

26.- Si formarás parte de este grupo, ¿cómo te sentirías?



CULPABLE	AVERGONZADA	DESINTERESADA	ORGULLOSA
Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

27.- En tu opinión, ¿cómo se siente esta chica?



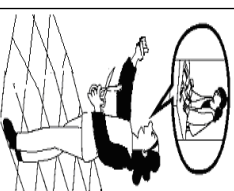
CULPABLE	AVERGONZADA	DESINTERESADA	ORGULLOSA
Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

30.- En tu opinión, ¿cómo se sienten los que lo que observan lo que ocurre?



CULPABLES	AVERGONZADOS	DESINTERESADOS	ORGULLOSOS
Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

28.- ¿Cómo debería sentirse esta chica?



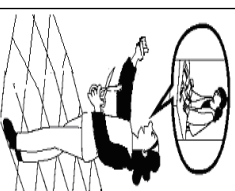
CULPABLE	AVERGONZADA	DESINTERESADA	ORGULLOSA
Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

31.- ¿Cómo deberían sentirse los que observan?



CULPABLES	AVERGONZADOS	DESINTERESADOS	ORGULLOSOS
Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

29.- Si fueses esta chica, ¿cómo te sentirías?



CULPABLE	AVERGONZADA	DESINTERESADA	ORGULLOSA
Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

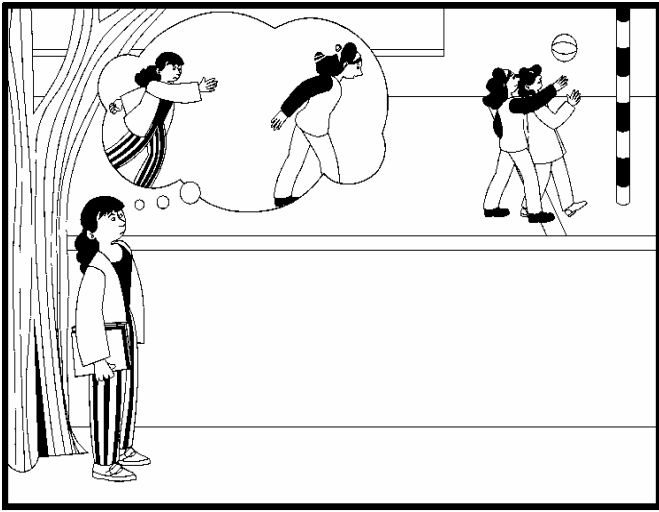
32.- Si fueses uno de los que observan, ¿cómo te sentirías?



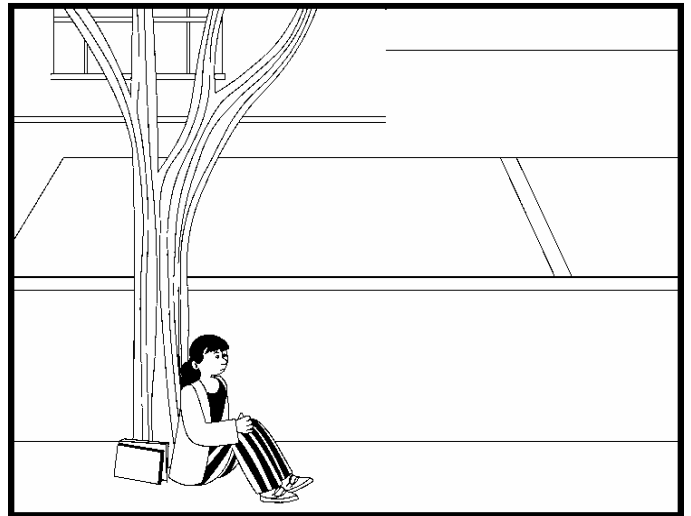
CULPABLE	AVERGONZADA	DESINTERESADA	ORGULLOSA
Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>



33.- Observa con atención estas cinco figuras, e indica cuál será el final más probable para esta historia (marca tu respuesta con una "X"):



FINAL 1



FINAL 2



FINAL 3



FINAL 4



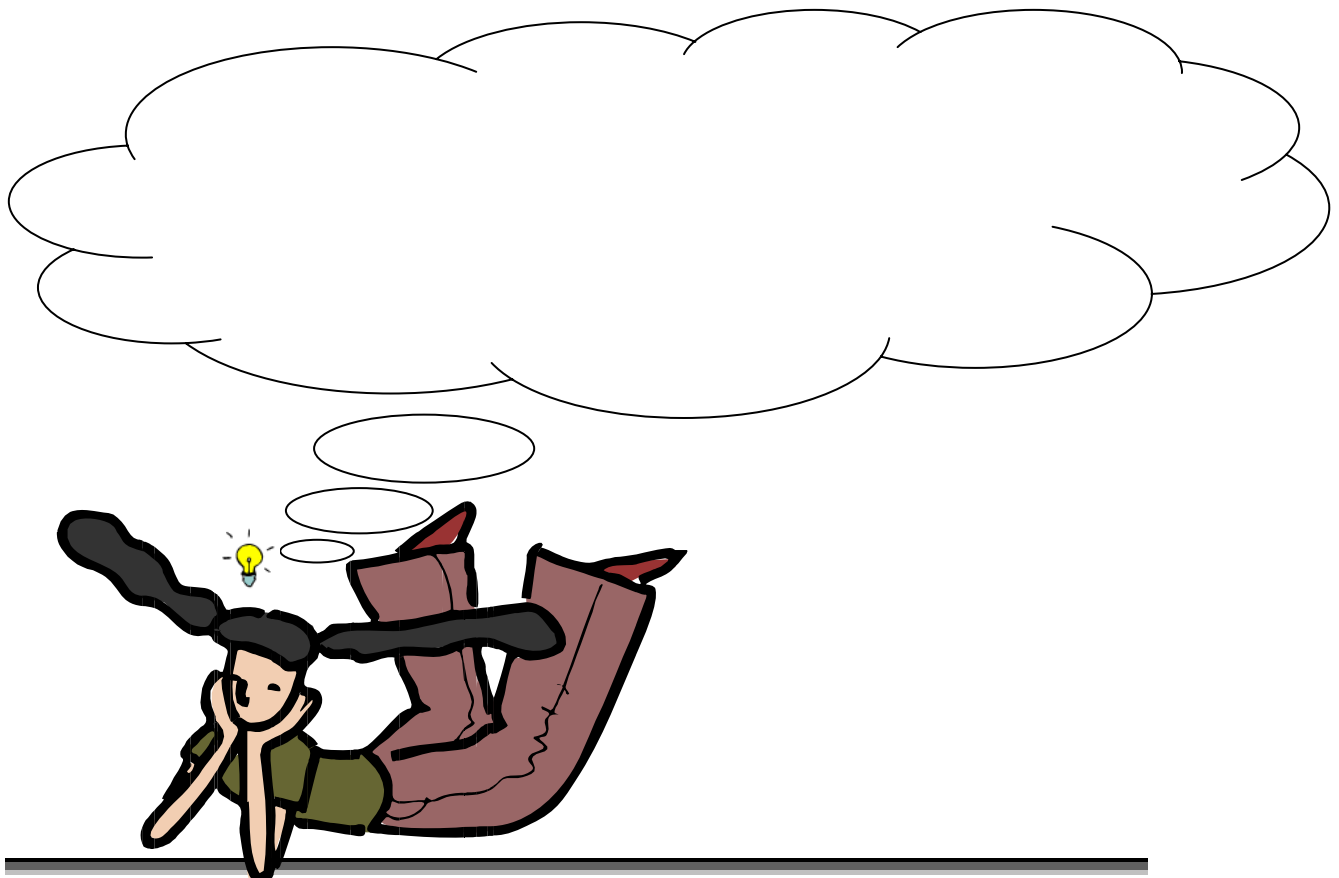
FINAL 5

34.- Finalmente, nos gustaría saber algo sobre ti. ¿Con que palabras te describes?

Aburrida	1	2	3	4	5	Divertida
Insensible	1	2	3	4	5	Sensible
Cruel	1	2	3	4	5	Bondadosa
Mentirosa	1	2	3	4	5	Sincera
Indeseable como amiga	1	2	3	4	5	Deseable como amiga
Cutre	1	2	3	4	5	Guay
Miedica	1	2	3	4	5	Valiente
Tímida	1	2	3	4	5	Extrovertida
Débil	1	2	3	4	5	Fuerte
Idiota	1	2	3	4	5	Inteligente
Arrogante	1	2	3	4	5	Humilde
Conflictiva	1	2	3	4	5	Tranquila
Mal educada	1	2	3	4	5	Educada
Mala persona	1	2	3	4	5	Buena persona

35.- ¿Te ha gustado colaborar con nosotras?	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho
36.- ¿Te sentiste a gusto haciendo esta tarea?	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mucho

Si deseas hacer algún comentario o alguna sugerencia, este espacio es para ti:



**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.**

**A QUESTIONÁRIO BULL (Cerezo, 2000)****Forma A – Alunos.**

Nome fictício _____ Idade _____ Nº _____ Escola _____
Ano escolar _____ Data _____ Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino

As seguintes questões ajudarão o teu professor a entender melhor como vês o ambiente que vos rodeia. Estas perguntas referem-se ao **MODO COMO VÊS OS TEUS COLEGAS DE TURMA E A TI MESMO NA ESCOLA.**

Responde a cada pergunta escrevendo **NO MÁXIMO TRÊS NOMES OU NÚMEROS** de colegas da tua turma que melhor se ajustem à pergunta. As tuas respostas são confidenciais.

**1. Quem escolherias para colega de grupo na turma?**

1º _____	<input type="text"/>
2º _____	<input type="text"/>
3º _____	<input type="text"/>
nome	número

**2. Quem NÃO escolherias como colega?**

1º _____	<input type="text"/>
2º _____	<input type="text"/>
3º _____	<input type="text"/>
nome	número

**3. Quem crês que te escolheria a ti?**

1º _____	<input type="text"/>
2º _____	<input type="text"/>
3º _____	<input type="text"/>
nome	número

**4. Quem crês que NÃO te escolheria?**

1º _____	<input type="text"/>
2º _____	<input type="text"/>
3º _____	<input type="text"/>
nome	número

**5. Quais são os mais fortes da turma?**

1º _____	<input type="text"/>
2º _____	<input type="text"/>
3º _____	<input type="text"/>
nome	número

**6. Quais são os que se portam como cobardes ou como bebés?**

1º _____	<input type="text"/>
2º _____	<input type="text"/>
3º _____	<input type="text"/>
nome	número

**7. Quais os que maltratam ou batem nos outros colegas?**

1º _____	<input type="text"/>
2º _____	<input type="text"/>
3º _____	<input type="text"/>
nome	número

**8. Quais os que costumam ser vítimas de maus tratos?**

1º _____	<input type="text"/>
2º _____	<input type="text"/>
3º _____	<input type="text"/>
nome	número

**9. De quem têm inveja?**

1º _____	<input type="text"/>
2º _____	<input type="text"/>
3º _____	<input type="text"/>
nome	número

**10. Quem são os mais espertos da turma?**

1º _____	<input type="text"/>
2º _____	<input type="text"/>
3º _____	<input type="text"/>
nome	número

**II. Agora, assinala a resposta mais adequada POR ORDEM de preferência: 1º, 2º, 3º,...**

11. As agressões, costumam ser:

Insultos e ameaças

Rejeição

Bater, empurrões,...

Outras formas

12. Onde costumam ocorrer as agressões?

No sala de aula

Nos corredores

No recreio

Noutros lugares

**III, Agora, escolhe só UMA RESPOSTA, assinalando o quadrado correspondente com um "X"**

13. Com que frequência ocorrem as agressões?

Todos os dias

1 – 2 vezes por semana

Poucas vezes

Nunca

14. Crês que estas situações são graves?

Pouco ou nada

Normal

Bastante

Muito

15. Sentes-te seguro/a na escola?

Pouco ou nada

Normal

Bastante

Muito



Nome real:

Nome fictício:

**ESCALA MESSY PARA O ALUNO (Matson, Rotatori y Helsel, 1983)**

Nome fictício _____ Escola _____
Ano escolar _____ Idade _____ Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino

Vais ler umas frases que descrevem diferentes formas de comportamento. Faz uma X no número que melhor descreve a maneira como te comportas habitualmente, sabendo que a cada número equivale à seguinte escala:

<b>1 = Nunca</b>	<b>2 = Às vezes</b>	<b>3 = Muitas vezes</b>	<b>4 = Sempre</b>
------------------	---------------------	-------------------------	-------------------

	<b>Nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
1. Costumo fazer rir os outros.	1	2	3	4
2. Ameaço e armo-me em valente.	1	2	3	4
3. Zango-me com facilidade.	1	2	3	4
4. Sou um mandão (digo às pessoas o que têm de fazer em vez de perguntar ou de pedir).	1	2	3	4
5. Critico ou queixo-me muitas vezes	1	2	3	4
6. Interrompo os outros quando estão a falar.	1	2	3	4
7. Pego sem autorização em coisas que não são minhas.	1	2	3	4
8. Gosto de me gabar daquilo que tenho perante os outros.	1	2	3	4
9. Olho para as pessoas quando falo com elas.	1	2	3	4
10. Tenho muitos amigos/as.	1	2	3	4
11. Bato aos outros quando estou furioso.	1	2	3	4
12. Ajudo um amigo que esteja magoado.	1	2	3	4
13. Dou coragem a um amigo que esteja triste.	1	2	3	4
14. Olho com desprezo para outros rapazes.	1	2	3	4
15. Fico zangado e com ciúmes quando as coisas correm bem a outras pessoas.	1	2	3	4
16. Sinto-me feliz quando outra pessoa está bem.	1	2	3	4
17. Gosto de descobrir defeitos e erros nos outros.	1	2	3	4
18. Quero ser sempre o primeiro.	1	2	3	4
19. Não cumpro as minhas promessas.	1	2	3	4
20. Elogio as pessoas de que gosto.	1	2	3	4
21. Minto para conseguir aquilo que quero.	1	2	3	4
22. Provoco as pessoas para irritá-las.	1	2	3	4
23. Vou ter com as pessoas e começo a falar.	1	2	3	4
24. Digo 'obrigado' e fico feliz quando as pessoas fazem alguma coisa por mim.	1	2	3	4
25. Gosto de estar só.	1	2	3	4
26. Tenho medo de falar com outras pessoas.	1	2	3	4

-----Continua pela outra cara da folha.-----

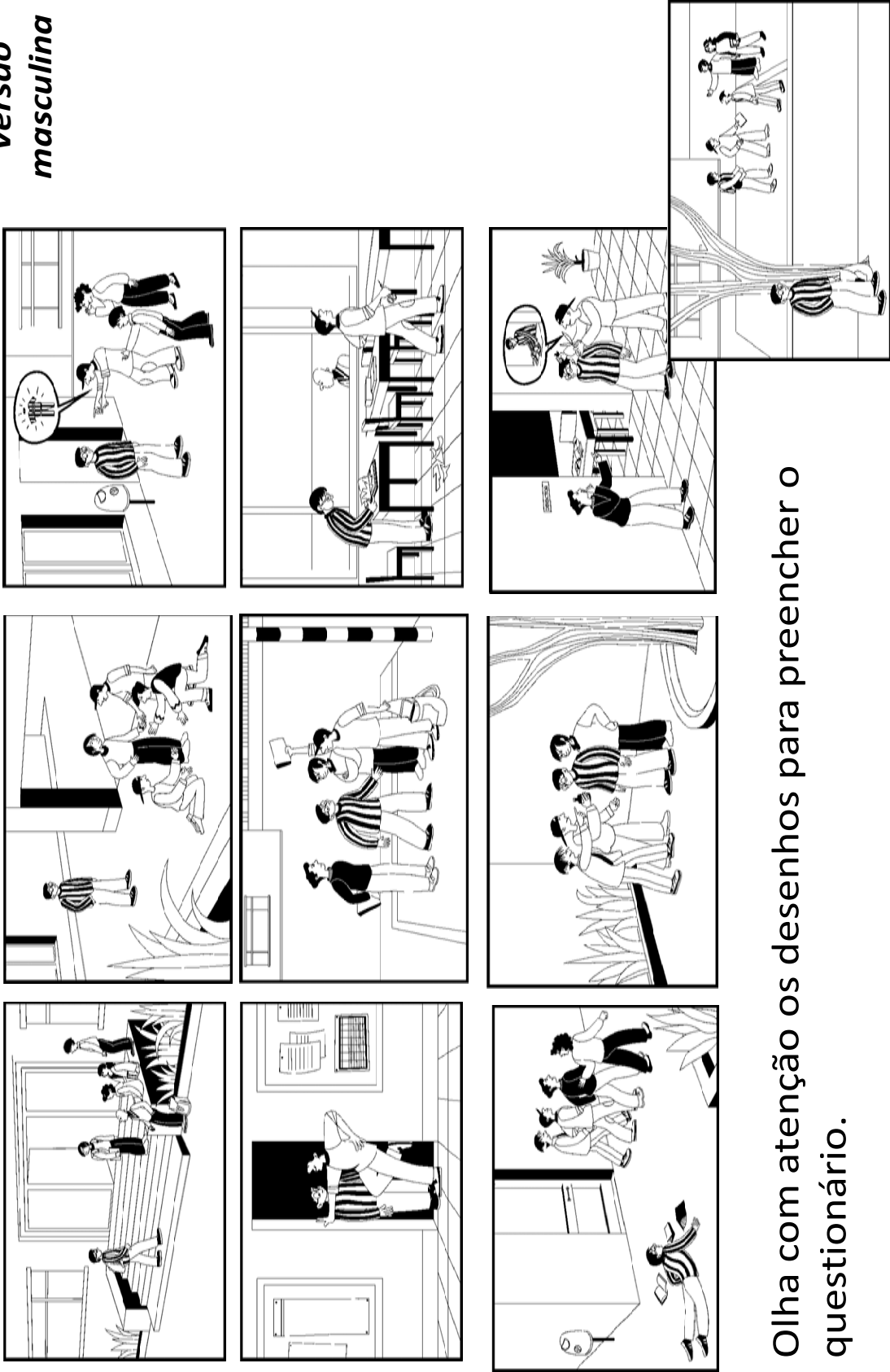
**Estudio evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción  
y el razonamiento sociomoral de los implicados**

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
27. Guardo bem os segredos.	1	2	3	4
28. Sei como fazer amigos.	1	2	3	4
29. Sinto gosto em ferir os sentimentos dos outros.	1	2	3	4
30. Gozo as outras pessoas.	1	2	3	4
31. Defendo os meus amigos.	1	2	3	4
32. Olho para as pessoas quando estão a falar.	1	2	3	4
33. Acho que sei tudo.	1	2	3	4
34. Partilho o que tenho com os outros.	1	2	3	4
35. Sou teimoso.	1	2	3	4
36. Porto-me como se fosse melhor que os outros.	1	2	3	4
37. Não escondo os meus sentimentos.	1	2	3	4
38. Penso que as pessoas me criticam quando na verdade não o fazem.	1	2	3	4
39. Faço ruídos que irritam os outros (arrotar, assoar-me, ...)	1	2	3	4
40. Tomo conta das coisas dos outros como se fossem minhas.	1	2	3	4
41. Falo demasiado alto.	1	2	3	4
42. Chamo as pessoas pelo seu nome.	1	2	3	4
43. Pergunto se posso ajudar.	1	2	3	4
44. Sinto-me bem se ajudo alguém.	1	2	3	4
45. Tento ser melhor que os outros.	1	2	3	4
46. Faço perguntas quando falo com os outros.	1	2	3	4
47. Passo bastante tempo com os meus amigos.	1	2	3	4
48. Jogo sozinho.	1	2	3	4
49. Sinto-me só.	1	2	3	4
50. Fico triste quando ofendo alguém.	1	2	3	4
51. Gosto de ser o chefe.	1	2	3	4
52. Participo nos jogos com outros rapazes ou raparigas.	1	2	3	4
53. Meto-me em lutas ou discussões muitas vezes.	1	2	3	4
54. Tenho ciúmes das outras pessoas.	1	2	3	4
55. Faço coisas boas pelas pessoas que me tratam bem.	1	2	3	4
56. Pergunto aos outros como vão, se estão bem, ...	1	2	3	4
57. Fico em casa das pessoas tanto tempo, que quase têm de me mandar embora.	1	2	3	4
58. Explico as coisas mais vezes do que é preciso.	1	2	3	4
59. Rio-me com as anedotas e histórias divertidas que contam os outros.	1	2	3	4
60. Penso que ganhar é o mais importante.	1	2	3	4
61. Costumo aborrecer os meus colegas porque os engano.	1	2	3	4
62. Vingo-me dos que me fazem mal.	1	2	3	4

OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO



Versão masculina



Olha com atenção os desenhos para preencher o questionário.

Nome fictício: \_\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO SCAN-BULLYING 2005**®  
**Ana Almeida & Maria Jesús Caurcel.**

**INSTRUÇÕES:**

Neste estudo estamos interessados em conhecer como vêm os rapazes e raparigas as relações entre colegas na escola.

Não há respostas certas ou erradas, não estás a responder a um teste. O que é importante é conhecer a tua opinião pessoal e de outros jovens da tua idade, porque nem todos pensamos o mesmo. Queremos que te sintas à vontade, e para isso criamos maneira de manter o anonimato e garantir que só os investigadores têm conhecimento dos teus dados pessoais, uma vez que o triângulo com o teu nome é retirado e colocado num envelope fechado à frente da turma, antes de começares a preencher os questionários.

Por favor, lê cuidadosamente as perguntas e responde a todas. Se tiveres alguma dúvida, pergunta.

Na maioria das perguntas pedimos-te que marques com uma cruz a resposta que corresponde à tua opinião e maneira de pensar. Noutras perguntas apresentamos-te várias expressões opostas ou antónimos separados por uma escala numérica, onde pedimos que indiques a tua resposta pondo uma cruz no número que corresponde à tua opinião. Passamos a explicar-te o sistema de resposta para que compreendas como funciona. No exemplo abaixo pedimos-te que indiques qual dos adjectivos descreve a tua melhor amiga. Ao colocares uma cruz no 5 estás a indicar que ela é muito simpática, mas se na linha de baixo colocares uma cruz no 2 estás a dizer que ela é mais chata que engraçada. **A minha melhor amiga é...**

<b>Antipática</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>X</b>	<b>Simpática</b>
<b>Chata</b>	<b>1</b>	<b>X</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Engraçada</b>

Concordas em colaborar connosco? Desde já, obrigado. Começaríamos então por pedir que preenchas o quadro seguinte com algumas informações acerca de ti.

<b>Escola:</b>		<b>Ano de escolaridade:</b>			
<b>Sexo:</b> <input type="checkbox"/> Rapaz <input type="checkbox"/> Rapariga	<b>Idade:</b>		<b>Data de nascimento:</b>		
<b>Notas escolares</b> (último período)	<b>Mat.</b>	<b>Port.</b>	<b>His.</b>	<b>CN</b>	<b>Ing.</b> <b>F.Q.</b>
<b>Com quem vives?</b>	<input type="checkbox"/> Mãe	<input type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Avós		<input type="checkbox"/> Outros: _____
<b>Profissão dos pais:</b>	<b>Mãe:</b>				
	<b>Pai:</b>				
<b>Estudos dos pais:</b>	<b>Mãe:</b>	<input type="checkbox"/> Sem estudos		<input type="checkbox"/> 1º ciclo	
		<input type="checkbox"/> 2º ciclo		<input type="checkbox"/> 3ºciclo	
		<input type="checkbox"/> Secundário		<input type="checkbox"/> Estudos universitários	
	<b>Pai:</b>	<input type="checkbox"/> Sem estudos		<input type="checkbox"/> 1º ciclo	
		<input type="checkbox"/> 2º ciclo		<input type="checkbox"/> 3ºciclo	
		<input type="checkbox"/> Secundário		<input type="checkbox"/> Estudos universitários	
<b>Número de irmãos:</b>	<b>Nacionalidade</b>	<input type="checkbox"/> Portuguesa	<input type="checkbox"/> Espanhola	<input type="checkbox"/> Outra: _____	

1.- Observa com atenção a folha das figuras, e descreve o que dirias que se passa nesta história, do princípio até ao fim?

---



---

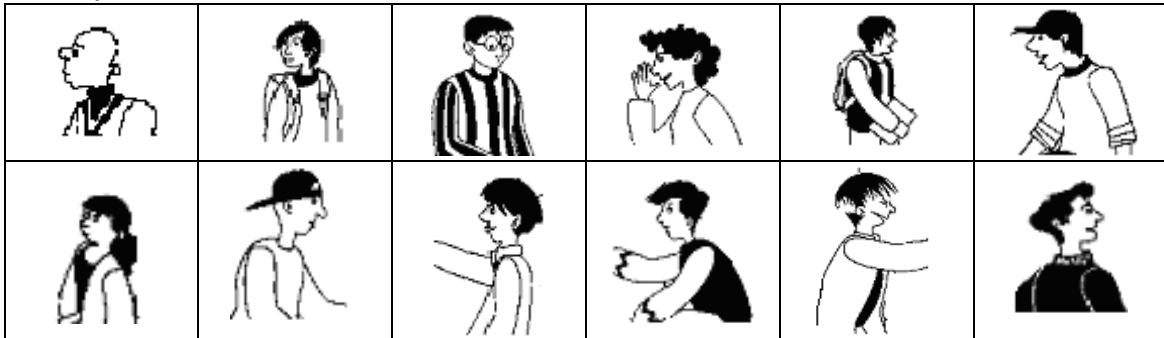


---



---

2.- Se fizesses parte desta história, que personagem serias? (Faz uma "X" na figura correspondente)



3.- Como te sentes com o que acontece nesta história? (Assinala com uma "X" 3 respostas no máximo).

 Feliz	 Chateado	 Indiferente	 Satisfeito
 Triste	 Furioso	 Envergonhado	 Nervoso
 Culpado	 Divertido	 Assustado	 Contente

4.- Achas que o que acontece nesta história é...

Habitual	1	2	3	4	5	Ocasional
Propositado	1	2	3	4	5	Sem intenção
Conflito de grupo	1	2	3	4	5	Praxe de grupo
Abuso	1	2	3	4	5	Brincadeira
Divertido	1	2	3	4	5	Maldoso
Aceitável	1	2	3	4	5	Reprovável
Justo	1	2	3	4	5	Injusto
Correcto	1	2	3	4	5	Incorrecto

5.- Pensas que esta situação dura há ...

<input type="checkbox"/> Poucos dias	<input type="checkbox"/> Algumas semanas	<input type="checkbox"/> Alguns meses	<input type="checkbox"/> Um ano	<input type="checkbox"/> Desde sempre
--------------------------------------	--	---------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------------

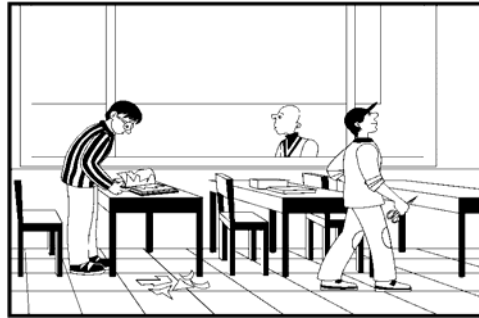
6.- Achas que esta situação vai continuar?

<input type="checkbox"/> Alguns dias	<input type="checkbox"/> Algumas semanas	<input type="checkbox"/> Alguns meses	<input type="checkbox"/> Um ano	<input type="checkbox"/> Para sempre
--------------------------------------	--	---------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------

7.- Com que frequência acontecem situações como esta?

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Algumas vezes	<input type="checkbox"/> Muitas vezes	<input type="checkbox"/> Sempre
--------------------------------	---------------------------------------	--	---------------------------------------	---------------------------------

8.- Na tua opinião...



A rapariga fez alguma coisa para os  
provocar.

1 2 3 4 5

A rapariga não fez nada para os provocar.

Os do grupo fazem isto de  
propósito.

1 2 3 4 5

Os do grupo fazem-no para se  
defenderem.

A rapariga merece o que lhe  
acontece.

1 2 3 4 5

A rapariga não merece o que lhe  
acontece.

Os do grupo fazem isto para se  
vingarem dela.

1 2 3 4 5

Os do grupo fazem isto para se sentirem  
superiores.

9.- Na tua opinião, porque acontecem estas coisas na escola?	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Pela maneira de ser do rapaz.	1	2	3	4	5
Pela maneira de ser dos do grupo.	1	2	3	4	5
Porque não se dão bem.	1	2	3	4	5
Pela maneira como são tratada/os em casa.	1	2	3	4	5
Porque têm raiva uns dos outros.	1	2	3	4	5
Porque os do grupo acham-se melhores que ele.	1	2	3	4	5
Fazem-no para se divertirem	1	2	3	4	5
Porque ele não é um deles.	1	2	3	4	5
Porque têm inveja dele.	1	2	3	4	5
Por medo que lhes façam o mesmo a eles.	1	2	3	4	5
Para dominar o outro.	1	2	3	4	5
Pela educação que lhes deram em casa.	1	2	3	4	5
É próprio da nossa idade.	1	2	3	4	5
Nos grupos, isto acontece aos novos.	1	2	3	4	5

Agora vamos pedir-te várias opiniões sobre este rapaz:




10.- Este rapaz parece-te:

Chato	1	2	3	4	5	Engraçado
Apático	1	2	3	4	5	Sensível
Cruel	1	2	3	4	5	Bondoso
Mentiroso	1	2	3	4	5	Sincero
Indesejável como amigo	1	2	3	4	5	Desejável como amigo
Parolo	1	2	3	4	5	Fixe
Medricas	1	2	3	4	5	Valente
Tímido	1	2	3	4	5	Dá-se com todos
Fraco	1	2	3	4	5	Forte
Palermo	1	2	3	4	5	Inteligente
Arrogante	1	2	3	4	5	Humilde
Conflituoso	1	2	3	4	5	Calmo
Mal educado	1	2	3	4	5	Educado
Má pessoa	1	2	3	4	5	Boa pessoa

11.- Como se sente esta rapaz  ?	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Culpado	1	2	3	4	5
Sozinho	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Indiferente o que se passou	1	2	3	4	5
Magoado	1	2	3	4	5
Assustado	1	2	3	4	5
Envergonhado	1	2	3	4	5
Orgulhoso	1	2	3	4	5
Nervoso	1	2	3	4	5
Chateado	1	2	3	4	5
Invejoso	1	2	3	4	5
Outras: _____	1	2	3	4	5

12.- Se fosses este rapaz  , como te sentirias?	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Culpado	1	2	3	4	5
Sozinho	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Indiferente	1	2	3	4	5
Magoado	1	2	3	4	5
Assustado	1	2	3	4	5
Envergonhado	1	2	3	4	5
Orgulhoso	1	2	3	4	5
Nervoso	1	2	3	4	5
Chateado	1	2	3	4	5
Invejoso	1	2	3	4	5
Outras: _____	1	2	3	4	5

13.- Se tu fosses este rapaz  que farias para mudar a situação?	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Não podia fazer nada.	1	2	3	4	5
Ignorava-as.	1	2	3	4	5
Vingava-me delas.	1	2	3	4	5
Faria o mesmo a outros rapazes e raparigas.	1	2	3	4	5
Chorava e gritava.	1	2	3	4	5
Ficava o mais longe possível deles.	1	2	3	4	5
Mudava de escola.	1	2	3	4	5
Tentava não lhes mostrar o que sinto.	1	2	3	4	5
Pensava: "eu sou mais inteligente que eles e por isso invejam-me".	1	2	3	4	5
Estaria sempre a pensar porque me fazem isto.	1	2	3	4	5
Mostrava-lhes que também posso fazer o mesmo que eles e ser seu amigo.	1	2	3	4	5
Faria o que eles quisessem para que me deixassem em paz.	1	2	3	4	5
Iria falar com eles e dizia-lhes como me sinto.	1	2	3	4	5
Pediria ajuda aos meus amigos.	1	2	3	4	5
Arranjaria amigas ou amigos novos.	1	2	3	4	5
Pediria ajuda aos meus pais.	1	2	3	4	5
Pediria ajuda a um professor.	1	2	3	4	5

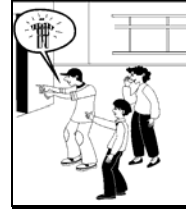
14.- Já se passou contigo alguma coisa parecida àquilo que aconteceu a este rapaz  ?

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Poucas vezes.	<input type="checkbox"/> Algumas vezes	<input type="checkbox"/> Muitas vezes	<input type="checkbox"/> Sempre
--------------------------------	--	--	---------------------------------------	---------------------------------

15.- Em situações parecidas a esta, o que fazes?

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Não faço nada.	1	2	3	4	5
Afasto-me de ali.	1	2	3	4	5
Ajudo o rapaz.	1	2	3	4	5
Ponho-me do lado do grupo.	1	2	3	4	5
Conto a um professor.	1	2	3	4	5

Agora vamos pedir-te várias opiniões sobre estes rapazes:



16.- Estes rapazes parecem-te ?





Chatos	1	2	3	4	5	Engraçados
Apáticos	1	2	3	4	5	Sensíveis
Cruéis	1	2	3	4	5	Bondosos
Mentirosos	1	2	3	4	5	Sinceros
Indesejáveis como amigos	1	2	3	4	5	Desejáveis como amigos
Parolos	1	2	3	4	5	Fixes
Medricas	1	2	3	4	5	Valentes
Tímidos	1	2	3	4	5	Dão-se com todos
Fracos	1	2	3	4	5	Fortes
Palermas	1	2	3	4	5	Inteligentes
Arrogantes	1	2	3	4	5	Humildes
Conflituosos	1	2	3	4	5	Calmos
Mal educados	1	2	3	4	5	Educados
Más pessoas	1	2	3	4	5	Boas pessoas

17.- Como se sentem os rapazes do grupo ?	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Culpados	1	2	3	4	5
Sozinhos	1	2	3	4	5
Tristes	1	2	3	4	5
Indiferentes o que se passou	1	2	3	4	5
Magoados	1	2	3	4	5
Assustados	1	2	3	4	5
Envergonhados	1	2	3	4	5
Orgulhosos	1	2	3	4	5
Nervosos	1	2	3	4	5
Aborrecidos	1	2	3	4	5
Inveja	1	2	3	4	5
Outras: _____	1	2	3	4	5

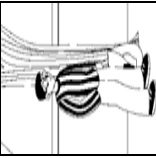
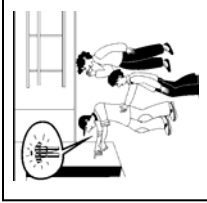
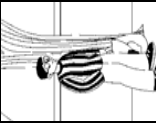
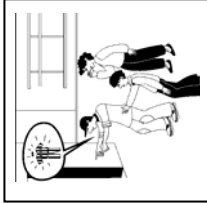
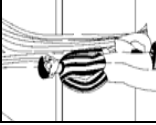
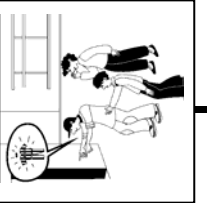
18.- Se fizesses parte deste grupo  , como te sentirias?	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
	Culpado	1	2	3	4
Sozinho	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Indiferente	1	2	3	4	5
Magoado	1	2	3	4	5
Assustado	1	2	3	4	5
Envergonhado	1	2	3	4	5
Orgulhoso	1	2	3	4	5
Nervoso	1	2	3	4	5
Chateado	1	2	3	4	5
Invejoso	1	2	3	4	5
Outras: _____	1	2	3	4	5

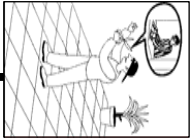
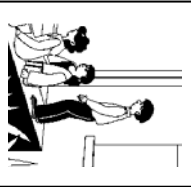

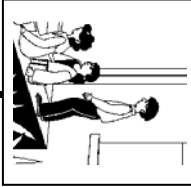
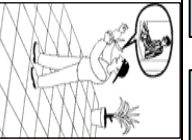
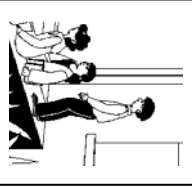
19.- Já te portaste como alguém deste grupo ?

<input type="checkbox"/> Nunca.	<input type="checkbox"/> Poucas vezes.	<input type="checkbox"/> Algumas vezes.	<input type="checkbox"/> Muitas vezes.	<input type="checkbox"/> Sempre.
---------------------------------	--	---	--	----------------------------------

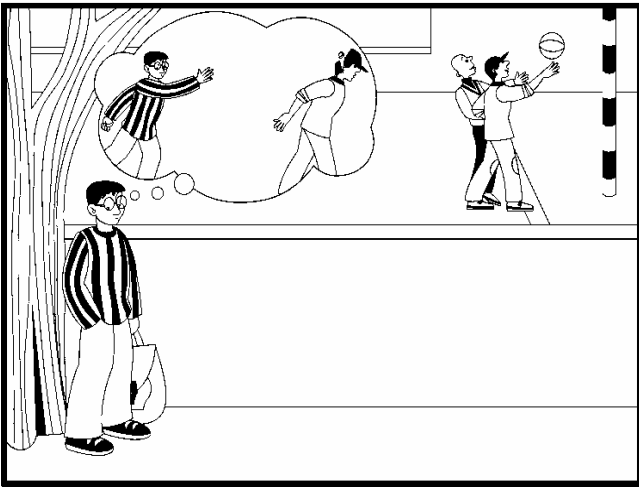
20.- Lê as seguintes afirmações e indica se há alguma personagem da história que possa pensar da mesma maneira. Marca uma "X" na coluna por baixo das figuras ou figura da história que pensam desse jeito. Podes marcar mais do que uma cruz por linha ou deixá-la em branco, se achas que alguma afirmação não se aplica.				
Sei que isto está mal, mas faço-o porque os outros também fazem.				
Sinto-me envergonhado/a com aquilo que fiz.				
Devo ter feito alguma coisa para que me façam isto.				
Envergonho-me quando fazem troça de mim em frente dos outros.				
Não tenho nada a ver com isto, cada um que se entenda.				
Faço só para me divertir, não é nada de que me arrependa.				
Tenho vergonha de não fazer nada para ajudá-lo, mas tenho medo.				
Fico envergonhada/o se os meus pais ou os meus professores souberem aquilo que fiz.				
Sinto-me bem e mais forte quando faço isto.				
Sinto-me orgulhosa/o por não fazer o mesmo que eles.				
Fico com remorsos se o vejo sozinho e triste.				
Talvez eu tenha alguma coisa que não gostam.				
Fico com remorsos por não fazer nada para o ajudar.				
Não me meto, para que não me façam o mesmo.				
Sinto-me mal com aquilo que fiz.				



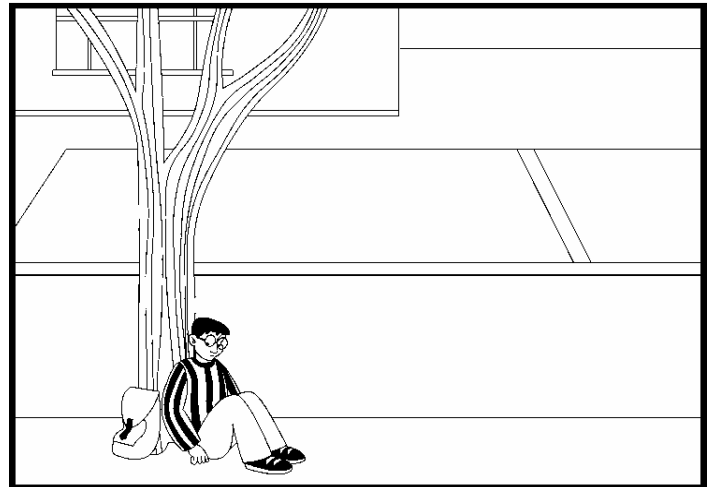
<p><b>21.- Na tua opinião, como se sente este rapaz?</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>CULPADO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> <li>ENVERGONHADO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> <li>DESINTERESSADO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> <li>ORGULHOSO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> </ul>	<p><b>24.- Na tua opinião, como se sentem estes rapazes?</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>CULPADOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> <li>ENVERGONHADOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> <li>DESSINTERESSADOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> <li>ORGULHOSOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> </ul>
<p><b>22.- Como deveria sentir-se este rapaz?</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>CULPADO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> <li>ENVERGONHADO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> <li>DESINTERESSADO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> <li>ORGULHOSO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> </ul>	<p><b>25.- Como deveriam sentir-se estes rapazes?</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>CULPADOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> <li>ENVERGONHADOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> <li>DESSINTERESSADOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> <li>ORGULHOSOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> </ul>
<p><b>23.- Se fosses este rapaz, como te sentirias?</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>CULPADO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> <li>ENVERGONHADO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> <li>DESINTERESSADO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> <li>ORGULHOSO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> </ul>	<p><b>26.- Se formasses parte deste grupo, como te sentirias?</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>CULPADOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> <li>ENVERGONHADOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> <li>DESSINTERESSADOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> <li>ORGULHOSOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li> </ul>

<p><b>27.- Na tua opinião, como se sente este rapaz?</b></p>  <p>CULPADO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>ENVERGONHADO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>DESINTERESSADO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>ORGULHOSO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p>	<p><b>30.- Na tua opinião, como se sentem os que vêem o que se passa?</b></p>  <p>CULPADOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>ENVERGONHADOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>DESINTERESSADOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>ORGULHOSOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p>
<p><b>28.- Como deveria sentir-se este rapaz?</b></p>  <p>CULPADO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>ENVERGONHADO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>DESINTERESSADO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>ORGULHOSO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p>	<p><b>31.- Como deveriam sentir-se os que vêem o que se passa?</b></p>  <p>CULPADOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>ENVERGONHADOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>DESINTERESSADOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>ORGULHOSOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p>
<p><b>29.- Se fosses este rapaz, como te sentirias?</b></p>  <p>CULPADO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>ENVERGONHADO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>DESINTERESSADO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>ORGULHOSO <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p>	<p><b>32.- Se fosses um dos que vêem, como te sentirias?</b></p>  <p>CULPADOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>ENVERGONHADOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>DESINTERESSADOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>ORGULHOSOS <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p>

33.- Observa com atenção estas cinco figuras, e indica a maneira como esta história irá provavelmente terminar (marca a tua resposta com uma "X"):



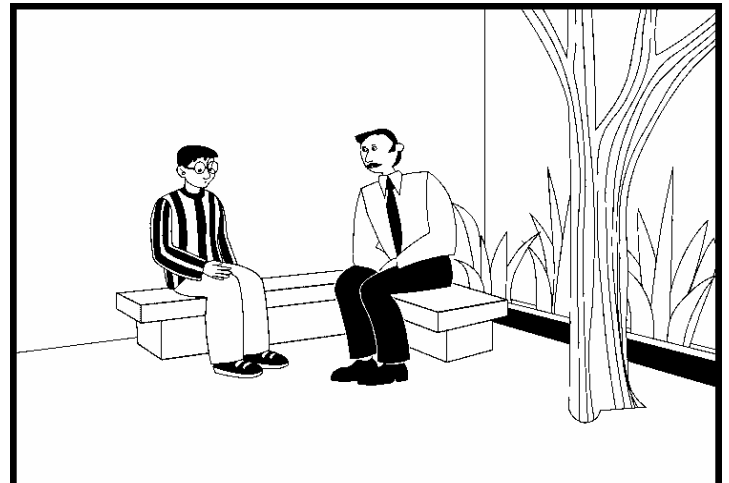
FINAL 1



FINAL 2



FINAL 3



FINAL 4



FINAL 5

34.- Finalmente, gostaríamos de saber algo sobre ti. Com que palavras te descreves?

Chato	1	2	3	4	5	Engraçado
Apático	1	2	3	4	5	Sensível
Cruel	1	2	3	4	5	Bondoso
Mentiroso	1	2	3	4	5	Sincero
Indesejável como amigo	1	2	3	4	5	Desejável como amigo
Parolo	1	2	3	4	5	Fixe
Medicas	1	2	3	4	5	Valente
Tímido	1	2	3	4	5	Dá-se com todos
Fraco	1	2	3	4	5	Forte
Palermo	1	2	3	4	5	Inteligente
Arrogante	1	2	3	4	5	Humilde
Conflituoso	1	2	3	4	5	Calmo
Mal educado	1	2	3	4	5	Educado
Má pessoa	1	2	3	4	5	Boa pessoa

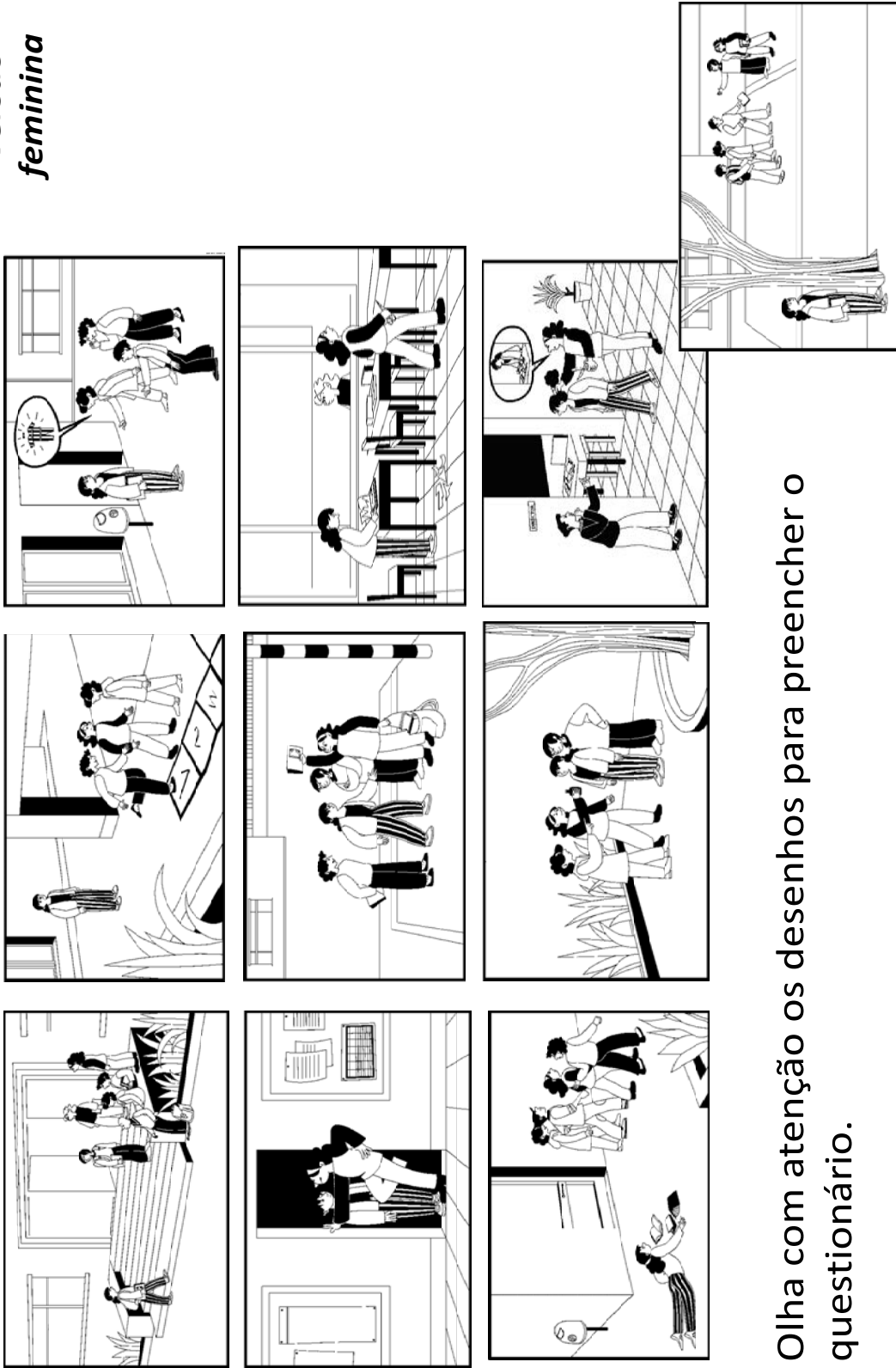
35.- Gostaste de colaborar connosco?	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Muito
36.- Sentiste-te à vontade fazendo esta tarefa?	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Muito

Se desejas fazer algum comentário ou alguma sugestão, este espaço é para ti:



**MUITÍSSIMO OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO.**

**Versão  
feminina**



Olha com atenção os desenhos para preencher o questionário.

Nome fictício: \_\_\_\_\_

Nome real: \_\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO SCAN-BULLYING 2005**®

Ana Almeida & Maria Jesús Caurcel.

Nome fictício: \_\_\_\_\_

**INSTRUÇÕES:**

Neste estudo estamos interessados em conhecer como vêem os rapazes e raparigas as relações entre colegas na escola.

Não há respostas certas ou erradas, não estás a responder a um teste. O que é importante é conhecer a tua opinião pessoal e de outros jovens da tua idade, porque nem todos pensamos o mesmo. Queremos que te sintas à vontade, e para isso criamos maneira de manter o anonimato e garantir que só os investigadores têm conhecimento dos teus dados pessoais, uma vez que o triângulo com o teu nome é retirado e colocado num envelope fechado à frente da turma, antes de começares a preencher os questionários.

Por favor, lê cuidadosamente as perguntas e responde a todas. Se tiveres alguma dúvida, pergunta.

Na maioria das perguntas pedimos-te que marques com uma cruz a resposta que corresponde à tua opinião e maneira de pensar. Noutras perguntas apresentamos-te várias expressões opostas ou antónimos separados por uma escala numérica, onde pedimos que indiques a tua resposta pondo uma cruz no número que corresponde à tua opinião. Passamos a explicar-te o sistema de resposta para que compreendas como funciona. No exemplo abaixo pedimos-te que indiques qual dos adjectivos descreve a tua melhor amiga. Ao colocares uma cruz no 5 estás a indicar que ela é muito simpática, mas se na linha de baixo colocares uma cruz no 2 estás a dizer que ela é mais chata que engraçada.

**A minha melhor amiga é...**

Antipática	1	2	3	4	<del>5</del>	Simpática
Chata	1	<del>2</del>	3	4	5	Engraçada

Concordas em colaborar connosco? Desde já, obrigado. Começaríamos então por pedir que preenchas o quadro seguinte com algumas informações acerca de ti.

<b>Escola:</b>		<b>Ano de escolaridade:</b>			
<b>Sexo:</b> <input type="checkbox"/> Rapaz <input type="checkbox"/> Rapariga	<b>Idade:</b>		<b>Data de nascimento:</b>		
<b>Notas escolares</b> (último período)	<b>Mat.</b>	<b>Port.</b>	<b>His.</b>	<b>CN</b>	<b>Ing.</b> <b>F.Q.</b>
<b>Com quem vives?</b>	<input type="checkbox"/> Mãe	<input type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Avós		<input type="checkbox"/> Outros: _____
<b>Profissão dos pais:</b>	<b>Mãe:</b>				
	<b>Pai:</b>				
<b>Estudos dos pais:</b>	<b>Mãe:</b>	<input type="checkbox"/> Sem estudos		<input type="checkbox"/> 1º ciclo	
		<input type="checkbox"/> 2º ciclo		<input type="checkbox"/> 3º ciclo	
		<input type="checkbox"/> Secundário		<input type="checkbox"/> Estudos universitarios	
	<b>Pai:</b>	<input type="checkbox"/> Sem estudos		<input type="checkbox"/> 1º ciclo	
		<input type="checkbox"/> 2º ciclo		<input type="checkbox"/> 3º ciclo	
		<input type="checkbox"/> Secundário		<input type="checkbox"/> Estudos universitários	
<b>Número de irmãos:</b>	<b>Nacionalidade</b>	<input type="checkbox"/> Portuguesa	<input type="checkbox"/> Espanhola	<input type="checkbox"/> Outra: _____	

1.- Observa com atenção a folha das figuras, e descreve o que dirias que se passa nesta história, do princípio até ao fim?

---



---



---

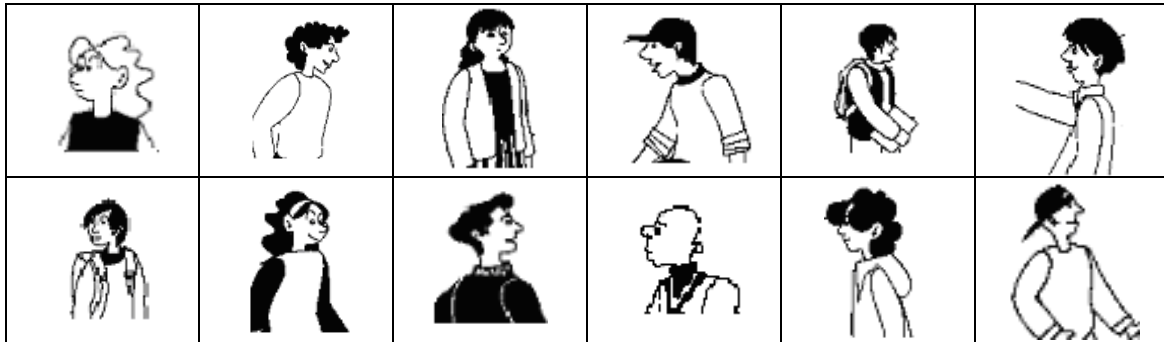


---















---

2.- Se fizesses parte desta história, que personagem serias? (Faz uma "X" na figura correspondente)



3.- Como te sentes com o que acontece nesta história? (Assinala com uma "X" 3 respostas no máximo).

 Feliz	 Chateada	 Indiferente	 Satisfeita
 Triste	 Furiosa	 Envergonhada	 Nervosa
 Culpada	 Divertida	 Assustada	 Contente

4.- Achas que o que acontece nesta história é...

Habitual	1	2	3	4	5	Ocasional
Propositado	1	2	3	4	5	Sem intenção
Conflito de grupo	1	2	3	4	5	Praxe de grupo
Abuso	1	2	3	4	5	Brincadeira
Divertido	1	2	3	4	5	Maldoso
Aceitável	1	2	3	4	5	Reprovável
Justo	1	2	3	4	5	Injusto
Correcto	1	2	3	4	5	Incorrecto

5.- Pensas que esta situação dura há ...

<input type="checkbox"/> Poucos dias	<input type="checkbox"/> Algumas semanas	<input type="checkbox"/> Alguns meses	<input type="checkbox"/> Um ano	<input type="checkbox"/> Desde sempre
--------------------------------------	--	---------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------------

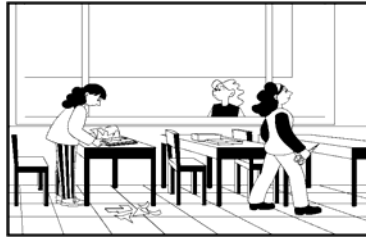
6.- Achas que esta situação vai continuar?

<input type="checkbox"/> Alguns dias	<input type="checkbox"/> Algumas semanas	<input type="checkbox"/> Alguns meses	<input type="checkbox"/> Um ano	<input type="checkbox"/> Para sempre
--------------------------------------	--	---------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------

7.- Com que frequência acontecem situações como esta?

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Algumas vezes	<input type="checkbox"/> Muitas vezes	<input type="checkbox"/> Sempre
--------------------------------	---------------------------------------	--	---------------------------------------	---------------------------------

8.- Na tua opinião...



A rapariga fez alguma coisa para os provocar.

1 2 3 4 5

A rapariga não fez nada para os provocar.

Os do grupo fazem isto de propósito.

1 2 3 4 5

Os do grupo fazem-no para se defenderem.

A rapariga merece o que lhe acontece.

1 2 3 4 5

A rapariga não merece o que lhe acontece.

Os do grupo fazem isto para se vingarem dela.

1 2 3 4 5

Os do grupo fazem isto para se sentirem superiores.

9.- Na tua opinião, porque acontecem estas coisas na escola?	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Pela maneira de ser da rapariga.	1	2	3	4	5
Pela maneira de ser dos do grupo.	1	2	3	4	5
Porque não se dão bem.	1	2	3	4	5
Pela maneira como são tratada/os em casa.	1	2	3	4	5
Porque têm raiva uns dos outros.	1	2	3	4	5
Porque os do grupo acham-se melhores que ela.	1	2	3	4	5
Fazem-no para se divertirem	1	2	3	4	5
Porque ela não é um deles.	1	2	3	4	5
Porque têm inveja dela.	1	2	3	4	5
Por medo que lhes façam o mesmo a elas.	1	2	3	4	5
Para dominar o outro.	1	2	3	4	5
Pela educação que lhes deram em casa.	1	2	3	4	5
É próprio da nossa idade.	1	2	3	4	5
Nos grupos, isto acontece aos novos.	1	2	3	4	5



Agora vamos pedir-te várias opiniões sobre esta rapariga:




10.- Esta rapariga parece-te:



Chata	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Engraçada
Apática	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Sensível
Cruel	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Bondosa
Mentirosa	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Sincera
Indesejável como amiga	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Desejável como amiga
Parola	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Fixe
Medricas	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Valente
Tímida	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Dá-se com todos
Fraca	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Forte
Palerma	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Inteligente
Arrogante	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Humilde
Conflituosa	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Calma
Mal educada	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Educada
Má pessoa	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Boa pessoa

11.- Como se sente esta rapariga ? 	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Culpada	1	2	3	4	5
Sozinha	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Indiferente o que se passou	1	2	3	4	5
Magoada	1	2	3	4	5
Assustada	1	2	3	4	5
Envergonhada	1	2	3	4	5
Orgulhosa	1	2	3	4	5
Nervosa	1	2	3	4	5
Chateada	1	2	3	4	5
Invejosa	1	2	3	4	5
Outras: _____	1	2	3	4	5

12.- Se fosses esta rapariga  , como te sentirias?	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
	Culpada	1	2	3	4
Sozinha	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Indiferente	1	2	3	4	5
Magoada	1	2	3	4	5
Asustada	1	2	3	4	5
Envergonhada	1	2	3	4	5
Orgulhosa	1	2	3	4	5
Nervosa	1	2	3	4	5
Chateada	1	2	3	4	5
Invejosa	1	2	3	4	5
Outras: _____	1	2	3	4	5

13.- Se tu fosses esta rapariga  que farias para mudar a situação?	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
	Não podia fazer nada.	1	2	3	4
Ignorava-as.	1	2	3	4	5
Vingava-me delas.	1	2	3	4	5
Faria o mesmo a outros rapazes e raparigas.	1	2	3	4	5
Chorava e gritava.	1	2	3	4	5
Ficava o mais longe possível delas.	1	2	3	4	5
Mudava de escola.	1	2	3	4	5
Tentava não lhes mostrar o que sinto.	1	2	3	4	5
Pensava: "eu sou mais inteligente que elas e por isso invejam-me".	1	2	3	4	5
Estaria sempre a pensar porque me fazem isto.	1	2	3	4	5
Mostrava-lhes que também posso fazer o mesmo que elas e ser sua amiga.	1	2	3	4	5
Faria o que elas quisessem para que me deixassem em paz.	1	2	3	4	5
Iria falar com elas e dizia-lhes como me sinto.	1	2	3	4	5
Pediria ajuda aos meus amigos.	1	2	3	4	5
Arranjaria amigas ou amigos novos.	1	2	3	4	5
Pediria ajuda aos meus pais.	1	2	3	4	5
Pediria ajuda a um professor.	1	2	3	4	5



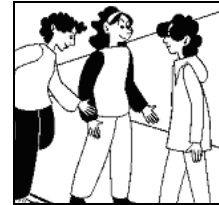
4.- Já se passou contigo alguma coisa parecida àquilo que aconteceu a esta rapariga ?

Nunca   
  Poucas vezes   
  Algumas vezes   
  Muitas vezes   
  Sempre

15.- Em situações parecidas a esta, o que fazes?

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Não faço nada.	1	2	3	4	5
Afasto-me de ali.	1	2	3	4	5
Ajudo a rapariga.	1	2	3	4	5
Ponho-me do lado do grupo.	1	2	3	4	5
Conto a um professor.	1	2	3	4	5

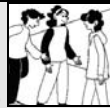
Agora vamos pedir-te várias opiniões sobre as raparigas e rapazes deste grupo:



16.- Estas raparigas e rapazes parecem-te?

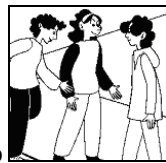
Chatos	1	2	3	4	5	Engraçados
Apáticos	1	2	3	4	5	Sensíveis
Cruéis	1	2	3	4	5	Bondosos
Mentirosos	1	2	3	4	5	Sinceros
Indesejáveis como amigos	1	2	3	4	5	Desejáveis como amigos
Parolos	1	2	3	4	5	Fixes
Medricas	1	2	3	4	5	Valentes
Tímidos	1	2	3	4	5	Dão-se com todos
Fracos	1	2	3	4	5	Fortes
Palermas	1	2	3	4	5	Inteligentes
Arrogantes	1	2	3	4	5	Humildes
Conflituosos	1	2	3	4	5	Calmos
Mal educados	1	2	3	4	5	Educados
Más pessoas	1	2	3	4	5	Boas pessoas

17.- Como se sentem as raparigas e rapazes do grupo?






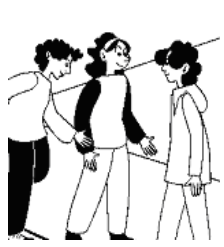
	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Culpados	1	2	3	4	5
Sozinhos	1	2	3	4	5
Tristes	1	2	3	4	5
Indiferentes o que se passou	1	2	3	4	5
Magoados	1	2	3	4	5
Assustados	1	2	3	4	5
Envergonhados	1	2	3	4	5
Orgulhosos	1	2	3	4	5
Nervosos	1	2	3	4	5
Aborrecidos	1	2	3	4	5
Invejosos	1	2	3	4	5
Outras: _____	1	2	3	4	5

	18.- Se fizesses parte deste grupo, como te sentirias?	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
		Culpada	1	2	3	4
Sozinha	1	2	3	4	5	
Triste	1	2	3	4	5	
Indiferente	1	2	3	4	5	
Magoada	1	2	3	4	5	
Asustada	1	2	3	4	5	
Envergonhada	1	2	3	4	5	
Orgulhosa	1	2	3	4	5	
Nervosa	1	2	3	4	5	
Chateada	1	2	3	4	5	
Invejosa	1	2	3	4	5	
Outras: _____	1	2	3	4	5	

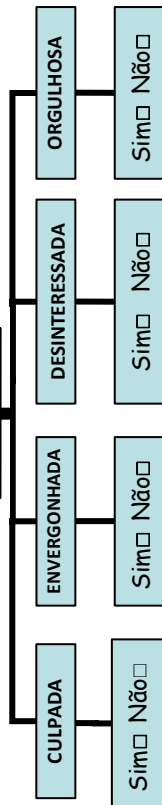
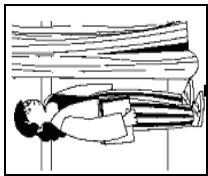


19.- Já te portaste como alguém deste grupo?

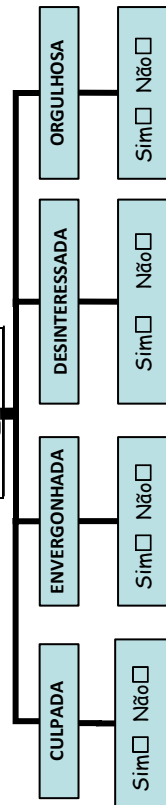
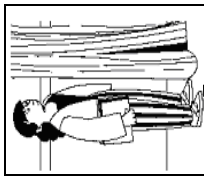
<input type="checkbox"/> Nunca.	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Algumas vezes.	<input type="checkbox"/> Muitas vezes.	<input type="checkbox"/> Sempre.
---------------------------------	---------------------------------------	---	--	----------------------------------

20.- Lê as seguintes afirmações e indica se há alguma personagem da história que possa pensar da mesma maneira. Marca uma "X" na coluna por baixo das figuras ou figura da história que pensam desse jeito. Podes marcar mais do que uma cruz por linha ou deixá-la em branco, se achas que alguma afirmação não se aplica.				
Sei que isto está mal, mas faço-o porque os outros também fazem.				
Sinto-me envergonhado/a com aquilo que fiz.				
Devo ter feito alguma coisa para que me façam isto.				
Envergonho-me quando fazem troça de mim em frente dos outros.				
Não tenho nada a ver com isto, cada um que se entenda.				
Faço só para me divertir, não é nada de que me arrependa.				
Tenho vergonha de não fazer nada para ajudá-la, mas tenho medo.				
Fico envergonhada/o se os meus pais ou os meus professores souberem aquilo que fiz.				
Sinto-me bem e mais forte quando faço isto.				
Sinto-me orgulhosa/o por não fazer o mesmo que eles.				
Fico com remorsos se a vejo sozinha e triste.				
Talvez eu tenha alguma coisa que não gostam.				
Fico com remorsos por não fazer nada para a ajudar.				
Não me meto, para que não me façam o mesmo.				
Sinto-me mal com aquilo que fiz.				

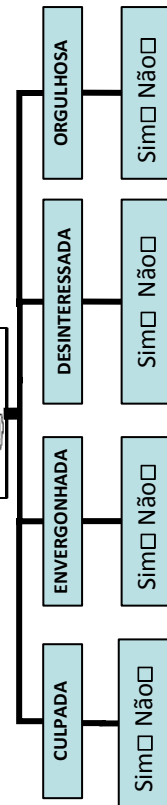
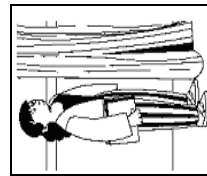
21.- Na tua opinião, como se sente esta rapariga?



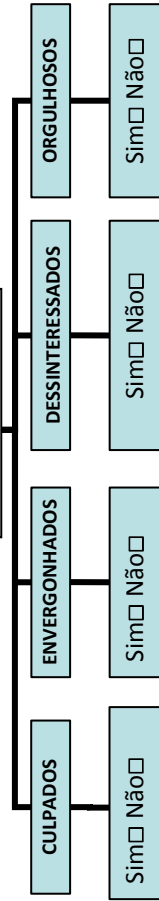
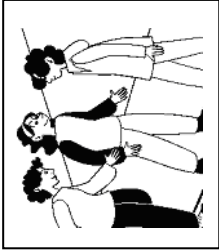
22.- Como deveria sentir-se esta rapariga?



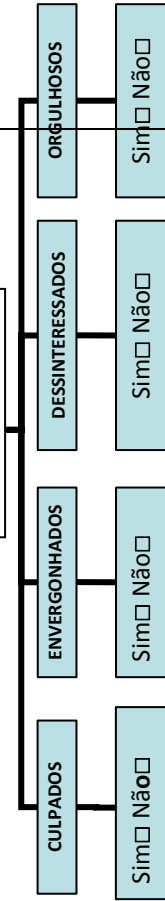
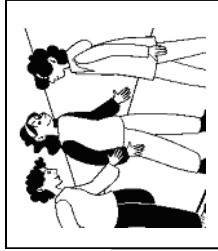
23.- Se fosses esta rapariga, como te sentirias?



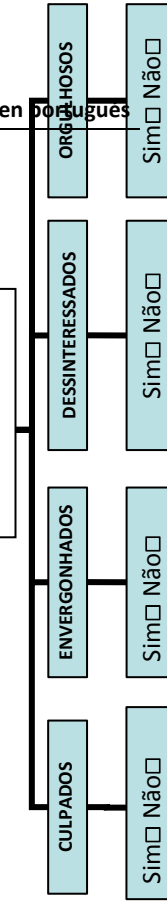
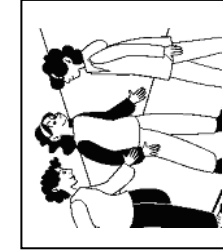
24.- Na tua opinião, como se sentem os do grupo?



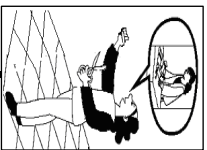
25.- Como deveriam sentir-se os do grupo?



26.- Se fizesses parte deste grupo, como te sentirias?



27.- Na tua opinião, como se sente esta rapariga?



CULPADA	ENVERGONHA	DESCONTENTADA	ORGULHOSA
Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>

28.- Como deveria sentir-se esta rapariga?



CULPADA	ENVERGONHADA	DESINTERESSADA	ORGULHOSA
Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>

29.- Se fosses esta rapariga, como te sentirias?



CULPADA	ENVERGONHADA	DESINTERESSADA	ORGULHOSA
Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>

30.- Na tua opinião, como se sentem os que vêem o que se passa?



CULPADOS	ENVERGONHADOS	DESINTERESSADOS	ORGULHOSOS
Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>

31.- Como deveriam sentir-se os que vêem o que se passa?



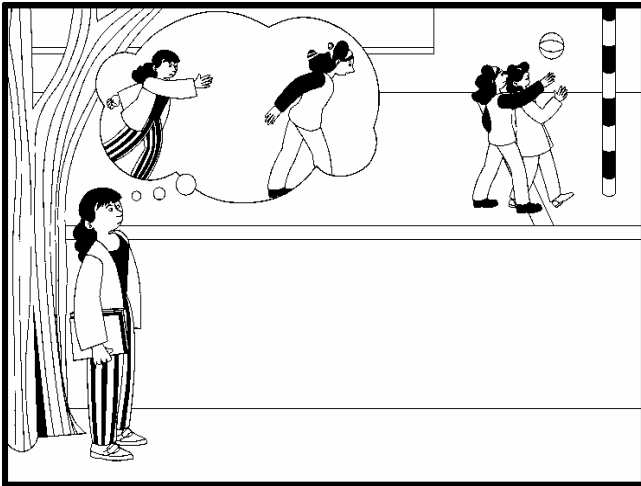
CULPADOS	ENVERGONHADOS	DESINTERESSADOS	ORGULHOSOS
Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>

32.- Se fosses uma dos que vêem, como te sentirias?

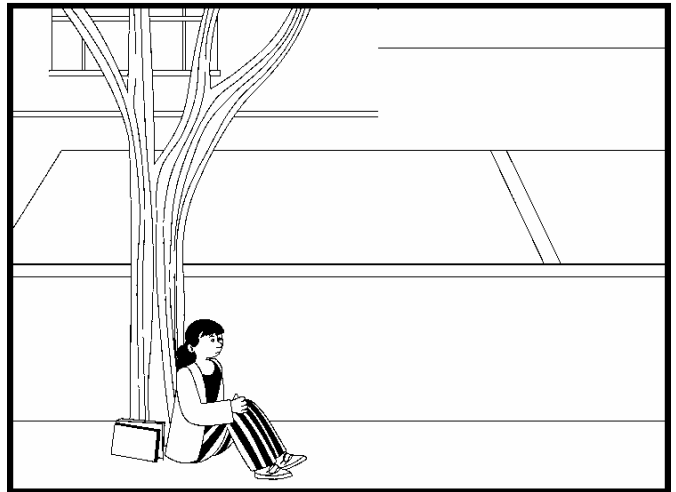


CULPADOS	ENVERGONHADOS	DESINTERESSADOS	ORGULHOSOS
Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>

33.- Observa com atenção estas cinco figuras, e indica a maneira como esta história irá provavelmente terminar (marca a tua resposta com uma "X"):



FINAL 1



FINAL 2



FINAL 3



FINAL 4



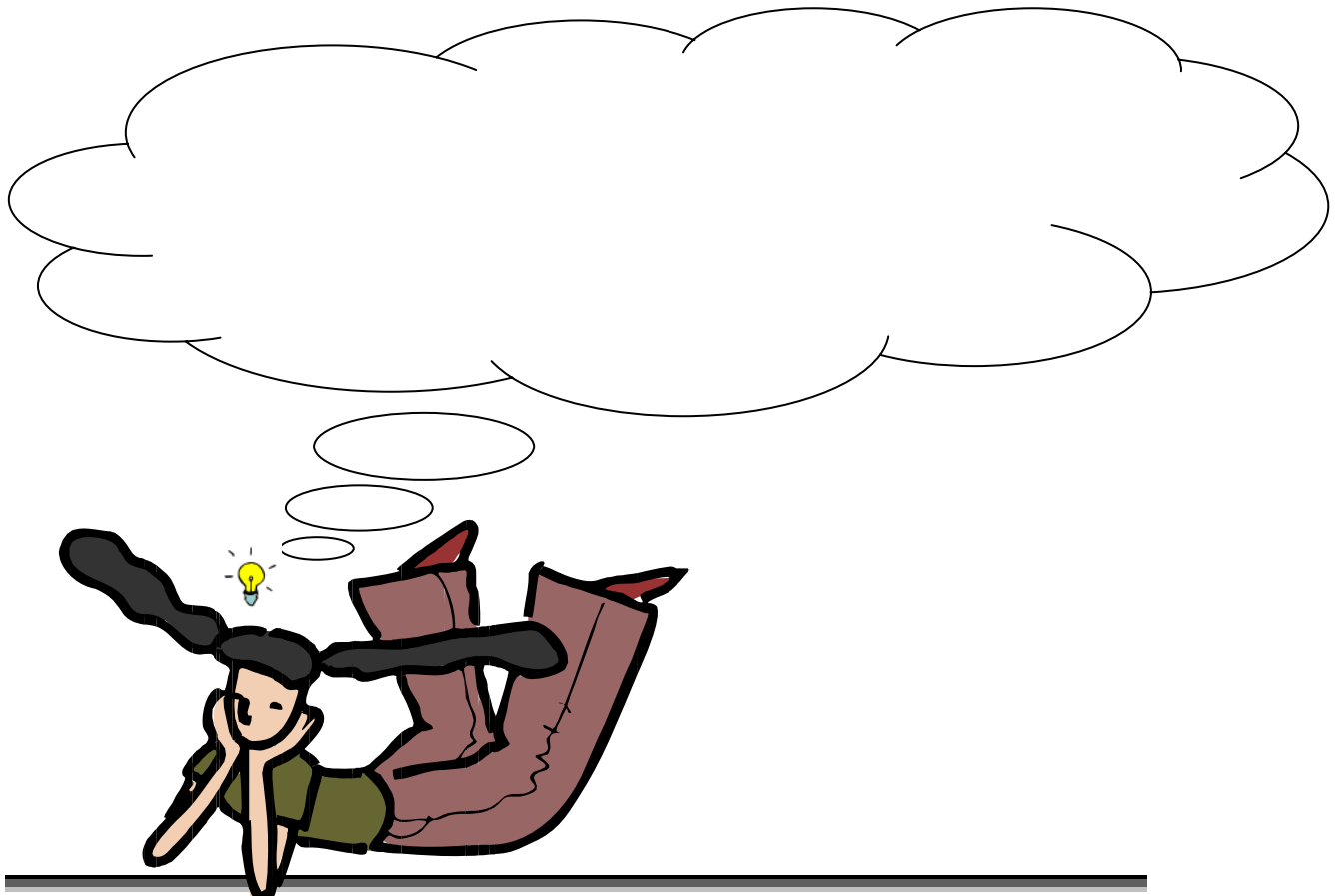
FINAL 5

34.- Finalmente, gostaríamos de saber algo sobre ti. Com que palavras te descreves?

Chata	1	2	3	4	5	Engraçada
Apática	1	2	3	4	5	Sensível
Cruel	1	2	3	4	5	Bondosa
Mentirosa	1	2	3	4	5	Sincera
Indesejável como amiga	1	2	3	4	5	Desejável como amiga
Parola	1	2	3	4	5	Fixe
Medricas	1	2	3	4	5	Valente
Tímida	1	2	3	4	5	Dá-se com todos
Fraca	1	2	3	4	5	Forte
Palerma	1	2	3	4	5	Inteligente
Arrogante	1	2	3	4	5	Humilde
Conflituosa	1	2	3	4	5	Calma
Mal educada	1	2	3	4	5	Educada
Má pessoa	1	2	3	4	5	Boa pessoa

35.- Gostaste de colaborar connosco?	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Muito
36.- Sentiste-te à vontade fazendo esta tarefa?	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Muito

Se desejas fazer algum comentário ou alguma sugestão, este espaço é para ti:



**MUITÍSSIMO OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO.**





# **Anexo 2:**

## **Carta a los centros educativos**



Granada a 23 de mayo de 2005

Sr./Sra. Director/a del Centro Educativo

Me llamo M<sup>ª</sup> Jesús Caurcel Cara, soy profesora del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada, en este momento estoy preparando mi tesis doctoral sobre la problemática del maltrato entre iguales en el contexto escolar.

Me dirijo a usted con la intención de obtener su consentimiento para que los estudiantes de 10 a 16 años de su centro escolar participen en el estudio y cumplimenten tres cuestionarios sobre las relaciones entre compañeros y su percepción del maltrato entre iguales.

En el estudio pretendo analizar la influencia de factores personales y relacionales en la manifestación del fenómeno. El problema del maltrato entre iguales genera consecuencias negativas para toda la comunidad educativa y especialmente para los alumnos directamente implicados y el clima de la escuela. Por ello, creo fundamental seguir profundizando en su estudio para llegar a comprenderlo mejor y poder plantear intervenciones adecuadas.

Me comprometo desde ya, a revelar los resultados obtenidos a través de la recogida de los datos y a colaborar con el Centro Educativo en futuras acciones de sensibilización y/o formación para profesores y en las acciones preventivas o de intervención que se deseen poner en marcha para disminuir el comportamiento agresivo del alumnado.

Sin otro particular, les agradezco la atención prestada, y a la espera de noticias suyas se despide atentamente

María Jesús Caurcel Cara

