



TESIS DOCTORAL

ACTITUDES, EMOCIONES Y ATRIBUCIONES MORALES EN RELACIÓN CON CONDUCTAS AGRESIVAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR EN ALUMNOS DE 10 A 17 AÑOS, UTILIZANDO EL CUESTIONARIO SCAN BULLYING

Rosaura Gutiérrez Valerio de May



Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Rosaura Gutiérrez de May
D.L.: GR 2311-2012
ISBN: 978-84-9028-157-4



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**ACTITUDES, EMOCIONES Y ATRIBUCIONES MORALES EN RELACIÓN CON
CONDUCTAS AGRESIVAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR EN ALUMNOS DE 10 A 17
AÑOS, UTILIZANDO EL CUESTIONARIO SCAN BULLYING**

DOCTORANDA: ROSAURA GUTIERREZ DE MAY

DIRECTORES: Dr. FERNANDO JUSTICIA JUSTICIA

Dr. JUAN LUÍS BENÍTEZ MUÑOZ

Los Doctores D. Fernando Justicia Justicia, Profesor Catedrático y D. Juan Luís Benítez Muñoz, Profesor Contratado Doctor, pertenecientes al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada; como directores de la tesis doctoral presentada para optar al grado de doctora de Dña. Rosaura Gutiérrez de May,

HACEN CONSTAR:

Que la tesis doctoral “Actitudes, emociones y atribuciones morales en relación con conductas agresivas en el contexto escolar en alumnos de 10 a 17 años utilizando el cuestionario SCAN BULLYING” realizada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Granada 2012

Fdo. Fernando Justicia Justicia

Fdo. Juan Luís Benítez Muñoz

“Vinimos a aprender a relacionarnos. No vinimos a aprender a ser ingenieros o abogados. Esos son instrumentos para relacionarnos. El hombre es un ser relacional y vinimos fundamentalmente a aprender relaciones humanas respetuosas, responsables, liberadoras” Jorge Carvajal Posada

“Solo un corazón agradecido aprende” Bert Hellinger.

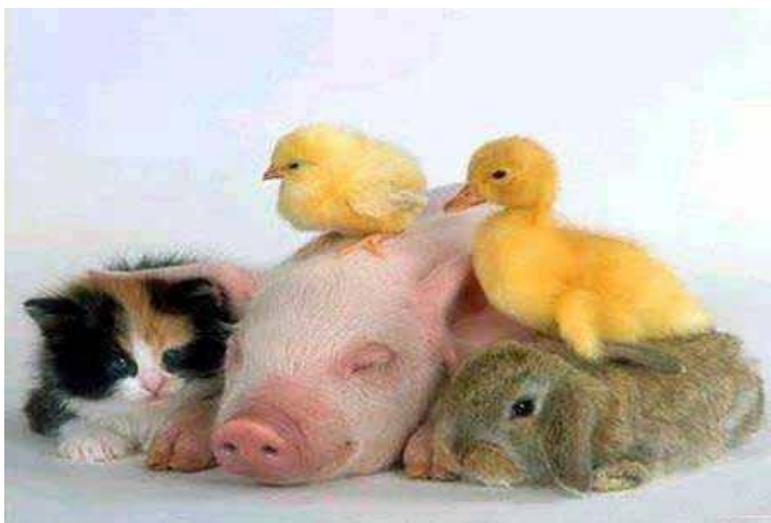
“Si ampliamos la mirada de manera sistémica, resulta más fácil establecer un diagnóstico de lo que necesitamos para fluir a través de la familia, la escuela y el trabajo” Bert Hellinger y Angélica Olvera. Grupo CUDEC

“La paz es posible, pensad, discutid, actuad, las alternativas existen”. JohanGaltung.,

“Los días pasan y la vida renace, florece, el amanecer ha llegado el fruto ha salido del vientre. Veo un pez luminoso que llega a la vida con bandas de colores con luz propia y pies firmes en la tierra. Eres tú, tu eres, Yo soy, Soy yo.” Xiomara Lora del Monte. Loxim, Rep. Dom.

“Madre de este tesoro que Dios me dio para luz de mi hogar y de todos los que están a su lado”. Antonia Valerio Ortiz. Mi madre.

“BUENA CONVIVENCIA: La mejor relación no es la que une a personas perfectas, sino aquella en que cada uno aprende a vivir con los defectos de los demás y admirar sus cualidades”. Alejandro Castro Santander



DEDICATORIA

Dedico este trabajo: A la Fundación FALCONDO, en la dirección de la Lic. Arelis Rodríguez, por su dedicación en contribuir a la mejora de las condiciones sociales, educativas de la Provincia Monseñor Noel y la Vega, y por apoyar la formación de los recursos humanos necesarios para el desarrollo. Doña Arelis, aquí está el fruto de su maravilloso aporte.

A cada orientador- orientadora, profesor, profesora, que día a día visualiza y procura las herramientas para aportar lo mejor de sí y sus capacidades para la sana convivencia. Trasciende el currículo, pues su presencia aporta lo esencial asintiendo con amor a su historia personal, la de su centro académico y la de sus alumnos/as

A cada familia co-creadora de espacio de verdaderos vínculos afectivos junto a la escuela.

A cada alumno-alumna resiliente al dolor y la burla por parte de sus compañeros en el contexto escolar. Son aquellos que saben aportar para la PAZ.

AGRADECIMIENTOS

“Los vínculos que formamos a lo largo de nuestras historias, nos permiten crear puentes emocionales e intelectuales que pueden debilitarnos o fortalecernos... todo estriba en cómo apliquemos nuestras habilidades para su construcción...” Bert Hellinger y Angélica Olvera. Grupo CUDEC.

Comenzar agradecer es saludar la amada presencia de Dios ¡YO SOY! La divina presencia del Gran Ser superior, el Gran Director Divino, que me muestra amorosamente las limitaciones de mi Yo inferior para trabajar un Yo sin miedo a favor de la Sana convivencia.

Gracias a la grande Huestes de Maestros Ascendidos, a Jesús, el Cristo. A la madre y a San Francisco de Asís. Ellos me sirven de sostén para mantener viva la memoria, procurar la sabiduría y tener presente el deseo de conectarme no al árbol ancestral y si al árbol de la vida.

En nuestro caminar por la vida, encontramos tantos seres que vibran con nuestras energías. Son esos que llamamos padre, madre, hermanos, hermanas, marido, hijos, hijas, profesor, colegas, amigos y amigas, guías espirituales. A cada uno de ustedes que entraron en mi círculo con acuerdos y desacuerdos le aseguro que han sido muy importantes en mi crecimiento.

A mi madre Antonia Valerio, tu fuerza, mujer, no tiene límites, tu coraje, tu grandeza y tu voluntad de ser mujer culta. Aquí en mi están tus sueños de formarte. Si pude haber llenado tus expectativas entonces habrás sentido todo mi amor hacia ti. Esto también lo hago por ti ¡MAMI! ¡Mamá! Gracias por defender la postura que tus hijas sí estudiarían y así lo hiciste mami a mucha

fuerza y dolor después de habernos parido. Mi padre Benigno Gutiérrez, cuanta decisión, cuanto afán por el trabajo, cuanta lealtad y orgullo del padre proveedor por sus hijos. Aun 82 años no te das permiso para dejar de labrar la tierra, pues te queda el ansia de colocar algo en nuestras manos, ¡Eres grande Benigno! Gracias mis amados Mami y Papi, por ¡dejarme ser! Gracias por la vida, gracias por bendecirme cada día y empujarme a dar más, gracias por el amor y el sustento en familia... A mis hermanas y hermanos: William, Rosa Irma, a la que se asomo al vientre de mi madre y no llego a nacer, Sor Rosa, Amarilis, Miguelina, Nérida, Josefina, Carlos y Arisleyda... En especial quiero agradecer a Migue y a Toni, por su apoyo incondicional en el tiempo de los cursos del doctorado. A mis hermanos y hermanas, gracias por existir en esta gran familia Gutiérrez y Valerio y de quienes honramos el origen de estos apellidos en los lemas “combate y ejercito” y “valer o morir” respectivamente. Con todo el amor pedimos que podamos tomar lo mejor de estos orígenes, honrar nuestros amados ancestros y hacerlo diferente donde haya que hacerlo. A los cuñados y cuñadas, sobrinas y sobrinos que enriquecen enormemente las reuniones de familia. A mis abuelos paternos y maternos fallecidos por darnos la oportunidad de existir, especialmente a mi abuela Ereminda Ortiz (la querida mamita), de ti hoy tomo tu valor, tu coraje, tu fuerza, el don de mando, y tu energía, tu firme posición de que eres importante, sin ti mamita hoy yo no hubiese podido.. Gracias, gracias, gracias

A mi compañero en estos últimos 18 años de mi vida, por estar siempre atento, dispuesto, amoroso, y vital a las exigencias que me sometió esta gran prueba, sin el Dr. Thomas May, hubiese sido bien difícil este proceso... mi eterno colaborador, al novio de los 60 años, gracias. Contigo Thomas, hoy puedo agradecer a quienes antes que tú ocuparon un lugar en mi corazón. Gracias por mis hijas Narielis, Raphiela, Eva Noemí y mi hijo Johannes Benjamín, mis desafíos continuos, mi ilusión de dar y aportar a la sociedad, gracias mis amadas y amado hijo por darme la dicha de ser MADRE, y dar lo mejor que tomé de mis padres... Gracias por permitirme mi tiempo de desilusión y alegría, por los momentos que me querían a su lado y yo preferí terminar mi trabajo... gracias a los compañeros que han elegido y hoy son mis amados nueros Deseado y José... Gracias por elegir mis hijas.

Gracias a mis maestros y maestras de la infancia y la adolescencia en especial Luis Eduardo Ortiz quien me alfabetizo, Arcadio Antonio Tiburcio (Chile), in memoria, a José Antonio Abreu, Darío Abreu, Angelita Tiburcio, a Dona Nieves y todo el cuerpo de profesores

de la primaria, a los directores del Liceo Luis E. G. Uribe, Profesores José Antonio Guzmán (Don Tonito) y José Alejandro Bobonagua, a todo el maravilloso personal docente de aquella época. A los directores de la Universidad Mundial Dominicana Lic. Dorka Balcácer y Dr. Lulo Gitle. A los profesores de INTEC Dr. Miguel Suazo y Fernando Santamaría. Al Lic. Nelson Rodríguez y con el todo el cuerpo docente de maestría de UTESA, de ahí surgió la idea del doctorado... gracias Nelson por creer en mis capacidades y motivarme. Gracias al Dr. Humberto Contreras, su motivación, su contacto, su disposición superó lo que sus funciones les tenían asignado, un excelente colaborador y ser humano. Gracias a mis compañeros y compañeras de butaca, pupitre de curso y de salones, gracias Carmen Celina Guzmán, Acela, Mitzy, Elisa Centeno y Libertad Reyes. A cada uno y una de la que formó parte en mi formación básica y fundamental para hoy tener este nuevo escalón gracias de alma...

Gracias a la Fundación Falcondo, por dedicar sus esfuerzos en la mejora del personal humano, sin el Sí incondicional de la Lic. Arelis Rodríguez no hubiese tenido los recursos necesarios para este gran sueño... gracias, gracias a todo el equipo que dirige Doña Arelis, gracias Lesbia M. Brea.

Al Dr. Ruly Alberto Nin, por su dedicación en mostrarme el uso para mis análisis del programa estadístico (SPSS), su motivación y fe en que lograría alcanzar este propósito. Gracias Ruly e Ivelisse. Gracias a José Ysrael Cabreja Then, mi nuero, por su dedicación en la revisión y acompañamiento tecnológico, gracias por las horas de descanso que me regalaste...

A los docentes que se trasladaron de Granada a Rep. Dominicana a impartir los cursos del doctorado, gracias por sus importantes aportes al país. Gracias al Dr. Alfonso Palma, su interés, su entusiasmo, su capacidad, su entrega, su disposición, su maravillosa facilidad de manejar situaciones, su forma de ser, sin lugar a dudas forman parte del gran logro que hoy exhibo. Gracias Dr. Palma por el maravilloso puente UTESA/UGR, por esta valiosísima herramienta educativa para el país, su frase será siempre un ancla para mi Dr. Palma ¡Vale, no pasa nada!, si... Igualmente quiero agradecer al equipo maravilloso del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UGR, en la dirección del Dr. Fernando Justicia, uno de mis directores de Tesis... gracias Dr. Fernando por aceptar la propuesta y además ponerme en contacto con el maravilloso soporte técnico del Dr. Juan Luís Benítez Muñoz y la Dra. María

Fernández Cabeza. Pido disculpa públicamente a ellos, por las veces que yo importunaba, sin respetarles vacaciones, fines de semanas, horarios. Nunca me dejaron sola, fueron un verdadero auxilio en mis momentos de tempestad. Gracias Benítez por la constancia, crítico, muy concienzudo y experto en sus análisis, por el aprendizaje que obtuve por sus enseñanzas atinadas. Gracias María por la fuerza y el entusiasmo, por esclarecer mis dudas, por las búsquedas de fuentes, por las sugerencias a tiempo. Son verdaderos maestros! A las doctoras María Jesús Caurcel y Ana Almeida por sus ideas innovadoras, en el diseño del valioso instrumento Scan-Bullying. Gracias María Jesús por su disposición.

Gracias a la tierra del Amazonas en Para, Brasil “Meu Santarém amado”, y con ella a su gente amada. A la Prof. Lucineide Pinheiro, Secretaria de Educación del Municipio de Santarém, su gentileza en acoger mi pedido de realizar mi tesis en su territorio y brindarme su apoyo incondicional y con ella a la colega psicóloga Alyne Rodriguez, Prof. Marília y Francelly Dos Anjos y todas las orientadoras y directoras de las escuelas investigadas. La profesora de portugués y a la gran amiga Prof. Loreni Dutra de la Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) quien forma parte del observatorio de la violencia en la escuela, ella fue quien más tolero mi falta de práctica con el portugués y quien me desafió para varias actividades, de ella aprendí el atrevimiento y la fuerza para correr atrás de sueños.

Gracias a la Dra. Sonia Koehler del Centro Universitario Salesiana do Sao Paulo (UNISAL) en Lorena, Brasil. Para ella y su marido no había distancia para enviarme material, gracias. Gracias a Sonia Pereira y toda su familia por su apoyo incondicional en todo lo que necesitamos cualquiera de la familia. Gracias al Dr. Carlos Freire Machado de la Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Santarém, su tiempo y empeño en que dominara otros programas estadísticos y su confianza en mi preparación. Gracias mi amiga del alma Dayana Assunção, ella no escatimo esfuerzo para tarde por tarde ayudarme en la digitación de aquel cumulo de instrumentos... gracias amiga. Santarém vou além de teus encantos! Não da para esquecer o encontro das águas do Amazonas e o Tapajós... O pirarucu, açaí, vatapá o pacu e farinha e aquele rico beiju da Valda feito em casa... Amo muito você minha gente amada. O Padre Didi e todas as frases para superar as trevas nas aulas de Yoga, obrigada mestre.

Finalmente en Brasil gracias a los chicos y chicas de los cursos con quienes compartí mas allá de levantar los datos de la investigación, ellos y ellas se convirtieron en un verdadero desafío para entender el entramado silencioso que conlleva la violencia escolar, y como desde nuestra posición de profesores y psicólogos nos colocamos muchas veces lejos de satisfacer sus sueños. Gracias por mostrarme la gran tarea que tenemos como facilitadores de procesos e investigadores. Sus lecciones recibidas cada día en las aulas son inolvidables.

Gracias infinitas al círculo de apoyo que forma parte del Centro Psicoterapéutico Holístico NAMASTE. Fueron ellas-o mi grupo de ayuda en momentos de desalientos y decepción... gracias amigas-o y hermanas-o, cada una de ustedes forman parte especial de este modo de tomar la vida. Gracias a Loxim-CUDEEC, por las enseñanzas.

Para concluir, no sin tener en cuenta que muchos seres que me han apoyado se quedan sin mencionar, sin embargo quiero hacer uso de este medio para agradecer intentando enaltecer una labor desprestigiada e ignorada por la sociedad. Quiero agradecer infinitamente la labor de las empleadas domesticas, quienes en su cumplimiento del deber cotidiano y aburrido, acompañan el proceso de crecimiento y emancipación a una población importante de la sociedad. Quiero en nombre de todas ellas agradecer particularmente a las que me acompañaron en este importante escalón académico de este trabajo para concluir esta tesis doctoral, a Fe, a Jocelaine Sebra (Lene, la brasileña) y finalmente a Edita Ogando, por el café a tiempo en mi mesa, por su preocupación para que comiera a la hora, por mantener el orden en casa, por sus horarios sin horarios, por su cariño a ellas muchas gracias...

Y ante cualquier dolor, aspereza que haya dejado en medio de todo este largo proceso para conseguir este fin digo al Dios creador, ¡Lo siento, perdóname, te amo, gracias!

Gracias Amado Universo que me ha dado tanto... Finalmente ¡YA ES!

Contenido

Introducción.....	2
CAPÍTULO 1: CONCEPTUACIÓN DEL MALTRATO ENTRE IGUALES	6
1. Agresión y agresividad.	6
1.1. Agresión reactiva y agresión proactiva.....	7
1.2. Teorías sobre la agresión.	9
2. Conflicto, agresión y violencia.....	12
2.1. Concepciones sobre violencia en las escuelas.....	15
3. Hacia una definición del maltrato entre iguales.....	18
3.1 conceptualizaciones del maltrato entre iguales.	18
CAPÍTULO 2: CARACTERIZACIÓN DEL MALTRATO ENTRE IGUALES	22
1. Teorías explicativas del maltrato entre iguales.	22
1.1. Teoría de las representaciones sociales.	23
1.2. Teoría de la Mente.	29
1.3. Modelo del procesamiento de la información.	30
2. Tipología del maltrato entre iguales.	33
3. Incidencia del fenómeno.....	34
4. Sentimientos, emoción y maltrato entre iguales.	38
5. Género, edad y conductas agresivas.	43
CAPÍTULO 3. FACTORES ETIOLÓGICOS, AGENTES IMPLICADOS Y EFECTOS DEL MALTRATO.....	48
1. Factores etiológicos del maltrato entre iguales.	48
1.1. Factores externos a la escuela: medios de comunicación, familia, características personales y contexto social.	49
1.2. Factores internos: la escuela y las relaciones interpersonales.....	54
2. Agentes implicados en el maltrato entre iguales.	56
2.1. Los agresores.....	57
2.2. Las víctimas.	60
2.3. Los espectadores.....	64
3. Efectos del maltrato entre iguales	65
CAPÍTULO 4: LA ADOLESCENCIA	70
1. Definición y características.....	70

2. Etapas de la adolescencia.....	73
3. Valores.	74
4. Familia y adolescencia.....	77
5. Funciones de la familia.....	78
6. Tipología y características de hogar familia.	79
MÉTODO	82
CAPÍTULO 5: MÉTODO	83
1. Objetivos e hipótesis.....	83
1.1. Objetivos generales.....	83
1.2. Objetivos específicos.....	83
1.3. Hipótesis	84
2. Participantes	85
3. Instrumentos.....	87
3.1. Escala de agresión directa e indirecta y escala de victimización directa e indirecta	87
4. Variables	95
4.1. Grupo 1: Variables Independientes.....	95
4.2. Grupo 2: Variables relacionadas al comportamiento agresivo percibido por los grupos de pares.	96
5. Procedimiento.....	100
6. Diseño de la investigación y análisis de datos	101
RESULTADOS.....	103
CAPÍTULO 6: RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN	104
1. Escala DIAS: Índice de agresión y victimización.....	106
1.1. Grado de agresión y victimización.....	106
1.2. Correlaciones entre los índices de agresión y victimización y las diferentes subescalas.....	107
1.3. Análisis de los índices de agresión y victimización en función del género.	110
1.4. Análisis de los índices de agresión y victimización en función de la edad.	111
1.5. Análisis de los índices de Agresión y Victimización en función de la estructura familiar.	112
1.6. Análisis de los índices de agresión y victimización en función del curso.	118
2. SCAN-BULLYING. Descripción del fenómeno.....	121
2.1. Narrativa de la historia.....	121
2.2. Identificación de los participantes con los personajes de la historia.....	129

2.3. Atribución sentimental frente a lo que acontece en la historia.	130
2.4. Análisis general de las atribuciones causales.	130
2.4.1. Explicaciones causales del maltrato desde la perspectiva de los participantes.	133
2.4.2. Correlaciones entre las variables agresión-victimización y los pares de atribuciones que caracterizan el fenómeno.	140
2.4.3. Atribuciones de acuerdo al rol de agresor–no agresor.	142
2.4.4. Atribuciones de acuerdo al rol de víctima–no víctima.	143
2.4.5. Atribuciones de acuerdo al género.	144
2.4.6. Atribuciones de acuerdo a los cursos.	144
2.4.7. Atribuciones de acuerdo con la estructura familiar.	145
2.5. Percepción de duración, continuidad y frecuencia del maltrato en la historia.	146
2.6. Auto-identificación como agresor y/o víctima.	146
2.7. Análisis del final deseado por los participantes.	147
3. Caracterización de la víctima y los <i>agresores de la historia</i> y auto-caracterización.	148
3.1. Perfil psicosocial atribuido a la víctima y los agresores de la historia y auto-atribución (Self).	148
3.2. Percepción del perfil psicosocial de la víctima y de los agresores de la historia y Self en función de los roles asignados.	164
3.3. Correlaciones entre los índices de agresión y victimización de los pares de atribuciones que caracterizan a víctima y agresores de la historia y Self.	166
3.4. Percepción sobre el perfil psicosocial de la víctima y agresores de la historia y auto (SELF) en función del género, estructura familiar y curso.	172
4. Perfil emocional atribuido a la víctima y los <i>agresores de la historia</i> y perfil auto-atribuido (Self).	174
4.1. Las atribuciones emocionales	174
4.1.2. Atribución emocional de soledad.	175
4.1.3. Atribución emocional de tristeza.	176
4.1.4. Atribución emocional de indiferencia.	178
4.1.5. Atribución emocional de ofendido.	179
4.1.6. Atribución emocional de asustado.	181
4.1.7. Atribución de vergüenza.	182
4.1.8. Atribución emocional de orgullo.	183
4.1.9. Atribución emocional de nervioso.	184

4.1.10. <i>Atribución emocional de incomodidad.</i>	186
4.1.11. <i>Atribución emocional de envidia.</i>	187
4.2. Atribuciones emocionales e índices de agresión y victimización.	190
4.2.1. <i>Correlaciones entre los índices de agresión y atribuciones emocionales a la víctima.</i> ...	190
4.2.2. <i>Correlaciones entre los índices de agresión y atribuciones emocionales a los agresores.</i>	191
4.2.3. <i>Correlaciones entre los índices de victimización y atribuciones emocionales a la víctima.</i>	192
4.2.4. <i>Correlaciones entre los índices de victimización y atribuciones emocionales a los agresores.</i>	193
4.3. Atribuciones emocionales y roles asignados (agresores–víctimas, agresores–no víctimas, no agresores–víctimas y no agresores–no víctimas).	193
4.4. Atribuciones morales a los diferentes protagonistas de la historia (víctima, agresores, líder de los agresores y espectadores) y auto-atribución.	194
4.4.1. <i>Atribución emocional de culpa.</i>	194
4.4.2. <i>Atribución emocional de vergüenza.</i>	197
4.4.3. <i>Atribución emocional de indiferencia.</i>	201
4.4.4. <i>Atribución emocional de orgullo.</i>	205
5. Estrategias de solución atribuidas a la víctima según los participantes.	208
5.1. Análisis de las estrategias de afrontamiento del maltrato por parte de la víctima.	208
5.2. Correlaciones entre los índices de agresión y victimización y atribución de las estrategias de afrontamiento del maltrato.	226
6. Estrategias de afrontamiento expresadas por parte los participantes.	228
7. Evaluación general de la participación del alumnado.	232
7.1. Comentarios escritos al final del Scan Bullying por los alumnos participantes de la investigación.	233
8. Incidencia y percepción de actos de violencia e incivilidad, según registro del centro y trabajo de grupo focal con alumnos.	238
8.1. Aspectos sobre los registros de ocurrencia de actos de agresión de los cursos estudiados en el centro.	238
8.2. Asociación y relación de palabras por parte del alumnado en una clase de lengua portuguesa a las palabras violencia y sentimientos.	240
CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN	244
CAPITULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	245

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	273
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	274
ANEXOS.....	300
ANEXOS.....	301
1. Carta a los padres.....	302
2. Comunicación entregada por la dirección de la escuela.	303
3. Instrumentos.....	304
3.1. Scan-Bulling versión masculina.	304
3.2. Cuestionario versión masculina.	305
3.3. Scan-Bulling versión femenina.	315
3.4. Cuestionario versión femenina.	316
3.5. Escala de AG directa e indirecta.	325
3.6. Escala de VICT directa e indirecta	331

Tablas y Cuadros

MARCO TEÓRICO	1
Cuadro 1. Concepto de Agresión.	15
Cuadro 2. Factores etiológicos de la violencia escolar.	49
MÉTODO	82
Tabla 1. Distribución de la muestra por curso y género.....	86
Cuadro 1. “Contenido de las láminas centrales (versión masculina y femenina) del SCAN-Bullying” ...	91
Cuadro 2. Contenido de las láminas finales (versión masculina y femenina) del SCAN-Bullying.....	94
RESULTADOS.....	103
Tabla 1. Correlaciones entre los índices de agresión y victimización total y subescalas	108
Tabla 2. Puntuaciones medias y diferencias en la escala de agresión en función del género	111
Tabla 3. Puntuaciones medias y diferencias de la escala de victimización en función del género.	111
Tabla 4. Puntuaciones medias y diferencias de la escala de agresión en función de la edad.....	112
Tabla 5. Puntuaciones medias y diferencias de la escala de victimización en función de la edad.	112
Tabla 6. Índices de agresión y estructura familiar (ANOVA).....	113
Tabla 7. Índices de agresión y estructura familiar – comparaciones múltiples	114
Tabla 8. Media de los índices de victimización en función de la estructura familiar(ANOVA)	116
Tabla 9. Índices de victimización y estructura familiar – comparaciones múltiples.....	117
Tabla 10. Índices de agresión y curso (ANOVA)	119
Tabla 11. Índices de agresión y curso – comparaciones múltiples	119
Tabla 12. Correlaciones entre los índices de agresión y las atribuciones causales.....	141
Tabla 13. Correlaciones entre índices de victimización y atribuciones causales.	141
Tabla 14. Correlaciones entre los índices de victimización y atribuciones al origen.	142
Tabla 15. t de Student entre las atribuciones del maltrato y rol de agresor-no agresor.....	143
Tabla 16. Porcentaje atribuido a cada uno de los roles de acuerdo a las características psicosociales.	164
Tabla 17a. Percepción sobre el perfil psicosocial de la víctima en función de roles víctimas-no víctimas.	167
Tabla 17b. Correlaciones entre características atribuidas a la víctima en la historia e índices de agresión	168
Tabla 18. Correlaciones entre características atribuidas a la víctima en la historia e índices de victimización.	169

Tabla 19. Correlaciones entre características atribuidas a los agresores de la historia e índices de agresión	170
Tabla 20. Correlaciones entre características atribuidas al agresor de la historia e índices de victimización	171
Tabla 21. Diferencias de medias entre las atribuciones emocionales a la víctima y a sí mismos	188
Tabla 22. Diferencias de medias entre las atribuciones emocionales a los agresores y a sí mismos ..	189
Tabla 23. Correlaciones entre los índices de agresión y las atribuciones emocionales a la víctima	191
Tabla 24. Correlaciones entre los índices de agresión y las atribuciones emocionales a los agresores.	191
Tabla 25. Correlaciones entre los índices de victimización y las atribuciones emocionales a la víctima	192
Tabla 26. Valoración de las estrategias atribuidas a la víctima de acuerdo a nominados víctimas y no víctimas.....	224
Tabla 27. Valoración de las estrategias atribuidas a la víctima de acuerdo a nominados agresores y no agresores	225
Tabla 28. Correlaciones entre las estrategias atribuidas a la víctima y los índices de agresión.	226
Tabla 29. Correlaciones entre las estrategias atribuidas a la víctima y los índices de victimización. ..	228
Tabla 30. Asociación de palabras con el término violencia entre el alumnado de 6º curso.....	241
Tabla 31. Tabla 28. Asociación de palabras con el término sentimiento entre el alumnado de 6º curso.	243

Gráficos y Figuras

Figura 1. Distribución de la muestra por edad	85
Figura 2. Distribución estructura familiar	86
Gráfico 1. Agresores según escala DIAS	106
Gráfico 3. Roles asignado según escala DIAS	107
Gráfico 4. Correlación entre índice de agresión y victimización de acuerdo al DIAS.....	108
Gráfico 5. Correlación victimización total y victimización indirecta.....	109
Gráfico 6. Correlación entre subescalas agresión verbal y victimización física	110
Gráfico 7. Correlación entre subescalas agresión total I y agresión indirecta.	110
Gráfico 8. Identificación de los participantes con los personajes de la historia	129
Gráfico 9. Representación como se sienten con lo que acontece en la historia	130
Gráfico 10. Atribución causal provocación de la víctima vs no provocación.....	131
Gráfico11. Atribución causal a propósito vs de defensa	132
Gráfico 12. Atribución a la característica merece vs no merece	132
Gráfico 13. Atribución a la característica venganza vs superioridad	133
Gráfico 14. Causalidad atribuida a la forma de ser alumno	133
Gráfico 15. Causalidad atribuida a la forma de no llevarse bien unos con otros.	134
Gráfico 16. Causalidad atribuida a la forma de ser tratado en casa.....	134
Gráfico 17. Causalidad atribuida a que se tienen rabia unos a otros.....	135
Gráfico 18. Causalidad atribuida a que los del grupo se creen mejores.....	135
Gráfico 19. Causalidad atribuida a que es para divertirse.....	136
Gráfico 21. Causalidad atribuida a que es para excluir.	136
Gráfico 22. Causalidad atribuida a sentir envidia.....	137
Gráfico 23. Causalidad atribuida a miedo que se lo haga a ellos (se repita la acción).	137
Gráfico 24. Causalidad atribuida a dominación.	138
Gráfico 25. Causalidad atribuida a la educación que recibe en casa	139
Gráfico 26. Causalidad atribuida al asunto de la edad.	139
Gráfico 27. Causalidad atribuida en los grupos eso acontece a los nuevos.	140
Gráfico 28. Auto-identificación de los participantes como agresor.	147
Gráfico 29. Participación del alumnado como víctima.....	147
Gráfico 30. Final deseado por los participantes.	148
Gráfico 31. Caracterización psicosocial odioso-gracioso, self, agresores y víctimas.	149

Gráfico 32. Caracterización psicosocial cruel–bondadoso, self, agresores y víctimas.....	150
Gráfico 33 .Caracterización psicosocial duro–blando, self, agresores y víctimas.	151
Gráfico 34. Caracterización psicosocial mentiroso–sincero, self, agresores y víctimas.....	152
Gráfico 35. Caracterización psicosocial indeseable–deseable como amigo, self, agresores y víctimas. .	153
Gráfico 36. Caracterización psicosocial ridículo–a la moda, self, agresores y víctimas.	154
Gráfico 37. Caracterización psicosocial miedoso–valiente, self, agresores y víctimas.	155
Gráfico 38. Caracterización psicosocial tímido–extrovertido self, agresores y víctimas.	156
Gráfico 39. Caracterización psicosocial débil–fuerte, self, agresores y víctimas.....	157
Gráfico 40. Caracterización psicosocial obediente–desobediente, self, agresores y víctimas.	158
Gráfico 41. Caracterización psicosocial tonto–inteligente, self, agresores y víctimas.	159
Gráfico 42. Caracterización psicosocial arrogante–humilde, self, agresores y víctimas.....	160
Gráfico 43. Caracterización psicosocial conflictivo–pacífico, self, agresores y víctimas.....	161
Gráfico 44. Caracterización psicosocial maleducado–educado, self, agresores y víctimas.	162
Gráfico 45. Caracterización psicosocial Mala persona–buena persona, self, agresores y víctimas.....	163
Gráfico 46. Atribución emocional de culpa a la víctima y los agresores de la historia	175
y auto-atribuciones (SELF).	175
Gráfico 47. Atribución emocional de sentir soledad a la víctima y los agresores de la historia y auto-	
atribuciones (SELF).....	176
Gráfico 48. Atribución emocional de tristeza a la víctima y los agresores de la historia.....	178
y auto-atribuciones (SELF).	178
Gráfico 49. Atribución emocional de sentir indiferencia a la víctima y los agresores de la historia y auto-	
atribuciones (SELF).....	179
Gráfico 50. Atribución emocional de sentirse ofendido a la víctima y los agresores de la historia.....	181
y auto-atribuciones (SELF).	181
Gráfico 51. Atribución emocional de sentirse asustado a la víctima y los agresores de la historia.....	182
y auto-atribuciones (SELF).	182
Gráfico 52. Atribución emocional de sentir vergüenza a la víctima y los agresores de la historia	183
y auto-atribuciones (SELF).	183
Gráfico 53. Atribución emocional de sentirse orgullosos a la víctima y los agresores de la historia y auto-	
atribuciones (SELF).....	184
Gráfico 54. Atribución emocional de sentirse nerviosos a la víctima y los agresores de la historia y auto-	
atribuciones (SELF).....	186

Gráfico 55. Atribución emocional de sentirse incómodos a la víctima y los agresores de la historia y auto-atribuciones (SELF).....	187
Gráfico 56. Atribución emocional de sentir envidia a la víctima y los agresores de la historia y auto-atribuciones (SELF).....	188
Gráfico 57. Víctimas de la historia y atribución de culpa.	195
Gráfico 58. Agresores de la historia y atribución de culpa.	195
Gráfico 59. Líderes de los agresores de la historia y atribución de culpa.....	196
Gráfico 60. Espectadores de la historia y atribución de culpa.	197
Gráfico 61. Víctimas de la historia y atribución de vergüenza.	198
Gráfico 62. Agresores de la historia y atribución de vergüenza.	199
Gráfico 63. Líder de los agresores de la historia y atribución de vergüenza.	200
Gráfico 64. Espectadores de la historia y atribución de vergüenza.....	201
Gráfico 65. Víctima de la historia y atribución emocional de indiferencia.	202
Gráfico 66. Agresores de la historia y atribución emocional de indiferencia.	203
Gráfico 67. Líder de los agresores de la historia y atribución emocional de indiferencia.	204
Gráfico 68. Espectadores de la historia y atribución emocional de indiferencia.....	205
Gráfico 69. Víctima de la historia y atribución emoción de orgullo.	205
Gráfico 70. Agresores de la historia y atribución emocional de orgullo.....	206
Gráfico 71. Líder de los agresores de la historia y atribución emocional de orgullo.	207
Gráfico 72. Espectadores de la historia y atribución emocional de orgullo.	208
Gráfico 73. Atribución de la estrategia de resignación a la víctima de la historia.	210
Gráfico 74. Atribución de la estrategia de ignorar a la víctima de la historia.....	210
Gráfico 75. Atribución de la estrategia de cambiarse de centro a la víctima de la historia.....	211
Gráfico 76. Atribución de la estrategia de minimizar el problema aduciendo la envidia de los agresores a la víctima de la historia.	212
Gráfico 77. Atribución de la estrategia de sólo pensar en el porqué de la situación a la víctima de la historia.....	213
Gráfico 78. Atribución de la estrategia de equipararse a los agresores para ganarse su amistad a la víctima de la historia.....	214
Gráfico 79. Atribución de la estrategia de acceder a los deseos del agresor para evitar el problema a la víctima de la historia.....	215
Gráfico 80. Atribución de la estrategia de llorar a la víctima de la historia.....	216
Gráfico 81. Atribución de la estrategia de alejarse del grupo de agresores a la víctima de la historia. ..	216

Gráfico 82. Atribución de la estrategia de venganza a la víctima de la historia.	218
Gráfico 83. Atribución de la estrategia de hacer lo mismo que los agresores a la víctima de la historia.	218
Gráfico 84. Atribución de la estrategia de mostrar sentimientos a la víctima de la historia.	219
Gráfico 85. Atribución de la estrategia de hablar con los agresores a la víctima de la historia.	220
Gráfico 86. Atribución de la estrategia de pedir ayuda a la víctima de la historia.	221
Gráfico 87. Atribución de la estrategia de buscar nuevo amigos a la víctima de la historia.....	222
Gráfico 88. Atribución de la estrategia de pedir ayuda a los padres a la víctima de la historia.	223
Gráfico 89. Atribución de la estrategia de pedir ayuda al profesorado a la víctima de la historia.	223
Gráfico 90. Estrategia del alumnado participante para enfrentar el maltrato: Alejarse del lugar	229
Gráfico 91. Estrategia del alumnado participante para enfrentar el maltrato: ayudar a la víctima	230
Gráfico 92. Estrategia del alumnado participante para enfrentar el maltrato: unirse al grupo de agresores.	231
Gráfico 93. Estrategia del alumnado participante para enfrentar el maltrato: contárselo a un profesor.	232
Gráfico 95. Placer por la realización del trabajo.	233

MARCO TEÓRICO

Introducción

El fenómeno del maltrato en el contexto escolar es uno de los grandes problemas con consecuencias que comprometen las relaciones y salud mental en el presente y el futuro de todos los implicados. Los factores de riesgo que se vivencian en innumerables escuelas de Brasil y el mundo impiden que como institución la escuela cumpla su labor, en el que los alumnos y profesores puedan desenvolver el aprender unos de otros y unos con los otros a ejercer una plena ciudadanía (Lisboa 2005). Los comportamientos violentos experimentados por niños y adolescentes son reproducidos en sus relaciones interpersonales (Chaux, 2003)

El maltrato entre iguales ha sido definido y redefinido como un problema de interacción entre iguales. No obstante, los agentes implicados dejan de ser iguales pues existe un parámetro que determina que hay desigualdad, el desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima. La definición de maltrato entre iguales deberá considerar que no es lo mismo un conflicto casual en el aula, en el patio, el pasillo, la salida o en cualquier contexto del espacio escolar, que aquel que se realiza con la intención de causar daño a la víctima y muchas veces de disfrutar de la situación.

Las aseveraciones que coloca Cerezo (2009) sobre que los problemas de relación entre los escolares no terminan al salir de la escuela sino más bien que, en los implicados en el acoso y maltrato escolar, la repercusión permanece a largo plazo predisponiendo determinadas conductas en sus interrelaciones, nos lleva a la reflexión de que hace falta una sintonización de la mirada que permita al sistema educativo y familiar obtener herramientas fiables que faciliten el logro de una sana convivencia escolar (Olvera, Traveset y Parellada, 2011).

No es suficiente el repetir que la “la situación de abuso y maltrato es un hecho en las escuelas”, manifestando implícitamente que no hay nada que hacer. Así, varias décadas han sido testigos de la ardua labor de los investigadores para identificar las variables que influyen en el fenómeno. El fin último de las investigaciones no ha sido otro que permitir el tratamiento adecuado del problema atendiendo a los diferentes actores y espacios que son por él permeados.

Es conocido por investigaciones realizadas (Caurcel 2009), como existe una relación de doble vía entre emoción y cognición, lo cual implica la generación de interminables circuitos de

retroalimentación y cadenas de complejas conductas, además como resalta el rol que desempeñan las emociones en el estudio del maltrato entre iguales. De la misma manera, hay estudios ponen en evidencia la diferencia que existe entre las atribuciones a otras personas y las auto atribuciones (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002). Las diferencias que existen entre lo que se atribuye a los demás en cuanto a emociones, sentimientos y explicaciones de actuaciones en torno al maltrato y lo que se atribuye a sí mismo, muchas veces con carácter justificativo.

Aunque existen evidencias de que los esquemas cognitivos y las caracterizaciones que tienen los grupos de pares en torno a quien se define como agresor y víctima, y a pesar de los grandes esfuerzos por encontrar explicaciones claras que puedan mediar adecuadamente en el manejo de la agresión en escolares, siguen siendo una incógnita para los investigadores de campo de la psicología y la educación las implicaciones socio-cognitivas y emocionales que tienen los alumnos en su tendencia a desarrollar conductas agresivas con sus grupos de pares. Los resultados de investigaciones ponen en evidencia que a los diferentes tipos de agresiones están asociadas diferentes tipos de emociones.

Así que en la agresión reactiva, la emoción que predomina con la intención de intimidar y dominar es la ira o el enfado, mientras que en los agresores proactivos siendo incapaces de reconocer las emociones en los demás, se siente hasta feliz de sus “hazañas” creando en torno a ellos satisfacción, alegría y felicidad, tal y como ha sido llamado “el victimizador feliz”. En el caso de quien sufre la victimización, se han encontrado emociones asociadas a su estado tales como miedo, ansiedad, soledad, tristeza y culpa. Y en el caso de las llamadas víctimas provocativas muchas veces están asociadas emociones de enfado (Caurcel, 2009).

Muchas similitudes se encuentran en diversas investigaciones que han comparado las conductas agresivas en diferentes estilos de culturas, nacionalidades, contextos y estatus sociales, lo que nos lleva a interpretar que estamos frente a un fenómeno sin voz ni rostro, que ha sido nominado de acuerdo al lenguaje por diferentes conceptos, pero que está presente, irrumpe lo cotidiano, daña y altera la paz y desequilibra el ambiente escolar. .

Estamos aproximándonos cada vez más a establecer parámetros para diseñar adecuadamente las actuaciones en el contexto escolar con los diferentes actores, y en ese sentido el presente trabajo se enmarca dentro de la línea de investigación que pretende colocar un grano

de arena en cuanto a la valoración cognitiva y emocional que a través de valoraciones atribuidas a otros y las auto-atribuidas permiten valorar las influencias que puedan tener las variables, genero, edad, curso y las mismas características que encierra en los nominados por sus pares como agresores, víctimas y aquellos que actúan en la misma dinámica como agresor-víctima o que simplemente por ser parte de la dinámica grupal juegan el rol pasivo o semi-activo de espectadores.

Sigue siendo una gran interrogante lo que hacen los adolescentes con las informaciones cuando presencian casos de maltrato, a quienes les guardan sus secretos y para qué. Lo que sí es sencillo entender es que estos conocimientos y experiencias pueden afectar su sistema de creencias, pues, aunque las situaciones violentas nos les llegan personalmente, el intercambio de afectos y sentimientos que se dan en ellas les influyen de alguna forma.

La investigación se despliega en el municipio de Santarém, situado en el Oeste del Estado Federal de Pará, entre Belem y Manaus, Brasil, en la parte oriental de la Cuenca Amazónica, con un área del territorio municipal de 22.887 km² y una población de 274.012 habitantes. Con el lema “A educação na cidade da gente” la Rede Municipal de Ensino (Red Municipal de Enseñanza) notificó que para el año 2006-2007 existen 444 escuelas a nivel municipal con una población estudiantil de 68.337 alumnos. En la escuela en donde se llevo a cabo la recolección de los datos, la población estudiantil sumaba 592 alumnos en horario matutino y vespertino.

La tesis doctoral está compuesta por 8 capítulos divididos de la siguiente forma: los primeros 4 abordan sobre la conceptualización, caracterización, factores etiológicos agentes implicados y efectos del maltrato entre iguales. Como el presente trabajo se basa, parcialmente, en la nominación de pares para la valoración de actos de maltrato se hace necesaria la revisión de diferentes enfoques y conceptos. Se requiere la consideración de la propia semántica de la agresión con las diferencias entre agresividad y violencia, el análisis de la relación entre agresividad, sentimientos y emociones, el origen de los actos de agresividad y agresión, conocer los enfoques teóricos que sustentan las teorías. En el mismo sentido, se hace necesario conocer el significado de conflicto en contraste con la agresión y la violencia, cómo abordar el conflicto, el contacto interpersonal, así como la influencia en el clima escolar. Finalmente, se abordarán los

diferentes aportes sobre la concepción de la violencia escolar y el maltrato entre iguales en la escuela para finalmente confluír en la definición del mismo.

Por la utilidad que representan, se revisarán los valiosos aportes que se han dado a conocer sobre la denominación agresión reactiva y proactiva, los sentimientos y emociones asociados al maltrato escolar y la influencia del género en la participación, recreación, mantenimiento y solución del maltrato. Del mismo modo, resulta interesante plantear cual es la incidencia del fenómeno en diferentes culturas y países, así como los enfoques de intervención para prevenir y/o remediar el problema. De igual forma, y dado que el trabajo valora las atribuciones de los agentes implicados, se abordarán las contribuciones de la teoría del procesamiento de la información, la teoría de la mente y teoría de las representaciones sociales al estudio del maltrato entre iguales.

Por último, y teniendo en cuenta la fase etaria de población objeto de estudio, es de utilidad un resumen en torno a la adolescencia, la influencia de los grupos de pares, la conducta intergrupala, los valores y la familia, en miras de incluir variables de suma importancia en el desarrollo humano.

El capítulo 5 presenta los aspectos metodológicos de la investigación, y los últimos 3 capítulos recogen los resultados de la investigación, la discusión y las conclusiones.

Tal y como lo plantea Francisco y Coimbra (2009), en Brasil el interés por el estudio del maltrato entre iguales, conocido en otros países como Bullying, es más reciente, por lo que plantean que se requiere de más esfuerzo para que pueda además de el fenómeno ser comprendido proponer acciones articuladas con las realidades del país. En eso apuesto mi motivación y mayor deseo en contribuir con ese esfuerzo para prevenir más que remediar, y en caso de remediar tener bases sólidas y científicas para una buena actuación. Con gratitud y plena fe.

CAPÍTULO 1: CONCEPTUACIÓN DEL MALTRATO ENTRE IGUALES

1. Agresión y agresividad.

Diferentes estudios enfocados al estudio de la violencia y la agresión exploran la semántica de la agresión por las similitudes que se encuentran entre sí. Salas (2008) señala la existencia de estudios que consideran la agresión como daño físico sin diferenciar otros tipos de agresión por lo que es necesario *“un estudio semántico que aporte algo nuevo al conocimiento de la violencia que no sea a partir de observaciones conductuales o mediciones físicas de recursos”* (Salas, 2008, p.333).

Para definir el concepto de agresión, se toman en cuenta aspectos de conducta y de intencionalidad. Según Salas (2008, p. 333) la agresión es *“una conducta destructiva o punitiva dirigida hacia una persona u objeto”* lo que suele interpretarse como una conducta que persigue causar un daño personal. Entendida así, la agresión es un acto intencional para causar dolor, físico o mental, a otros. Por otro lado, para atribuir agresividad a un acto se consideran los siguientes criterios: intencionalidad, grado del daño, la causa (ofensivo y defensivo) y el método. La agresividad es la inclinación a actuar de forma agresiva pudiéndose distinguir entre la agresividad como un estado, una inclinación momentánea o como un rasgo de personalidad, que es algo más profundo y permanente (Björkqvist, 1997). La diferencia entre agresividad y agresión consiste en que la agresión es *“(...) un acto en sí, como una conducta palpable y efectiva. (...) y la agresividad es la tendencia inicial que puede dar lugar a una agresión posterior”* (Duran, 2004, p. 18). Viéndolo de esta forma, la agresividad sería la cualidad que se atribuye a los sujetos que son capaces de cometer actos agresivos, y por tanto, algo subyacente a la conducta agresiva.

Para Cerezo (2009) la expresión agresividad se emplea de muchas formas y sentidos diferentes. Parece ser agresividad el llanto y desespero de un pequeño que clama por su leche o las patadas de un compañero a otro para conseguir un juguete. Para esta autora la agresividad se manifiesta de manera encubierta e indirecta en donde aparecen conductas que encubren la negación de ciertas condiciones, que no quiere asumir directamente. En este sentido, y siguiendo

a Cerezo (2009), la agresividad podría resumirse de forma esquemática en la secuencia siguiente: surge la idea, se crea el sentimiento y aparece la tendencia de comportamiento. El comportamiento agresivo aparece como una asociación interna afectivo-cognitiva que representa determinada situación, la elaboración de atribuciones hostiles y la aparición del comportamiento agresivo. Dentro de toda esta discusión de conceptos, semántica y análisis lo más importante es tener el conocimiento exacto del fenómeno de manera que se pueda percibir con mayor claridad para tener el norte hacia donde intervenir (Fernández, García y Benítez, 2006).

La agresión es un acto habitualmente unido a las emociones y de forma específica a la ira o la rabia. De esta forma, las emociones son las precursoras de la agresión. Según Caurcel (2009) la ira es una de las emociones más vinculadas a la agresión convirtiéndose en una de las características más atribuidas a la agresión reactiva. La ira asociada a las atribuciones hostiles afecta al comportamiento ante situaciones ambiguas. Sin embargo, un acto agresivo no necesita ira o rabia para que produzca. Es posible agredir con *sangre fría*. Se diferencia habitualmente entre agresiones emocionalmente determinadas, y agresiones instrumentales (Caurcel, 2009). Tal y como señala Lagerspetz (citado en Björkqvist, 1997) existen otras emociones en relación con agresión sugiriendo como ejemplo que la emoción más común entre soldados en guerra no es la rabia sino el miedo. La rabia puede llevar a actos de agresión, pero no necesariamente. Experimentamos rabia, tal vez a diario, pero si la rabia se usa para actos agresivos, o en una forma más constructiva, depende del aprendizaje.

1.1. Agresión reactiva y agresión proactiva.

Chaux (2003), refiriéndose a Bandura, señala que los comportamientos violentos experimentados por niños y adolescentes son reproducidos en sus relaciones interpersonales. Los niños y los adolescentes imitan dichas conductas integrándolas de forma estable en su forma de actuar, perpetuando así el ciclo de la violencia, provocando una agresión reactiva definida como “*el uso de la agresión como respuesta ante una ofensa real o percibida*” (Chaux, 2003, p.49) que se caracteriza por la impulsividad, los altos niveles de activación neurovegetativa y reactividad emocional (Andreu, 2009; Dodge, 1991; Vitaro, Brengden y Tremblay, 2002). La agresividad

reactiva se hace efectiva a través de comportamientos originados por emociones y cuyo propósito está dirigido a dañar intencionalmente el objeto que se percibe como causante del dolor y la provocación (Andreu, 2009; Andreu, Ramírez y Raine, 2006; Cerezo, 2009; Cosi, Vigil-Colet y Canal, 2009).

Para Chaux (2003, p.49), los adolescentes agresivos reactivos son *“en general rechazados, aislados y tienen un estatus social bajo en sus grupos. No tienen muchos amigos”*. Los agresores reactivos justifican la agresión hacia los demás argumentando que el ataque es la forma de vengar la “ofensa” recibida. En este sentido, consideran a la víctima como culpable de la situación creada y a ellos mismos como víctimas. Este hecho coincide con lo que Caurcel, (2009) denomina la agresión *“en caliente”*. En contraposición a la agresividad reactiva, la agresividad proactiva o premeditada no surge de actitudes defensivas, sino persigue adquirir seguridad, dominio o jerarquía dentro del grupo (Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006; Tedeschi y Felson, 1994). Existen estudios que intentan distinguir los diferentes modelos a utilizar en víctimas y agresores (Caurcel, 2009).

Cuando se refiere a la agresión proactiva, también conocida como agresión instrumental, Chaux (2003) apunta que para que tenga lugar no es necesario que exista algún *“desencadenante”* sino que aparece como medio para conseguir algún objetivo o recompensa. En esta línea, Andreu, Ramírez y Raine, (2006, p. 28) afirman que *“(…)está caracterizada por el predominio de comportamientos cognitivos e intencionales”*. Del mismo modo, Cerezo (2009, p.25) establece que *“(…)para muchos investigadores, la agresión instrumental es una forma de ganar poder y fama de forma premeditada, fría y carente de emoción”*. Por su parte, Ortega, Sánchez y Menesini (2002, p.38) hablan de desconexión moral *“(…) el individuo tiene mecanismos para activar y desactivar selectivamente el comportamiento reprobable mediante la puesta en ejecución de determinados mecanismo cognitivos (...) El individuo al parecer hace una lectura rápida de su actuación y de su comportamiento y reestructura la conducta minimizando los efectos y manteniendo el individuo dentro de las conductas socialmente aceptables. Cuando se desactivan estos controles existe una desconexión que según Bandura le llama mecanismo de desconexión moral”*.

Bushman y Anderson (2001) incluyen otros aspectos a tener en consideración. En primer lugar, que la respuesta a una provocación no es necesariamente impulsiva. Y segundo, la respuesta para conseguir un objetivo no es necesariamente ejecutada a sangre fría y premeditadamente. De todos modos, según algunos autores la agresión reactiva está estrechamente relacionada con la proactiva, y no hay forma de distinguir claramente entre ambos tipos (Dodge y Coie, 1987; Dodge *et al.*, 1997), en cualquier caso, tanto la agresión proactiva como la reactiva están vinculadas a la tendencia para maltratar a los iguales, si bien la agresión reactiva está más estrechamente ligada con niveles altos de victimización, trastornos negativistas-desafiantes y déficit de atención.

1.2. Teorías sobre la agresión.

Existen tres enfoques básicos sobre el origen de la agresión: la agresión como algo innato, la agresión originada por frustraciones y la agresión aprendida socialmente (Björkqvist, 1997).

La teoría de un “(...) *instinto de agresión* conlleva el concepto de que hay una especie de reservorio de impulso de agresión, que se va llenando poco a poco, y que después se desborda o se revienta” (Björkqvist, 1997, p.28). Esta idea explicaría el hecho de que un individuo pueda sentir alivio inmediatamente después de haber cometido un acto de agresión y tras haber reprimido la conducta agresiva durante mucho tiempo. El concepto, desarrollado por la etología humana, en su forma original, es mecanicista, implicando un funcionamiento hidráulico de la agresión, como si cuando se haya llenado algún envase, llega a desbordar. Según el enfoque psicodinámico, en el yo no se hace distinción entre el odio y la agresividad, pues para el individuo sería el mismo concepto.

En contraposición a estas teorías activas de la agresión, existen teorías reactivas. Las primeras aproximaciones al concepto de agresividad fueron realizadas en la universidad de Yale en el siglo XX por varios psicólogos tales como Dollard, Dood, Millar y Mourer (Durán

2004;Navarro 2009), quienes, tomando como referencia la teoría conductual, desarrollaron la teoría de la agresión-frustración. En esta teoría se considera que existe un proceso de aprendizaje en la agresividad a modo de hábitos, y cuando se asocia a una señal, por la ley de generalización del estímulo, basta un mínimo número de señales para desencadenar conductas agresivas. La agresión sería una repuesta ante una interferencia que se produce en una conducta dirigida a un fin: Cualquier bloqueo de alcanzar una meta es frustrante y hace que un sujeto se vuelva agresivo. Es como si la agresión precisara de la frustración para aparecer. La teoría de frustración-agresión tiene el problema de que muchas veces las frustraciones tienen otras consecuencias, que no son actos agresivos, por ejemplo depresiones o actos constructivos.

La teoría desarrollada por Rule, Taylor y Dobb (citados por Durán, 2004), también de corte conductual, admite que existe una serie de factores que pueden hasta evitar la conducta agresiva para que esta no llegue a manifestarse. Según define Durán, estos factores van asociados al grado de instigación y el grado de inhibición de la conducta mediante la reflexión y el auto control. Existen sujetos predispuestos a agredir, los cuales mantienen de forma estable, durante prolongados periodos de tiempo, la tendencia a la agresión. En la explicación de la agresión es importante no sólo tomar en cuenta los antecedentes de la conducta sino también los procesos de apreciación que de acuerdo a experiencias previas el sujeto pueda hacer de determinada situación. Algunos autores como Burnstein y Worchel, señalados igualmente en Durán (2004), hacen referencia a la influencia que pueden tener los sentimientos negativos que le imprimen a la agresión, ligado a recuerdos relacionados con ella.

La teoría es clara. Sin embargo, no ofrece explicaciones para todas las situaciones que llevan a actos agresivos, ya que siempre existirán otras teorías que expliquen porque algunos individuos, frente a una misma situación que le cause la misma frustración, no desarrollan actitudes agresivas con la misma intensidad y del mismo modo que otros. Cabe suponer que existen otras condiciones, independientes de las frustraciones que son el origen inmediato de los actos agresivos, que pueden estar contribuyendo para la forma de reaccionar.

Dentro de las teorías reactivas que intentan explicar los orígenes de la agresividad, además de la teoría frustración-agresión, igualmente cabe mencionar la teoría del aprendizaje social. Esta teoría parte de la perspectiva del condicionamiento operante, en el que se sustenta

que “(...) cualquier tipo de conducta, incluyendo la agresión, si es reforzada después de su aparición, suele aprenderse” (Duran, 2004, p. 39). En este caso, el aprendizaje por imitación y modelado toma un especial interés dado el impacto que los actos agresivos o patrones de comportamiento exhibidos en televisión, internet, etc., pueden tener en los adolescentes dado que en algunas ocasiones son reforzados socialmente (Bandura, 1973). Esta teoría establece que los refuerzos sociales tienden a mantener activa una conducta negativa. Además, cabe esperar que aquel que se convierte en observador tienda igualmente a imitar la conducta observada. Las diferentes influencias del ambiente social son algunos de los factores que intervienen en la manifestación o regulación de las conductas agresivas, conjuntamente con otros factores tales como la regulación emocional y los aspectos cognitivos en el que el individuo mentalmente atribuye hostilidad o no a los otros individuos con quienes se está encontrando en situaciones que potencialmente son detonantes de la agresión. Así, y como indica Durán (2004, p.40) “*existen predisponentes en algunos individuos que hacen que desde temprana edad exhiban conductas agresivas aprendidas, que se mantienen en escenarios ambiguos u hostiles*” tal y como ya señalan Baldry y Farrington (2000). No obstante, la conducta agresiva puede surgir independientemente de las condiciones ambientales, dependiendo de las atribuciones mentales, en las cuales muchas veces influyen las experiencias previas que el sujeto realice.

Muy relacionadas con la teoría de aprendizaje social y también con el objetivo del presente trabajo están las ideas expuestas por el enfoque socio-histórico conceptualizando el contexto en el que se construyen normas, reglas y comportamiento como el resultado de “*la interacción con los compañeros, como construcción de un proceso compartido que propicia la interiorización de los procesos superiores, la motivación para la actividad escolar y la capacidad de regulación*” (Górriz, 2009, p.22). Por su parte, Rubín, citado en Górriz (2009) señala que tales contextos son precursores y transmisores de normas y valores que proporcionan sentimientos de seguridad y pertenencia al grupo. Para estos autores, desde que el niño inicia su labor escolar inicia en sí mismo el desarrollo de capacidades cognitivas que le permiten darse cuenta de otras ideas, de diferentes formas de ver el mundo, la perspectiva de vida, la forma de expresar emociones diferente al suyo propio. Todas estas características hacen del mundo escolar un espacio socio-afectivo-cognitivo conductual que ayuda al individuo a tejer sus relaciones sociales de manera saludable o conflictiva y como bien señala Górriz (2009), se convierte en una

condición necesaria para alcanzar la autonomía moral. Estos espacios son como laboratorios de ensayos donde se desenvuelven destrezas y habilidades para interactuar con los demás.

Es importante destacar como esas relaciones sociales fomentan sub-grupos dentro del grupo general (ya sea por intereses parecidos, por sexo, etc.), segrega y excluye a los otros y a la vez elaboran normas implícitas o explícitas que proporcionan pertenencia y estatus en este sub-grupo, y que en la manera como son llevadas esas reglas es aceptado o por el contrario excluido. Por ejemplo, este es el caso de las grandes bandas y pandillas que se forman en los barrios y que se identifican mediante símbolos, señales, gestos y actitudes. Para Gorriz (2009) es en el interior de estos grupos donde comienzan a surgir los roles a desempeñar por los niños y adolescentes ya sea en su condición de líder, excluido, rechazado, agresor y/o víctima. Para muchos docentes estas acciones y estos roles son desconocidos, o muchas veces vistos como algo natural.

Tal y como expone Contreras (2007, p.94), *“El clima socio afectivo de la escuela y el aula, con la dinámica de influencias que el grupo genera sobre cada uno de sus integrantes, transmite a los sujetos que conforman una unidad psicológica y afectiva, señales relativas a su propia imagen, a su grado de seguridad, (...) facilita o dificulta el desarrollo de intereses y normas de referencia desde las cuales regular su conducta”*.

2. Conflicto, agresión y violencia.

Dentro de las Ciencias Sociales existen opiniones divergentes acerca de la valoración de conflictos (Girard y Koch, 1996). Una corriente de pensamiento sostiene que los conflictos son socialmente patológicos y que pueden eliminarse cubriendo la necesidad que los origina (Smelser 1962). Otra posición expone que los conflictos son inherentes a la convivencia humana, que son naturales y que no siempre pueden evitarse cubriendo la necesidad (Björkqvist, 1997; Lagerspetz y Björkqvist, 1994; Yubero, 2010).

Esta divergencia de conceptos se relaciona, al menos parcialmente, con las diferentes formas de entender el término conflicto... Por ejemplo, podría entenderse por conflicto *“(...) una*

lucha por valores y por el acceso a estatus, poder y recursos, una lucha en la que los objetivos de los oponentes son neutralizar, hacerle daño o eliminar a sus rivales” (Coser, 1956, p.8). Algunos autores, como Deutsch (1973), se refieren a la existencia del conflicto cuando ocurren actividades incompatibles, mientras que Hocker y Wilmot (1991, p.12), definen el conflicto como *“una pugna que se expresa por los menos entre dos partes interdependientes que perciben objetivos incompatibles, recursos ilimitados y la interferencia de la otra parte en la obtención de sus objetivos”*. Para Björkqvist (1997, p.25) el conflicto puede ser definido como *“una lucha por valores y por el acceso a estatus, poder y recursos, una lucha en la que los objetivos de los oponentes son neutralizar, hacerle daño o eliminar a sus rivales”*. Björkqvist (1997, p. 25) también describe el conflicto como una *“divergencia percibida de intereses, o la creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden ser alcanzadas al mismo tiempo”*.

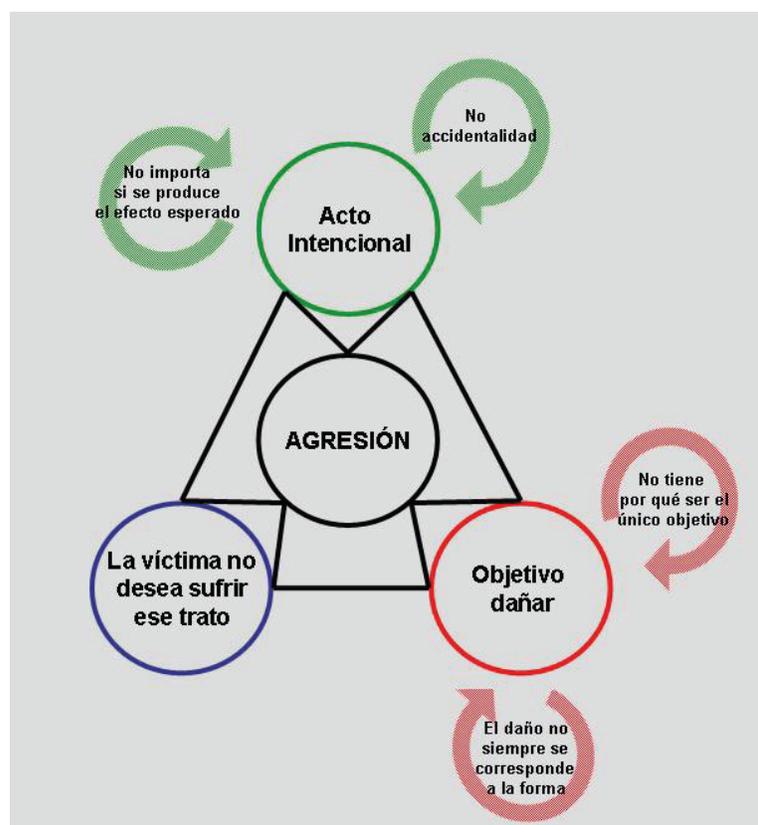
Lo común a las definiciones es la existencia de objetivos o intereses divergentes, es decir, la existencia de un conflicto raíz (Calderón, 2009). Justicia, Arco y Benítez (2003) sostienen que, por lo menos a largo plazo, los conflictos pueden ser constructivos, trayendo mejoras en una sociedad. Así vistos, los conflictos son inevitables, algunas veces causan daño, pero pueden también mejorar las relaciones sociales a largo plazo. Girad y Koch (1996) refieren como las definiciones de conflicto tienen una connotación emocional, asociándolo a ira, odio, traición y pérdida, por lo que muchas veces surgen problemas no por el mismo conflicto en sí, sino por las respuestas que se tienen cuando este se presenta y las emociones que se colocan en torno a él. Para estas autoras serían estas las claves para la adecuada forma de afrontarlo y resolverlo, determinar adecuadamente las emociones que son colocadas en torno al conflicto. En ese mismo sentido para las autoras es importante determinar quienes intervienen en el conflicto, entendiendo si el conflicto es consigo mismo como un conflicto intrapersonal, si se da entre dos personas como un conflicto interpersonal, entre grupos intergrupales, dentro del mismo grupo intragrupal. Así mismo es importante saber las fuentes que originan el conflicto, si vienen dados por valores, espacios, control y poder etc., y si surge del momento, o si es un conflicto latente.

Cuando hay una escalada del conflicto, las actitudes y los comportamientos empeoran, muchas veces en un proceso con retroalimentación positiva, donde las actitudes y comportamientos de las dos partes causan mutuamente un empeoramiento de las actitudes y comportamientos del otro (Calderón, 2009) hasta tal punto que el *conflicto raíz* pierde visibilidad. Predominan emociones negativas y comportamientos altamente destructivos y una probabilidad baja de resolver el verdadero origen del conflicto, generando además comportamientos violentos (Fisas, 1987). En esta línea, y asumiendo el conflicto como inherente a la convivencia humana, lo importante es saber manejarlo para así poder construir y reconstruir relaciones positivas. De lo contrario, si los conflictos no se encaran adecuadamente generan agresividades que terminarán generando violencia en caso de no utilizarse elementos mediadores adecuados (Justicia, Arco y Benítez, 2003; Girad y Koch, 1996).

De acuerdo con L'Hotellerie (2009), las estructuras de funcionamiento grupal como son los centros educativos, rígidamente jerarquizados y con poco espacio de participación son fuentes generadoras de conflictos y tensión a nivel escolar. Para este autor las reglas impositivas, las carencias en las directrices y la inadecuación de los planes de evaluación influyen directamente en el clima del aula, lo que promueve una disciplina punitiva, mecánica rutinaria, que a su vez genera frustración y sentimientos de rabia y rebeldía en los alumnos, que muchas veces suele ser descargada entre el grupo de iguales. De acuerdo a las diferentes definiciones, parece ser que del paso de un conflicto a la agresión o la violencia solo falta la intención las emociones y detonantes que estén alrededor de las personas involucradas. En el apartado anterior ya vimos las diferentes teorías que sustentan la agresión y de acuerdo a lo que plantea Olivas (2009), la agresión incluye un acto intencional con el objetivo de dañar en donde la víctima no desea sufrir ese trato (cuadro 1).

Para muchos estudiosos del tema la violencia escolar es una relación que bien podría explicarse desde el ámbito del comportamiento intergrupal. Así para Valdivieso (2009, p. 104), (...) *“la violencia escolar es, en muchas ocasiones, una relación en la cual, quien ejerce la violencia percibe al otro (víctima) como miembro de un grupo diferente e inferior en términos de estatus al suyo propio”*.

Un conflicto no necesariamente implica agresión y violencia, aunque es difícil imaginar un acto de violencia o un acto de agresión que no implique en el fondo un conflicto. Es conveniente que los conflictos latentes se vuelvan manifiesto y en ese sentido como bien señalan Justicia, Arco y Benítez (2003) pueden ser beneficiosos y es importante actuar para la adecuada resolución, sin incurrir en ningún tipo de violencia y sin actos de agresión.



Cuadro 1. Concepto de Agresión. Elaborado a partir de Geen (1998). Tomado de Olivas (2009).

2.1. Concepciones sobre violencia en las escuelas.

En todas las edades, contextos de intercambios y de desarrollo, los seres humanos somos propensos a manifestar alguna conducta violenta o a sufrirla. La escuela siendo un espacio de interacción que forma un sistema, en el que se crean vínculos, no está exenta de este tipo de

manifestación. Para Benítez, Almeida y Justicia (2005, p.2), *“la escuela no es ajena a la sociedad que le rodea, de ahí que sean muchos los que ven la violencia escolar como un reflejo de lo que ocurre en nuestra sociedad”*.

El uso de poder en el que se ocasiona daño, de manera intencional o no, involucra actos violentos. Esto es válido también para el uso de poder en clase por los profesores (violencia simbólica, estructural). Tradicionalmente una respuesta a comportamientos violentos e indisciplinados en las aulas son la expulsión y otras sanciones que ridiculizan y humillan al alumnado, generando en la mayoría de las veces efectos que son peores que los males que fueron corregidos. Al sacar al alumno del aula, se inhibe una adecuada socialización, porque simplemente se descontextualiza el problema, ya que luego el alumno se pasará vagabundeando por la casa o por el barrio, “cumpliendo” una sanción. Para Prutzman y colaboradores (1992), esta mala forma de usar el poder, en que se devuelve violencia con violencia, o a veces indisciplinada con violencia, suele legitimizar en los ojos del alumnado el hecho que él ha cometido, creando un círculo vicioso.

Para muchos, la violencia es inconcebible y es muy condenada, pero al mismo tiempo es extraño como así mismo es banalizada, como si fuera algo inevitable (Abramovay y García, 2006). Las autoras manifiestan cómo hoy el mundo es al mismo tiempo más y menos violento en comparación a tiempos anteriores. Menos violento se refiere al hecho de que aparece en la población más sensibilidad en relación a determinados actos violentos. Más violento se refiere que al mismo tiempo se naturalizó la violencia en algunos comportamientos y determinadas prácticas sociales, que ya no son vistas con indignación y llegaron a ser tranquilamente aceptados. Según el planteamiento de Abramovay y García (2006), la escuela tiene que recuperar el espacio que facilita protección, y una de las maneras es romper la ley del silencio y la cultura del miedo, propiciar las herramientas para la creación de modelos saludables, pues el clima escolar también es influenciado por aquello que los profesores modelan y enseñan, en su propia relación así como en la relación profesor alumno.

Definir violencia en las escuelas, partiendo de todas las manifestaciones que guardan relación con la violencia en general, sería abordar el fenómeno de la misma forma en que son colocados casos aislados, que por su dimensión causan impacto, siendo interesante para los medios de comunicación. Sería resaltar algunos casos de un tipo determinado de violencia, dura, que ha costado vidas. Sin embargo sería contraproducente construir una definición a partir de casos particulares, obviando las manifestaciones de violencia que ocurren día tras día, a un nivel mucho menos impactante para el público de los medios de comunicación, pero con impactos bien significativos para el sistema educativo, los individuos involucrados y la sociedad en general. Para Abramovay y Castro (2002), la violencia escolar se presenta, como un fenómeno sin voz ni rostro que invade lo cotidiano, generando inseguridad, lo que compromete la calidad de las relaciones interpersonales y los vínculos sociales establecidos.

Cuando la violencia logra entrar al centro entonces comienza a transformar ese espacio en un espacio sin límites en el que se permite de todo, con reglas violentadas y autoridades manipuladas y aterrorizadas por el miedo y el pánico. Guardar silencio se convierte en la única arma para preservar sus vidas y las de los seres queridos, ya que estos también entran en el juego del chantaje, y en realidad algo malo les puede pasar (Abramovay y Castro, 2002). Sociólogos, antropólogos, educadores y psicólogos tratan de encontrar aspectos generales que puedan viabilizar y operativizar modelos para hacer frente a las escalonadas olas de malestar que se generan en el contexto escolar: interrupciones escolares, actos de indisciplina, desobediencia general (Sanmartín, 2006).

Según el informe del Defensor del Pueblo (2007, p. 43) “*violencia escolar es cualquier tipo de violencia que se dé en los centros escolares, ya sea dirigida al alumnado, al profesorado o a los objetos, y que puede ser puntual u ocasional*”. Tal definición hace que dentro del concepto de violencia tengan cabida el maltrato físico, el maltrato emocional, la negligencia, el abuso sexual, el vandalismo, etc.

3. Hacia una definición del maltrato entre iguales.

3.1 conceptualizaciones del maltrato entre iguales.

La convivencia escolar ha venido sufriendo grandes desafíos en los últimos tiempos lo que está afectando a todo el sistema educativo. Cada vez más es notoria la presencia de actos de agresión que ponen en riesgo no solo la permanencia en el recinto, sino también produce alteraciones emocionales de quienes suelen ser tanto los protagonistas como los receptores de esas acciones. Directores, maestros, alumnos y padres cuentan cada vez menos con herramientas eficaces para mantener un clima de clase que favorezca vínculos efectivos de colaboración, estima, apoyo y compañerismo, en contraposición a la disposición de reaccionar de forma agresiva, intolerante y desmesurada ante cualquier conducta detonante. Es notable la ausencia total de actitudes de mediar en conflictos y puntos de vistas divergentes.

Al definir el maltrato o acoso escolar, es importante tomar en cuenta que en el intercambio y relacionamiento entre los iguales, existen tipos de peleas y juegos rudos violentos. Estos se distinguen notoriamente del maltrato entre iguales, en cuanto a las actitudes de quienes intervienen, ya que a pesar de la forma violenta y ruda se mantiene una actitud alegre. Parece ser este un punto donde muchos adultos, entre los que se encuentran personal docente y padres, no toman en cuenta la diferencia de la verdadera agresión. Lo mismo es visible para las agresiones verbales. Pueden formar parte de los mencionados juegos rudos, pero pueden también degenerar en maltrato, cuando los insultos suelen llevar un tipo de sarcasmo en los agresores y malestar en las víctimas, y son motivados solo por el placer de herir y maltratar (Ortega 1998).

En su parte introductoria al maltrato entre iguales, Caurcel, (2009), hace mención de Justicia y Benítez (2006) como investigadores que abordan la importancia del fenómeno. Así mismo esta autora hace un desglose ampliado sobre las implicaciones que tiene la definición de

maltrato entre iguales, mencionando a Olweus, (1993) y Tatum (1989), quienes definieron elementos e indicadores capaces de distinguirlo de otras formas típicas y conocidas de agresión

En sus tesis doctorales Ramos, (2008), Caurcel, (2009) y Górriz (2009), hacen referencia a que el maltrato escolar no es algo nuevo, y cómo en los últimos años se han ido incorporando estudios y diseños que intentan profundizar la gravedad del fenómeno y alternativas para hacerles frente. Sin embargo es muy frustrante para aquellos alumnos que una y otra vez son objetos de burlas, empujones, comentarios con motes feos, rumores y en última instancia golpes, situación que muchas veces es desconocida por figuras de autoridad. De nada ha valido al profesor remitir una y mil veces al o los alumnos que comenten actos agresivos a la dirección, a la sala de orientación o simplemente expulsarlo como última medida de sanción.

Estas acciones, cuando son llevadas cabo de forma repetida, siempre a la o las mismas personas, y sin que éstas tengan la posibilidad de defenderse por sí misma, con una durabilidad prolongada (Benítez, Almeida y Justicia 2005; Debardieux y Blaya, 2001; Hoyos, Aparicio y Córdoba, 2005; Olweus 1993; Rigby, 1996), son denominadas *bullying*, un término anglosajón utilizado por Dan Olweus en Noruega en el contexto de sus investigaciones científicas sobre maltrato entre iguales, en la década de los 70 (Olweus, 1978).

Resulta interesante destacar el análisis que realiza Górriz (2009), en torno a las connotaciones culturales que presenta el fenómeno citando en su trabajo los aportes que han realizado Eslea, Menesini, Morita, O Moore, Mora-Merchán, Pereira et.al. (2003) en siete países (China, Inglaterra, Irlanda, Italia, Japón, Portugal y España) con un aproximado de 48,000 estudiantes, utilizando el instrumento desarrollado por Olweus y donde sus autores concluían que el acoso es un fenómeno universal con serias connotaciones a nivel psicofísico para los involucrados. Górriz, (2009, p. 33)

Avilés (2009, p.7) se refiere a maltrato y *bullying* como sinónimos, y de igual manera hace mención de varios estudios que abordan el fenómeno, tales como Defensor del Pueblo, (1999 y 2007), Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, (1999), aportando en su artículo las contribuciones en cuanto a los roles que intervienen en la dinámica.

Para Román y Murillo (2011, p. 39) en el reporte de su investigación al referirse a la violencia, bullying, maltrato escolar, lo ven como un fenómeno que emerge en el contexto de las interacciones lo que indudablemente tiene que ver con normas, pautas culturales, y las rutinas que adopta cada centro escolar. Estas variables complejizan aun más la descripción del fenómeno. Para ellos, a cada una de las prácticas señaladas subyacen conductas, creencias y actitudes de todos los actores involucrados, las cuales pueden estar representadas en afecto, valoración, amistad, aceptación, tolerancia o por el contrario intolerancia, prejuicios, discriminación y exclusión. Señalan. *“que la presencia del “matonaje” y su expresión serán parte esencial del tipo de convivencia, el clima escolar y del aula que se respire y perciba en la escuela, factores que afectan e inciden no solo en el bienestar de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, sino también en sus desempeños y prácticas”*

Para Justicia y Benítez (2006, p. 153), definir el maltrato entre iguales no es una tarea sencilla y mencionando a (Espelage y Swearer, 2003) exponen que todos los investigadores se refieren al maltrato entre iguales como una forma específica de conducta agresiva. Para estos autores, corroborando la definición de Olweus, manifiestan igualmente el cumplimiento de algunos criterios que identifican claramente el maltrato. Entre éstos señalan:

- I. *Existencia de desequilibrio de poder entre víctima y agresor*
- II. *Frecuencia y duración del maltrato, mínimo una vez por semana.*
- III. *Intencionalidad y carácter proactivo de la agresión, ya que busca obtener algo a cambio, sin haber una acción previa que llevara a la agresión.*
- IV. *Intención de hacer daño. (pág. 154)*

“El bullying incluye acciones negativas repetidas por largo tiempo, intencionales o intentos de infligir daño, por uno o varios estudiante contra otro con un desequilibrio en la fuerza, cuando el agresor (bully) o los agresores (bullies) son más fuertes que el victimizado o las víctimas y la víctima no puede defenderse por sí misma” (Scheithauer, Hayer, Petermann y

Jugert, 2006). Estos mismos autores señalan como en los últimos 25 años han sido concluidos muchos estudios referentes al fenómeno, y como la mayoría de estos estudios están enfocados más bien en modelos de agresión directa física y/o verbal. Por su parte, Fante (2005, p. 29), define el bullying como *“un comportamiento cruel intrínseco en las relaciones interpersonales, en que uno, dos o más fuertes convierten a los más frágiles en objetos de diversión y placer a través de juegos que disfrazan el propósito de maltratar e intimidar”*. Según Ortega y colaboradores, (1998) en los malos tratos existen dos agentes principales y claramente definidos: uno denominado agresor que de forma despótica e intencionada causa daño o dolor a uno ó varios compañeros, y otro, de éste o éstos quienes, sin capacidad de enfrentar tal situación, se convierten en víctimas (que sería el segundo papel).

Ortega, Sánchez y Menesini (2002, p.39), en su trabajo, mencionando a (Ortega 2000, pa.3), definen el bullying como *“el fenómeno mediante el cual una persona o grupo de personas puede verse insultada, físicamente agredida, socialmente excluida, o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otros en su propio contexto social. Cuando sucede esto, la víctima llega a estar en una situación de indefensión psicológica, física o social, que le provoca un estado de inseguridad personal que merma su autoestima y disminuye su iniciativa”*.

CAPÍTULO 2: CARACTERIZACIÓN DEL MALTRATO ENTRE IGUALES

1. Teorías explicativas del maltrato entre iguales.

Las explicaciones a cerca del maltrato entre iguales guardan relación con varias teorías. Por una parte, y a pesar de que las representaciones sociales siguen siendo un tema muy controvertido en psicología social, constituyen una teoría a tener en cuenta *“pues los individuos no construyen el conocimiento con independencia de su contexto social”* (Moñivas, 1994, p.409). Por ser un término relativamente nuevo en el campo de la ciencia y ser un fenómeno complejo puede resultar difícil captar el concepto de las representaciones mentales en relación al maltrato entre iguales aunque su integración en teorías explicativas del fenómeno está clara. El modelo de las representaciones sociales tiene que ver con imágenes y significados, lo que se expresa como que *“hace equivalente cada imagen a una idea y cada idea a una imagen, por lo que concepto y percepción de algún modo se hacen intercambiables”* (Moñivas, 1994, p.413).

Por otra parte, debemos hacer referencia a la teoría de la mente. Este enfoque que viene de la neurociencia y se basa en la habilidad del ser humano para comprender, predecir la conducta, emociones, intenciones, creencias, etc. de otras personas para modificar la conducta propia respecto a tales evaluaciones cognitivas (Tirapu-Ustarroz *et al.*, 2007, p.479).

Por último, las aportaciones realizadas desde la Teoría del Procesamiento de la Información, muy ligados a la cognición social y a la teoría de la mente se encargan de codificar, coinciden en señalar la importancia de los procesos de interpretación, codificación y clarificación de información para la ejecución de la respuesta o conducta. Es importante señalar dentro de este

aspecto que “*los procesos socio-morales asociados al maltrato, por comparación con los cognitivos, han sido los menos investigados*” (Caurcel y Almeida, 2008, p. 53). Para estas autoras, siendo el maltrato entre iguales un fenómeno que ocurre en contextos grupales y expuesto a reforzadores sociales, tales como el conocido “victimizador feliz” y la aprobación social que ayudan a mantener el problema, se hace necesario contemplar en los estudios sobre la temática el análisis de las implicaciones morales provocada por el maltrato.

1.1. Teoría de las representaciones sociales.

Smorti y Pagnucci (1999) coinciden en nominar como matones (*bullies*) a aquellos niños que son capaces de infligir castigos y/o maltratar a los compañeros de manera reiterada simplemente con el objeto de causarles daño. Otros autores, como Lecannelier (2004) añaden al aspecto anterior un carácter maquiavélico a la acción acometida. En este sentido, cabe preguntarse cómo se ven a sí mismos estos niños y, lo más importante, como les ven los demás. Es decir, conocer las representaciones sociales sobre la figura del maltratador, y por ende, también de la persona objeto de la victimización.

Caurcel y Almeida (2005) señalan que para interpretar las construcciones de significados, caracterizar las relaciones interpersonales e inferir estados emocionales y pensamientos de los agentes implicados en el maltrato, las representaciones mentales de éstos y de quiénes les rodean pueden ser una vía de estudio de gran impacto a la hora de estudiar el maltrato entre iguales como fenómeno grupal. En esta misma línea, y a gran escala, las representaciones sociales podrían definirse como “*los conocimientos que una sociedad tiene y qué funcionan a modo de teoría de sentido común sobre todos los aspectos de la vida y la sociedad*” (Moñivas, 1994, p. 411). Según Alfonso (2007), las representaciones sociales son un tema polémico en los medios de investigación de la psicología social en los últimos años a pesar de que es un término que aparece en muchas investigaciones. De forma más específica, Moscovici (citado en Prado, 2008, p. 11 y Alfonso 2007, s/p) define las representaciones sociales como:

“(…) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es

un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación... son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo. Es una organización de imágenes y de lenguaje. Toda representación social está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes”

Así mismo la representación social puede ser definida como el conjunto de conceptos y enunciados que tomado de la cotidianidad son utilizados en el intercambio de las interacciones sociales, convirtiéndose en interpretaciones y percepciones a la hora de elaborar respuestas. Conciernen a la interpretación de los hechos tal cual son percibidos en un contexto dado, que actúan como una lectura individual de lo que ofrece la realidad, lo que conlleva atribuciones, juicios y formas de evaluación y exposición de criterios propios. Según Alfonso (2007), las representaciones sociales vienen siendo un “producto sociocultural”, que suelen ser indispensables para el desenvolvimiento en la vida en sociedad. Además, juegan un papel predominante para su conformación varios elementos como son los socio-afectivos, cognitivos, simbólicos, de valor, etc.

Con las representaciones sociales, el individuo es capaz de clasificar, explicar y evaluar, cualquier objeto, así las personas construyen y a su vez son construidas por la realidad. A través de las representaciones sociales es conocido el mundo interior y la visión interna construyen las personas. En relación con el maltrato entre iguales resultará de vital importancia conocer las representaciones que se forman en torno al suceso pues, a través de ellas, se podrá entender y conocer la dinámica de las interacciones sociales, desenmarañar y cuestionar los núcleos figurativos que sostienen creencias, valores y actitudes que tienden a sostener determinadas conductas. En sentido, las representaciones sociales conjugan un papel importante en las dimensiones cognitivas y sociales que construyen la realidad (Araya, 2002).

La teoría de las representaciones sociales toma en cuenta, de igual manera, la importancia de significados tales como los aspectos simbólicos y de la actividad interpretativa de las personas (Araya, 2002). Para Araya, la teoría de las representaciones sociales:

es una valiosa herramienta dentro y fuera del ámbito de la psicología social porque ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias, por ejemplo, las estructuras de poder y subordinación.(p.9)

En relación a las representaciones sociales existen ciertos conceptos que suelen causar confusión tales como percepción, estereotipos y cognición social. Por una parte, la percepción social se centra en los mecanismos de las repuestas sociales y de procesamiento de la información mientras que las representaciones sociales se centran en los modos de conocimiento y los procesos simbólicos en su relación con la visión del mundo y la forma de actuar con otros seres humanos. Por otra parte, los estereotipos son las categorizaciones sociales que se adjudican a un determinado grupo social. Por último, la cognición social se centra más en las percepciones del individuo y cómo analiza la información sobre los demás, haciendo inferencias sobre los estados psicológicos internos (Araya, 2002). Así, Almeida, Lisboa y Caurcel (2007, p. 108) señalan que “(...) *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*”.

De acuerdo a Menesini *et al.* (1999), existe un estereotipo social de que los agresores les faltan habilidades sociales y comprensión. Estos mismos autores manifiestan que estudios recientes muestran como los agresores necesitan una buena cognición social y habilidad mental que le permita perpetuar su conducta de maltrato. Más bien si los agresores son percibidos como hábiles, expertos fríos y manipuladores, sus comportamientos agresivos podrían estar asociados a emociones vinculadas a la transgresión moral o al enlace entre cognición, empatía y conducta

moral. Elementos parecidos encontramos en las conclusiones del estudio realizado por Del Barrio *et al.* (2003) quienes señalan en su estudio que los participantes parecían conocer lo que sentía el agresor sin compartirlo, mientras que con las víctimas además de conocer lo que ellas sienten, manifestaron compartirlo. En este estudio, un 60% atribuían a los agresores el sentimiento de alegría mientras que un 27% les atribuía orgullo. Por otra parte, los alumnos atribuían a las víctimas rechazo y tristeza.

Nunner-Winkler y Sodian (1988), a raíz de los resultados que arrojó un estudio con una muestra de niños con edades por debajo de los 8 años, hablan de un esquema cognitivo de “victimizador feliz” en donde el agresor siente placer de obtener sus logros a través del maltrato, experimenta emociones agradables, percibe que goza de cierta aprobación social y no se siente culpable por sus agresiones (Caurcel, 2009). Por su parte, Slee (1993) refiere que los agresores dan más importancia a los factores relacionados con la situación que a las variables de disposición. En ese sentido, es más fácil para un agresor atribuir las causas de una pelea a la provocación o cualquier fenómeno antecedente que admitir que la pelea se debe a las mismas características violentas que él posee. Para Dodge (1986), otro elemento importante que entra en juego es la dinámica que antecede a una pelea siendo en el caso de los agresores atribuciones hostiles a la hora de caracterizar el comportamiento de los demás hacia ellos.

La teoría de la atribución postula “(...) *que ciertas interpretaciones causales de la conducta de los otros determina, en gran medida, nuestras reacciones emocionales y conductuales hacia los eventos negativos. Estas interpretaciones pueden ser percibidas como interna o externa a la propia persona, estable o inestable en el tiempo y controlable o incontrolable por el otro*” (Gordillo, 2011, p. 4). En ese sentido, es interesante dentro del marco de este trabajo mencionar la explicación que realiza Guijo (2002) en torno a las teorías del proceso explicativo de conductas prosociales. Para este autor son escasos los estudios relacionados a la conducta prosocial y los procesos atribucionales y según relata hay que partir de que las personas realizan atribuciones y que esas atribuciones son determinantes de las conductas prosociales. Son nombradas de acuerdo a Guijo (2002), tres líneas básicas en las teorías del proceso atributivo entre las que se encuentran las del enfoque cognitivo, como la forma de interpretar hechos sociales o atribuir causas y efectos. Enfoque social, marcadas

principalmente por la pertenencia a un grupo social, las cuales determinarán la valoración de la conducta, las formas estereotipadas de manejar la información. Y el enfoque multidimensional, en el cual el autor apunta que además de la cognición, la emoción y la acción entran en juego los juicios atributivos en función de tres dimensiones:

- *Interiorización–Exteriorización*: entre las que se encuentran valores personales internos (pe. capacidad de ayudar) y valores externos (la demanda de satisfacer las demandas de los otros y la dificultad de llevar a cabo una tarea).
- *Control–No control*: tiene que ver con el ejercicio que hace la persona de la voluntad en las variables internas y externas, considerándose interno y controlable el esfuerzo que hace la persona, mientras que se denominara externo y no controlable lo que los demás pidan o exijan. Así “*cuando una persona atribuye la necesidad del otro a una causa interna y controlable manifiesta una fuerte orientación prosocial*”, y por el contrario cuando le atribuye la responsabilidad de un conflicto a la otra persona tiende a manifestar conductas agresivas”.
- *Estabilidad–Inestabilidad*: se refiere al mantenimiento de las atribuciones en el tiempo y la capacidad de ser modificadas por el individuo. Así, la dimensión de estabilidad presenta atribuciones que suelen ser externas y no controlables por lo que se mantienen estables en el tiempo dado que el individuo las percibe como no modificables. Según Yela y Marcos (1992), las atribuciones estables afectan la cronicidad de los malos sucesos puesto que las atribuciones percibidas como estables por parte de la víctima inducen déficits de autoestima y trastornos emocionales que son subyacentes a la indefensión aprendida. Y al contrario, las inestables son aquellas que son percibidas por la persona como que pueden ser modificadas.

En la investigación realizada por Fernández-Cabezas (2006) se presentaban escenarios progresivos en los el protagonista principal se comportaba mejor que la conducta esperada socialmente y regresivos, en donde el compañero se comportaba peor de lo esperado socialmente. En los escenarios progresivos, con muy pocas excepciones, el alumnado

participante describía, como era de esperar, el estado mental del protagonista y del compañero como prosocial. Por otra parte, en los escenarios regresivos, al grupo total se le atribuyeron más actitudes de indiferencia y hostilidad que prosociales. Otro estudio de investigación utilizando el mismo instrumento de evaluación (Gutiérrez 2007) encontró que aunque una parte del alumnado es capaz de atribuir actitudes prosociales a los protagonistas de las viñetas, es decir, saben valorar cuándo hipotéticamente un compañero que se comporta mejor de lo esperado, también existe una parte considerable, especialmente entre las mujeres, que en este escenario atribuye un estado mental hostil al protagonista y al compañero. Entre los resultados de este estudio cabe destacar que al alumnado nominado como agresor por parte de los participantes se le atribuyeron más actitudes de hostilidad e indiferencia que al grupo nominado como no agresores, mientras que en relación a las actitudes prosociales éstas fueron más asignadas con mayor frecuencia al grupo de no agresores en comparación con el grupo de agresores (Gutiérrez, 2007). Además, en relación a los grupos nominados como víctimas y no víctimas se le atribuyeron a las primeras los valores mayores en relación a la actitud de indiferencia. Por otra parte, al grupo de no víctimas se les atribuyeron valores ligeramente más altos en actitudes de hostilidad y de conducta prosocial. Comparando los grupos de mujeres y de hombres, son las mujeres a las que se les atribuyeron más actitudes hostiles en tanto que a los hombres se le atribuyeron más atribuciones de indiferencia y conducta prosocial (Gutiérrez, 2007).

La capacidad de saberse poner en lugar del otro, comprender sus procesos cognitivos y emocionales comienza en la etapa infantil y es donde empieza a asimilarse el mundo social desde la visión propia y la del otro. La capacidad de ponerse en el lugar del otro, comprender la percepción del compañero y la capacidad para reconocer los pensamientos y sentimientos de los demás favorece indudablemente el desarrollo de la conducta prosocial (Guijo, 2002). Para Caurcel y Almeida (2008, p. 64) “(...) sólo 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”.

Por último, debemos hacer referencia a la relación entre las actitudes y las representaciones sociales dado que “(...) las actitudes designan procesos interiores, estados neuronales que orientan la disposición a la acción” (Parales y Vizcaíno, 2007, p.353). Las

actitudes anteceden al comportamiento y según el planteamiento de estos autores es necesario tener una idea de estructuración a la hora de implementar investigaciones sobre actitudes, a saber“(...) *una organización intra-actitudinal, producto de asociaciones entre estímulo y respuesta que incluye componentes cognitivos, afectivos y comportamentales. Segundo, una organización inter-actitudinal que comprende relaciones entre actitudes en una estructura más amplia y tercero una relación con representaciones mentales*” (Parales y Vizcaíno, 2007, p.354).

Dentro de las actitudes existen redes que conectan a la memoria y a las tradiciones, por lo que se conciben como la organización y construcción de relaciones entre elementos cognitivos convirtiéndose en elementos evaluativos de las representaciones sociales (Parales y Vizcaíno 2007, p. 355). En esta idea, las actitudes son el ente primario que da lugar a las representaciones sociales. Desde esta perspectiva se valora la relación entre actitudes y representaciones sociales y se destaca cómo las actitudes, en relación con las representaciones, guardan estrecha relación con los valores de referencia y las normas del grupo social en el cual está inserto el individuo. Por tanto, el contexto en donde se mueve el sujeto determina las actitudes y, por tanto, las representaciones sociales que a su vez forman parte de un contexto sociocultural más amplio.

1.2. Teoría de la Mente.

La teoría de la mente (*Theory of Mind – ToM*) centra su interés en analizarlas capacidades del individuo para inferir estados mentales propios y de otros para explicar y/o predecir su propia conducta (Lecannelier 2004). Según el mismo autor, la función de esta habilidad es permitir conocer y anticipar las conductas de los otros y así adaptar la conducta propia en relación a tal evaluación para así lograr una mejor adaptación contextual. La teoría de la mente al intentar dar respuestas a conductas observables hace uso de hipótesis o suele hacer inferencias de los estados ajenos, y que son determinados por procesos mentales internos. Tales inferencias pueden estar asociadas a atribuciones emocionales, de planes, creencias, de manera que con cada una de ellas pueda ir satisfaciendo las respuestas que determina la conducta palpable en el otro.

Esta capacidad también se ha denominada “*cognición social*”, “*función selectiva*” y hasta “*maquiavelismo*”. De ahí que sea considerada en cuanto a los estudios realizados sobre agresión, como una facultad de los agresores quienes, según los resultados obtenidos, necesitan tener buenas habilidades socio-cognitivas para actuar con eficacia sin necesidad de ser empáticos (Sutton, Smith, y Swettenham, 1999a). La ToM considera la habilidad de inferir posibles comportamientos de otras personas es meramente cognitiva como si se tratara de un “*modulo innato*”. Gordillo (2011), afirma que:

La capacidad para entender como los estados mentales de otras personas (pensamientos, creencias, deseos e intenciones) pueden ser usados para predecir y explicar la acción de otras personas, se forma alrededor de los 3 o 4 años. (...) Es aquí donde los niños pueden ya hacer atribuciones causales sobre conductas de los otros. (p. 3)

Diversos estudios han diseñado pruebas y test para el estudio de la teoría de la mente. Ente ellas, el uso de historias narrativas han sido ampliamente utilizadas para medir

La capacidad de extraer un significado en función de un contexto social particular (...) además de los test de meteduras de Pata (Faux pas) que tienen que ver con valoración social. El test expresión emocional a través de la mirada, en el cual el sujeto debe conocer el significado de un léxico complejo que hace referencia a emociones y sentimientos, basándose en la expresión de los ojos el sujeto debe completar la expresión fácil acompañante de la mirada debe identificar la emoción que le genera esa expresión determinada (Tirapu- Ustarroz *et al.*, 2007, p.482-483).

Igualmente suelen valorarse en estas evaluaciones la empatía y el juicio moral a través de lo que los autores denominan “dilemas morales” en donde se pone de manifiesto una distinción entre juicios personales e impersonales (Tirapu- Ustarroz, *et al* 2007).

1.3. Modelo del procesamiento de la información.

Harris (2009), refiriéndose a la cognición social, señala cómo el pensar en otra persona es diferente a pensar en un objeto. Así, cuando estamos pensando sobre una persona nos damos cuenta de que ese objeto de pensamiento también es un agente causal que está pensando en nosotros. Nuestras motivaciones y sensaciones sobre ese objeto-persona influyen en las formas en que nos presentamos e interpretamos su conducta. Muchos pensamientos hacia otras personas son más complicados que por ejemplo los realizados hacia un vestido o un zapato, es de entender que por muchos pensamientos y atribuciones que realicemos al zapato o al vestido no cambiarían la materia prima ni la forma de lo que están construido.

Para Dodge (1986), los modelos de procesar la información social, específicamente los procesos de apreciación, juegan un papel preponderante en la resolución de los conflictos en las relaciones interpersonales. Este modelo sostiene que las respuestas conductuales de las personas en una situación, es una función social de la secuencia siguiente: primero se codifica, segundo se interpreta, tercero clarifica y selecciona el objetivo de la respuesta, cuarto construye la respuesta, quinto decide sobre una respuesta y sexto, se procede a la acción.

Las capacidades biológicas de los muchachos (temperamento y personalidad) en conjunto con un archivo de datos en su cerebro (recuerdos y memoria almacenados), los esquemas sociales, las normas y los conocimientos sociales influyen en lo que pasa en ese proceso (Harris, 2009). La conducta y el procesamiento de información pueden influir en el almacén de esos datos. En este sentido, debemos ser conscientes que tanto las víctimas como los agresores procesan la información social de forma sesgada. Y aparece el clásico ejemplo, en que se observa el sesgo de atribución hostil en donde un muchacho predispuesto a tener conductas agresivas puede llegar a interpretar una conducta que objetivamente es ambigua como hostil, comportándose en consecuencia de manera rabiosa u odiosa (Harris, 2009). Si la interpretación es hostil, tiende a incrementarse el conflicto y la agresión, ya que no siempre las intenciones de la otra persona son tan obvias, y la respuesta depende de la interpretación que se les da. Nuevamente se pone de manifiesto el papel que juegan las narrativas en la dinámica de conflictos. En palabras de Goleman (1996, p. 272) “(...) *la percepción de ser objeto de una acción hostil va simultáneamente entrelazada con una agresión igualmente automática*”.

Rabiner, Lenhart y Lochman (1990) investigaron las interpretaciones sobre situaciones conflictivas en alumnos clasificados como agresivos-rechazados, no agresivos-rechazados y no

rechazados. Los resultados en escenarios hipotéticos bajo presión de tiempo, emisión de la respuesta en un tiempo predeterminado, el alumnado agresivo-rechazado y los no agresivos-rechazados emitían un menor número de respuestas socialmente aceptables que los compañeros no rechazados. Sin presión de tiempo, o sea sin uso de ningún cronometro, tanto los no agresivos-rechazados como los no rechazados emitían más respuestas socialmente aceptables que los agresivos-rechazados, y no se encontraron diferencias entre los dos primeros grupos. En este caso, la presión de tiempo influye en la interpretación de las situaciones y conlleva actitudes hostiles o no hostiles como respuesta a tal contexto.

Por su parte, Bagwell y Coie (2004) examinaron las relaciones de amistad de muchachos agresivos y no agresivos. Los observadores encontraron que los muchachos no agresivos y sus amigos exhibieron un mayor compromiso positivo sobre la conducta orientada en la tarea, y más reciprocidad en sus interacciones. En cambio, los muchachos agresivos y sus amigos estaban más propensos a violar las normas y romper las reglas, fomentándose conflictos y efectos negativos. En esta misma línea de estudio, los hallazgos de Rose, Svenson y Carlson (2004) muestran evidencias contradictorias en relación a la dificultad de los niños agresivos para establecer relaciones de amistad. Entre otras conclusiones los autores señalan que el sentirse no querido por los pares acentúa los efectos negativos de la agresividad sobre la amistad mientras que el ser percibido como popular entre los compañeros los disminuye. Los resultados del estudio de Demir y Urberg (2004) apuntan en el mismo sentido, donde la calidad una relación positiva influye en la adaptación, siendo importante la popularidad, amistades mutuas y el número de amigos como factores que afectan directamente a la adaptación de manera positiva. Los conflictos influyen negativamente en la relación positiva, siendo este fenómeno más pronunciado en muchachas que en muchachos, por lo que la percepción sigue siendo un factor importante en la calidad de la relación. Finalmente, Weimer, Kerns y Oldenburg (2004) demostraron como la seguridad del afecto está muy relacionada al grado de intimidad en la amistad.

Como fuente de conflictos y enemistad entre el alumnado con los compañeros encontramos diferentes aspectos tales como la lucha de poder, las rivalidades, la competitividad, la preferencias del maestro, la falta de respeto, etc. Todos estos elementos actúan como factores que predisponen a la violencia que además interaccionan con otros factores tales como medios de

comunicación, entorno familiar, entorno social, factores individuales, el mismo entorno escolar, y las propias relaciones interpersonales de los pares (Benítez, 2003; Justicia, Arco y Benítez, 2003).

2. Tipología del maltrato entre iguales.

Muchas investigaciones se han centrado en el estudio de las tipologías del maltrato entre iguales (Andreu, Ramírez y Raine, 2006; Chaux, 2003) si bien los tipos de maltrato practicados se ven influidos por la edad y el sexo (Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992). Algunos autores, incluido el propio Olweus, distinguen dentro del fenómeno *bullying* entre agresiones directas e indirectas (Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992; Olweus, 1993) o agresiones explícitas frente a encubiertas. Entre las agresiones directas o explícitas, encontramos tanto físicas (patadas, puñetazos, empujones, amenazas con armas, etc.) como verbales (insultos, chantajes, etc.). Del mismo modo, y entre las agresiones indirectas o encubiertas encontramos las de carácter físico y que tienen que ver con ciertas incivildades (esconder propiedades, dañar materiales, robar, etc.) y las de carácter verbal (poner motes, expandir rumores). Sin embargo, aún hemos de incluir dentro del espectro de comportamientos de maltrato las agresiones relacionales que son únicamente de tipo indirecto o encubierto. Estas agresiones están dirigidas a desprestigiar socialmente a las víctimas con la finalidad de destruir sus relaciones interpersonales provocando el aislamiento con referencia al grupo de iguales y una progresiva exclusión social (Benítez y Justicia, 2006).

En resumen, los malos tratos pueden tipificarse de la siguiente manera (Benítez y Justicia, 2006; Caurcel, 2009; Lucas, Pulido, y Martín, 2010):

(1) *maltrato físico*, también caracterizada como una violencia directa y explícita en general aunque también es posible una agresión indirecta.

(2) *maltrato verbal*, igualmente nominada como agresión directa y explícita, también puede ser de carácter encubierto, asociada con los insultos, palabrotas, gritería, poner motes (Caurcel, (2009; Lucas, Pulido y Martín, 2010).

(3) *maltrato relacional*, exclusión social y otras agresiones indirectas asociadas a la forma de destruir las relaciones interpersonales de la víctima lo que la lleva al aislamiento y dentro de su grupo de iguales. En el presente estudio se va a referir a este tipo de agresión como *agresión relacional*, o de forma sinónima y de acuerdo a la terminología utilizada en uno de los instrumentos que se ha aplicado, como *agresión indirecta*.

La violencia relacional puede definirse como “*como aquel acto que se dirige a provocar un daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo*” (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009, p.538). Desde esta perspectiva, la violencia relacional es más sutil y menos visible aunque puede tener serias consecuencias en el ajuste social de los adolescentes victimizados. Así mismo, la violencia relacional tiene efectos negativos sobre la reputación social dentro del grupo de pares, provoca sentimientos de soledad, incide negativamente en la autoestima, lo que indudablemente repercute en la satisfacción vital y el desarrollo posterior de comportamientos desajustados.

En los últimos años se ha venido investigando y abordando el *ciberacoso* que como bien señala Caurcel (2009) tiene que ver con la forma irresponsable del uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Esta misma autora señala que el término fue utilizado por primera vez por un profesor Canadiense llamado Bill Belsey quien hacía referencia al uso malintencionado de las nuevas tecnologías (móvil, redes sociales, etc.) para dañar y perjudicar a una persona. Una última modalidad es la que usan para subir acciones de víctimas que no tienen posibilidad de defenderse. El ciber-acoso es definido como “*acto agresivo e intencional llevado a cabo de manera repetida y constante a lo largo del tiempo, mediante el uso de formas de contacto electrónicas por parte de un grupo o de un individuo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente*” (Smith, 2006, p.2).

3. Incidencia del fenómeno.

El fenómeno del maltrato ha sido profusamente estudiado a raíz de su reconocimiento por el mundo científico en la década de los años 70 (Olweus, 1978). Una gran diversidad de enfoques, modelos e instrumentos han sido utilizados para obtener información relativa a la

incidencia del maltrato en las escuelas. No obstante, la evolución del estudio del maltrato ha sido más importante en unos países que en otros traduciéndose en un bagaje desigual (Gorritz, 2009)

Tras superar los primeros estudios de investigación centrados en la definición del constructo y de los términos que mejor se adaptaban al mismo, surgen las primeras investigaciones preocupadas por medir la incidencia del fenómeno. En este primer momento, llama la atención la diversidad de instrumentos utilizados para realizar las investigaciones. Sigue un segundo período llamado de consolidación, pues además de los países pioneros en dar a conocer el maltrato como fueron Suecia, Noruega y Finlandia, en otros países se inician en estudios tales como Inglaterra, Países Bajos, Japón y España entre otros. Finalmente, en el tercer período, llamado de expansión, surge el interés por más estudios en más y más países, y se introducen nuevos enfoques y nuevas variables a ser exploradas en las investigaciones, tales como roles asignados, contexto familiar y género entre otras. (Mora-Merchán, 2000).

En su tesis doctoral Caurcel (2009), presenta una tabla actualizada de la incidencia del fenómeno, y en ese sentido es importante destacar los aportes de la autora al señalar la variabilidad en las tasas de incidencias, apuntando cómo influyen dentro de estas elementos tales como: los instrumentos para la recogida de datos, característica de la muestra, criterios empleados, etc. No obstante, “(...) *las diferencias en relación a la tasa de incidencia encontradas no son tan significativas para descartar que la prevalencia del fenómeno del maltrato es similar en diferentes países independientemente de su cultura y sistema educativo*” (Caurcel, 2009, p.13).

En el ámbito europeo y anglosajón, los primeros estudios fueron realizados en los países escandinavos con una muestra de 130.000 estudiantes con edades comprendidas entre los 7 y los 16 años (Olweus, 1991). Los resultados obtenidos indicaron que un 17,6% de los participantes se había visto involucrado en episodios de bullying ya fuese como víctimas (9%), agresores (7%) o como agresor/víctima (1,6%). En parámetros similares se mostró el trabajo realizado en Gran Bretaña por Whitley y Smith (1993) en el que los investigadores encontraron que un 14% del alumnado era víctima de maltrato entre iguales, si bien sólo el 4% lo sufría de forma severa, en tanto que el porcentaje de agresores se situó en el 7%. En Australia, y en un estudio realizado por

Rigby (1997), se puso de manifiesto que el 14% de los escolares había sido víctima de maltrato. Del mismo modo, y en el informe realizado por el National Centre for Educational Statistics (NCES, 2003) sobre los problemas de victimización en los Estados Unidos, se destaca que el 8% de la población estudiantil se ha visto envuelta en problemas de maltrato entre iguales. Una investigación reciente de Solberg y Olweus (2003) sobre la prevalencia del fenómeno en Noruega muestra que el porcentaje de alumnado involucrado en episodios de maltrato se sitúa en el 18,2% de la población estudiada: un 10,1% son víctimas, un 6,5% agresores y un 1,6% agresores-víctimas.

En España, y según el Informe del Defensor del Pueblo de España (2007), en tres décadas de estudios, la visión del fenómeno del maltrato ha pasado de enfocarse exclusivamente en aspectos físicos de agresión y de desigualdad de poder a incorporar aspectos de exclusión social y de agresión relacional. Avilés y Monjas (2005) muestran que el 11,6% del alumnado participante en su estudio se ha visto envuelto en situaciones de maltrato a lo largo del trimestre de forma sistemática bien como víctima (5,7%) bien como agresor (5,9%). Además, informan que un 3% está afectado de forma extrema (1,4% de víctimas y un 1,6% de agresores). Las conclusiones del estudio apuntan que uno de cada veinte alumnos es maltratado por uno de sus compañeros y la misma proporción lo hace de manera sistemática y continuada. Igualmente señalan que el género es decisivo a la hora de la intimidación pero no la victimización. En este sentido, encontraron más hombres agresores que mujeres mientras que en las víctimas no se detectó una diferencia de género. El estudio propiciado por el Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005), también de carácter nacional y con una muestra de alumnos entre los 12 y los 16 años, presenta mayores índices de afectación. Así, los autores afirman que el porcentaje de víctimas se eleva al 12,5%, mientras que de agresores aumenta hasta el 7,6%. Por último, destacamos un estudio realizado en la ciudad autónoma de Ceuta (Ramírez, 2006) entre alumnos de primaria y secundaria en el que se ponen de manifiesto unos niveles parecidos a algunos de los comentados anteriormente, situándose la tasa de afectados por el maltrato en el 10,5%: 6,4% víctimas, 3,1% agresores y 1% agresores-víctimas.

En Latinoamérica, espacio donde se contextualiza este estudio, García y Madriaza (2006) informan que en Brasil el 13% de los estudiantes informó que tanto alumnos como profesores

usan armas en el interior de la escuela. Viscardi (2003), en Uruguay, señala que el 28% de los estudiantes reconoce haber participado en peleas y que el 71% dice haber sido agredido verbalmente. En Ecuador, el 26% de los niños con edades comprendidas entre los 6 y los 10 años señaló haber participado de alguna pelea, y el 36,7% de adolescentes entre 11 y 13 años haber recibido y devuelto golpes varias veces (Maluf, Ceballos y Córdoba, 2003).

Recientemente fue publicado por la CEPAL un estudio dirigido por la UNESCO que recoge evidencia internacional referente a la violencia escolar (Román y Murillo, 2011). Cabe destacar que las diferentes investigaciones compiladas son heterogéneas en cuanto a método y conceptos, a lo que probablemente se debe, por lo menos en parte, la alta variabilidad aparente de la incidencia de la violencia escolar en los diferentes países:

- En México un 11% de los estudiantes de primaria ha sufrido robos o amenazas por parte de los compañeros (Aguilera, Muñoz, Orozco 2007).
- En Brasil, el porcentaje de los estudiantes de escuelas públicas y privadas que reconocen ser reiteradamente amenazados oscila entre el 21% y el 40% (Abramovay y Rua, 2005).
- En Perú, establecen la tasa del maltrato entre iguales en un 47% de la población (Oliveros *et. al.* 2008).
- En Chile, se señala que sólo un 11% del alumnado se ha visto afectado por el fenómeno (Román y Murillo, 2011).
- En Argentina, aproximadamente un tercio de los estudiantes de secundaria reconocen haber sufrido ruptura de objetos (32%) y, en menor medida, agresiones verbales (12% a 14%).
- Otros datos relativos al estudio ponen de manifiesto que:
 - El 51,1% del alumnado de educación primaria manifestó haber sufrido robos haber sufrido robo, insultos, amenazas o golpes.
 - Los principales tipos de maltrato encontrados son robos (39,4%), maltrato verbal (26,6%), y maltrato físico (15,5%).
 - Los países más afectados (aquellos con una tasa de incidencia superior al 30% de victimización) son Colombia, Ecuador, Nicaragua, Costa Rica, Republica Dominicana y Perú con cifras sobre el 45%.

- Del mismo modo, los países con mayores tasas de maltrato físico son Brasil (42,3%), Argentina (23,5%), Ecuador (21,9%) y República Dominicana (21,8%).

El estudio presenta dos ideas concluyentes a saber que

Un estudiante de primaria en América Latina que señala haber sido robado, o maltratado física o verbalmente tiene un desempeño significativamente inferior, en lectura y matemáticas, que otro estudiante que no lo ha sido. Los estudiantes que asisten a aulas con una mayor proporción de actos de robo o maltrato físico o verbal obtienen peores desempeños tanto en lenguaje como matemáticas que aquellos que asisten a aulas donde existe menor violencia.(Román y Murillo, 2011, p.47).

Acercándome a la realidad contextual de mi procedencia, un estudio realizado en República Dominicana, Vargas (2010), aborda el enfoque de la violencia estructural, verbal y psicológica a niños y niñas de educación primaria. La principal conclusión es que el maltrato entre iguales es parte de la vida del centro. En este sentido, los resultados señalan la existencia de violencia física, psicológica y estructural que se extiende a todos los microambientes del centro (recreo, entrada, salida, aula, etc.) El estudio igualmente resalta la presencia de una educación sexista y discriminatoria en función de género, siendo los hombres quienes más violencia física sufren y las mujeres más violencia psicológica y verbal.

4. Sentimientos, emoción y maltrato entre iguales.

Para Cerezo (2009, p.47), es de suma importancia en el contexto escolar “(...) *la estructura social del grupo que fomente el sentimiento de pertenencia y la consideración social de cada uno de sus miembros*”. El hecho que plantean Buelga, Musitu, Olavide, Murgui, y Mártir (2009), sobre la percepción de figuras importantes, populares, líderes, entre sus grupos de pares que se le atribuyen a los agresores, y que le lleva a tener diferencias marcadas en el sentimiento

de soledad frente a las nominadas víctimas, nos lleva inmediatamente a la interpretación que hace falta una mayor atención al tema de emociones y sentimientos dentro del fenómeno del maltrato. La necesidad del agresor de sentirse importante, más fuerte y poderoso frente a los otros, es lo que lleva a varios investigadores a considerar esta variable de satisfacción con la vida, emociones y sentimientos como posibles explicaciones para la sostenibilidad del maltrato escolar (Cerezo, 2009).

De acuerdo con Menesini y colaboradores (1999) es importante analizar cuáles son los sentimientos que acompañan a los agresores en sus episodios de violencia, si se sienten grandes y orgullosos por haber actuado de forma dura o si por el contrario, se sienten culpables y responsables por lo que han hecho. Igualmente sería necesario considerar que tipo de emoción bloquea la reacción de la víctima que no les permite ser más asertiva. Todas estas informaciones se convertirían en una estrategia eficaz para el manejo y el abordaje de la conducta violenta en relación con sus pares.

En su investigación sobre las emociones en agresores y víctimas, Ciucci y Fonzi (1999), utilizaron el test de las expresiones faciales de Ekman y Friesen (1975), donde los participantes describían las emociones que observaban en fotos de personas que no conocían. Las emociones expresadas eran rabia, miedo, felicidad, tristeza, disgusto y sorpresa. Los resultados que arrojó la investigación fue que las víctimas malinterpretaban más frecuentemente las emociones que los agresores. Fue en el reconocimiento de la felicidad donde tanto víctimas como agresores cometieron más errores en comparación con el grupo control.

Para una buena regulación de emociones, se necesita que el individuo tenga un yo mismo objetivo, un yo observador, y sobre todo la conciencia “consciente” de sí mismo y la diferencia de él mismo con los demás. La apreciación cognitiva incluye características tales como el reconocimiento de que existen estándares y que se pueden alcanzar (Menesini *et al.*, 1999). La evaluación del yo en relación a esos estándares y finalmente la atribución de responsabilidades al sí mismo de alcanzar o no esos estándares. Las autoras señalan las diferentes emociones que marcan esos aspectos: la vergüenza, el orgullo, la culpa, la empatía y la envidia. Para Lewis (1971) existe una diferencia entre culpa y vergüenza. Esta diferencia tiene que ver con la

percepción de sí mismo versus conducta. En la vergüenza, según este autor, la experiencia recae directamente sobre el sí mismo, mientras que la culpa no se centra en el sí mismo, sino más bien en los hechos que fueron realizados u omitidos. La vergüenza es una emoción aguda, dolorosa y que regularmente se asocia a una imagen de minusvalía, de empequeñecimiento y sin poder. La culpa es igualmente una emoción fuerte, sin embargo como la conducta es algo específico, algo que se espera que el sí mismo realice, la sensación es de tensión y arrepentimiento sobre lo feo o malo que fue hecho.

La vergüenza puede llevar a la soledad, a conductas evitativas, a huir para no enfrentar la situación que causa la emoción. O puede también en una determinada circunstancia llevar al individuo, como mecanismo de escape a emociones aun más intensas como la rabia, involucrar a otros atribuyéndoles las causas de su malestar. Existe una clara relación entre vergüenza y una atribución personal negativa que se hace especialmente patente en las víctimas. Silvern y Wortman (1980) encontraron en sus estudios cómo las víctimas se sienten responsables por lo que les sucedió y que tienden a esconder los verdaderos sentimientos y emociones a través de una cara inexpresiva.

Para Saarni y colaboradores (1998) las emociones bien pueden ser adaptativas o no adaptativas y por lo tanto disfuncionales. La regulación emocional inefectiva es la que determina la disfuncionabilidad de la emoción. Tanto la culpa como la vergüenza son emociones categorizadas como mal adaptativas. Para Ferguson y Stegge (1998), una posible relación entre situaciones ambiguas puede llevar a la culpa y la vergüenza. Para Quiles y Bybee (1997), la culpa puede ser predisposicional, cuando existe una predisposición personal a experimentar culpa como respuesta a situaciones dadas; o crónica, que es la cronicidad del sentimiento o un remordimiento que muchas veces no está relacionado a algún evento detonante. La culpa crónica, en el sentido de Quiles y Bybee (1997) se aproxima al concepto de vergüenza de Lewis (1971), donde el sentimiento no se refiere a hechos concretos, sino a la persona en sí.

En los resultados de Quiles y Bybee (1997), se observa como la culpa en niños y adolescentes está asociada a la disminución en conductas agresivas. De igual modo cabe destacar la relación existente entre empatía y culpa, debido en que para ambas emociones se requiere una

internalización de responsabilidad por un hecho o una omisión (Menesini *et. Al*, 1999). Tanto para la culpa como para la empatía se requiere de la capacidad de entender lo que pasa con el otro, pero también sentirse responsable: en el caso de la culpa sentir una necesidad de reparar el daño ocasionado, y en la empatía la capacidad de colocarse en el lugar del otro.

El sentimiento de orgullo surge cuando se ha logrado algo, como se puede ver claramente en niños y adolescentes, cuando pueden exhibir y compartir algo que han alcanzado (Saarni 1997). En muchos casos, cuando la persona se autoevalúa en relación al cumplimiento de un estándar moral difícil de lograr, el hecho de haberlo cumplido hace surgir el orgullo (Menesini *et al.*, 1999). En el caso de los agresores, ellos pueden sentir orgullo cuando llaman la atención, cuando consiguen el respeto, o simplemente cuando hacen reír a los otros que puede ser también una forma de llamar la atención. Su actitud es afán de recibir reconocimiento, de lograr poder y dominancia en sus grupos de pares (Menesini *et al.*, 1999).

Un aspecto que llama la atención a los investigadores es la “regulación de las emociones”, por considerar que deben de existir procesos que regulen este mecanismo. Ciertamente cada vez más los estudios revelan como esos procesos que actúan en la regulación de las emociones contribuyen a una sensación de bienestar y auto-eficiencia así como el sentimiento de estar conectado consigo mismo y los demás, logrando el surgimiento de mejores estrategias de afrontamiento en la resolución de conflictos y con ello una mejor adaptación al contexto social (Saarni, Mumme y Campos, 1998).

Cichetti, Ganiban y Barlett (1991), al discutir el significado de regulación emocional sostienen que el sistema emocional se organiza de forma dinámica atendiendo a respuestas fisiológicas, cognitivas y de comportamiento conscientes e inconscientes. Es como dice Goleman (2007), al referirse a como el individuo es influenciado por las emociones de los demás:

[...] Cuando una persona despeja sobre nosotros su basura tóxica, explotando de rabia o con amenazas, demostrando repugnancia o desprecio, activa en nosotros circuitos que provocan esas mismas emociones angustiantes. Sus actitudes tienen poderosas consecuencias neurológicas. Las emociones contagian. “pegamos” emociones negativas

de la misma forma que pegamos una infección viral por rinovirus, ese contagio puede provocar un resfriado... (Goleman 2007, p, 15)

Fabes y Eisenberg (1992) señalan como existen mecanismos que modulan y regulan el grado de cómo surgen las emociones, alterando o modificando la situación que las causa. Todo este proceso estará mediado por actividades cognitivas que tienen el rol de asimilar y traducir la situación en significado, dándoles atribuciones emocionales. Los hallazgos sobre regulación de emociones en víctimas de Bullying Silvern y Wortman (1980) señalan que la actitud de las víctimas frente a los ataques está relacionada a una valoración enfocada en emociones. Colocan como ejemplo, atribuirse a sí mismos culpa por algún broma pesada que enfrenten, sintiendo como si esto le permitiera tener control de la situación. Una característica que mantiene la posibilidad de perpetuar por más tiempo situaciones de abusos, es la demostración de una actitud cargada de pena y sufrimiento ya que son interpretados como signos provocadores (Patterson, Littman y Bricker, 1967). El caso contrario es el de las “víctimas provocativas”, cuya característica es la de reaccionar como contra-agresivas (Salmivalli, Karhunen y Lagerspetz, 1996). Parece estar claro para muchos investigadores que en el caso de las víctimas suele darse un embotamiento emocional, lo que implica una clara dificultad de expresar emociones o enmascararlas. De acuerdo a Olvera, Traveset y Parellada (2011, p.20), *“las emociones están basadas en reacciones simples orientadas hacia la supervivencia (placer, dolor, amor). Los sentimientos son percepciones, no meros conjuntos de pensamientos”*. Estos autores señalan que las emociones juegan un papel importante en el campo de nuestra conciencia pues nuestro inconsciente está lleno de imágenes.

Para Caurcel (2009), la competencia emocional de los niños se ve influenciada por las emociones, sobre todo en su capacidad de expresarla, regularla y experimentarla. Así mismo, esta investigadora mencionando otros autores expresa las conexiones entre las emociones y la forma de procesar la información. La asociación de la falta de empatía con la ausencia de sentir dolor que causan a los compañeros. La ira igualmente vinculada al modelo de apreciación social hostil se encuentra asociada a conductas agresivas, así como tristeza y soledad asociado al hecho de sentirse víctimas.

5. Género, edad y conductas agresivas.

Diversos estudios han puesto de manifiesto la relación entre el maltrato entre iguales y la variable género. Los chicos héroes y las chicas malas es el título de un artículo que versa en *“como chicos y chicas conforman su identidad en la escuela y en la familia a través de modelos y relaciones fuertemente marcados por estereotipos sexistas”* (Rubio, 2009, p. 49).

El género tiene una connotación de carácter psicosocial. Pues se atribuyen comportamientos típicos a hombres y comportamientos a mujeres. Para Yubero (2010, p. 2) *“El género es el producto de un proceso educativo que lleva a chicos y chicas a introducirse en roles e identidades distintas justificadas y normalizadas en torno a las diferencia físicas”*. El género es una construcción social que hace referencia al conjunto de creencias compartidas dentro de una cultura, sobre los atributos que poseen hombres y mujeres y que provoca la aparición de estereotipos de género (Moya, 1996).

La banalización y culturización hacen parecer “normal” escuchar dentro de la caracterización atribuida al hombre o a las mujeres específicamente, situaciones que tienen que ver con la conducta humana en general. Hombres fuerte frente mujeres débiles, mujeres lloronas frente hombres fríos, hombres valientes versus mujeres cobardes, etc. y así una serie de elementos simplemente estereotipados y que llegan muchas veces a convertirse en motivos de agresión en principio verbales luego físicas, principalmente entre hombres, descalificando a sus pares al afirmar que no cumplen con lo que se espera de su sexo. Para Rubio (2009), los alumnos reproducen en el contexto escolar las mismas formas, actitudes, sentimientos y roles pacíficos que adoptan e internalizan en casa y la sociedad frente a situaciones de violencia y de género. Como bien señalan Lucas, Pulido, y Martin (2010) estas condiciones estereotipadas ponen de manifiesto el mayor riesgo de violencia que existe entre chicos y que puede estar derivados de

las asociaciones de violencia que están indudablemente vinculados a los roles de dominio-sumisión en donde es considerado la fuerza para el rol masculino.

Yubero (2010, p. 10), citando a Deaux y Lewis definen “(...) *el género como la información inferida socialmente a partir de la cual los observadores hacen sus juicios sobre las conductas de otros y también eligen sus propias conductas.*” Según la investigación presentada por Yubero (2010, p. 25) “(...) *a pesar de que siguen siendo los chicos los principales protagonistas del abuso entre compañeros, diferentes investigaciones están documentando la existencia de agresión entre los géneros vinculada a cuestiones como las relaciones sexuales y también el desigual poder de los géneros*”. Es indudable que estas caracterizaciones de acuerdo al género crean un marco de representación social que acompañado de un débil rol a nivel educativo genera conflictos que derivan en agresión.

Los resultados de las diferentes investigaciones que presentamos pueden denotar el sesgo que permea las definiciones de género colocada en los apartados anteriores, ya que evidencia conductas socialmente aceptadas y valoradas en cada uno de los géneros (masculino y femenino). Existen estudios sobre la ocurrencia de diferentes formas de bullying relacionados a diferencias entre género y edad (Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006) que señalan la correspondencia entre el desarrollo psicosocial de niños y la ocurrencia de estas conductas negativas, resumiendo que cuando los estudiantes están en la etapa escolar primaria son más propensos a ser víctimas de la violencia que los adolescentes, el maltrato entre iguales tiende a disminuir por los menos físicamente a medida que se incrementa la conducta prosocial. Estos autores, citando a (Björkqvist *et al.*, 1992a,b), afirman que la agresión física es más ocurrente en la infancia, mientras que aumenta la edad se complejiza con patrones indirectos y verbal, manipulativos de conductas agresivas, por lo que parece ser que en temprana edad la agresión es abiertamente física, y con el aumento de edad aumenta la agresión indirecta.

Los resultados de la tesis de Navarro (2009, p. 220),

(...) confirman la adhesión a rasgos estereotípicamente masculinos y femeninos entre los adolescentes que forman parte de la muestra. Mientras que los chicos

obtienen puntuaciones más altas en la adhesión a los rasgos masculinos, las chicas informan de una mayor adhesión a los rasgos femeninos.

Así mismo este autor mencionando otros autores señala que en la vida adulta los diferentes tipos de agresión “*se encuentran una relación de los rasgos masculinos y la conducta agresiva, tanto en hombres como en mujeres*” (Navarro, 2009, p.221).

Según Lucas, Pulido, y Martin, (2010) existen claras diferencias de género tanto en el grado de participación como en la severidad del fenómeno. Es visto, observado y analizado como los chicos intervienen en actos de mayor gravedad que las chicas. Aunque estudios posteriores, como hemos señalado en otros apartados, manifiestan que esto se puede deber a la formas sesgadas de obtener la información, y que las diferentes formas usadas (física y verbal) en los chicos o (relacional) en las chicas se debe a las interrelaciones que se dan dentro del contexto (Crick y Grotpeter, 1995).

Hay investigaciones cuyos resultados parecen indicar que la incidencia de conductas agresivas es más alta en hombres que en mujeres. Se ha relacionado esto con algo innato, biológico, lo que aparentemente confirmaría la teoría de un instinto innato de agresión. Sin embargo, bajo la perspectiva de la teoría de que las conductas agresivas son aprendidas socialmente, cabe profundizar más. En un estudio sobre la autoimagen de agresividad se han comparado hombres y mujeres que frecuentemente cometen actos agresivos, y resultó que mientras que los hombres deseaban ser aun más agresivos, las mujeres deseaban ser menos agresivas (Björkqvist, Ekman y Lagerspetz, 1982; Lagerspetz y Björkqvist, 1994).

Los resultados de Román y Murillo (2011) refieren como la variable genero muestra una relación estadísticamente significativa, en tanto que los hombres son más insultados, agredidos físicamente, amedrentados y más propensos al robo que las mujeres. Esta misma relación la encontramos en el estudio cualitativo de Vargas (2010). Por otra parte, las mujeres tienen dificultades para admitir su propia agresividad, socialmente no valorada, al contrario de los hombres (Huesman y Eron, 1986; Lagerspetz y Björkqvist, 1994). Del mismo modo, otros estudios muestran como las mujeres tienden a cometer actos agresivos directos al igual que los

hombres cuando media la provocación aunque en el caso de incidentes sin provocación previa son los hombres quienes los protagonizan con más frecuencia (Frodi *et al.*, 1977; Lambert 1985)

En cuanto a los pares que son agredidos, los hombres suelen victimizar a otros hombres mientras que entre las mujeres se observan cambios en función de la edad: en la edad preescolar, las mujeres tienden a agredir con más frecuencia a hombres (Miller, Donaher y Forbes 1986) mientras que en la educación primaria y secundaria las víctimas de agresión suelen ser otras mujeres (Lagerspetz y Björkqvist, 1994). Algunas veces se alega también que mientras que los hombres tienden más a actos físicos de agresión, las mujeres tienden a agredir más bien verbalmente e indirectamente, como excluir, ignorar, hacer comentarios a espalda. Sin embargo, la agresión verbal también es frecuentemente utilizada por los hombres (Lagerspetz y Björkqvist, 1994).

Hay indicios de que la incidencia de las revanchas indirectas por actos de agresión sufridas aumenta con la edad, entre 6 y 12 años (Lagerspetz y Björkqvist, 1994) si bien las formas indirectas de agresión son conductas que requieren capacidades de manipulación de los demás, y por lo tanto una mayor maduración de las capacidades de inteligencia social, en comparación con las formas directas. Ya que las formas directas de agresión, tanto física como verbal, socialmente no son bien vistas en mujeres, cabe suponer que ellas tienden más a cometer actos agresivos indirectos, los cuales son clandestinos. Estos pueden ser tanto verbales (chismear etc.) como físicas (ej. poner fuego a la casa). Por la misma característica indirecta, clandestina, de los actos agresivos, también es difícil su medición por observación directa, y por cuestionarios auto-evaluativos.

Las amistades entre mujeres suelen ser más íntimas y emocionales que entre hombres, y los grupos de amigas suelen ser más pequeños y con límites más claros. En los hombres, los grupos de amigos suelen ser más grandes, más sueltos y con límites menos definidos (Lagerspetz y Björkqvist, 1994). Cabe esperar que en estructuras sociales más densas, como son las que son típicas para las mujeres, es más fácil utilizar relaciones sociales como vehículo para actos de agresión indirecta.

En el estudio de Postigo, Gonzáles, Mateu, Ferrero y Matorell (2009, p. 454) se establece que son las chicas las que presentan más agresión relacional, mientras los chicos son nominados más acosadores y agresión física. En cuanto a la empatía como característica personal, las chicas presentan una alta empatía ligada a una conducta prosocial, mientras que los chicos, una baja empatía relacionada con la agresión. A nivel de características relacionadas tales como amistad y la exclusividad fomenta la agresión indirecta y en los chicos amigos agresivos predicen agresión, en la popularidad las chicas agreden para ser aceptadas por los chicos y las victimas más rechazadas, y los chicos agreden para ser aceptados por chicos acosadores.

Visto todo este análisis como bien señala Rubio (2009, p.54)

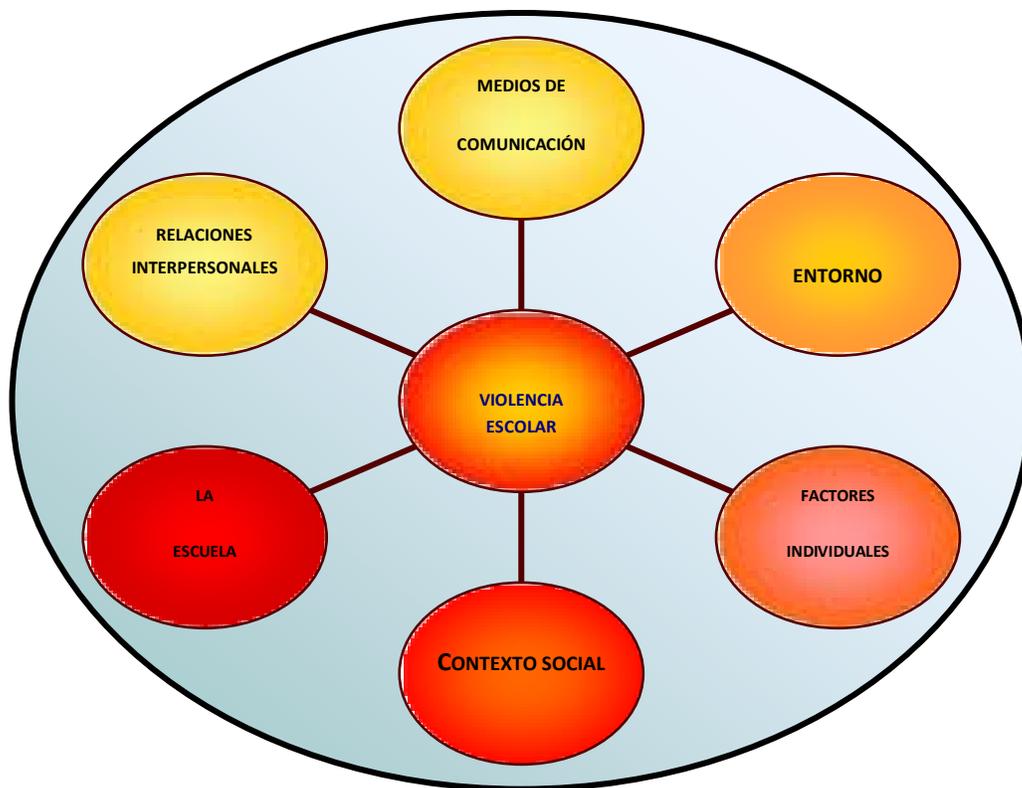
No podemos mejorar la convivencia escolar sin introducir la perspectiva de género. Debemos conocer las diferencias y las peculiaridades en los conflictos violentos entre chicos y chicos, chicas y chicas, y chicas y chicos para realizar una intervención eficaz y eficiente... educar en igualdad y sin violencia de género es educar para la vida.

CAPÍTULO 3. FACTORES ETIOLÓGICOS, AGENTES IMPLICADOS Y EFECTOS DEL MALTRATO.

1. Factores etiológicos del maltrato entre iguales.

Para comprender los riesgos que la violencia puede presentar a lo largo del desarrollo del ser humano, y para proporcionar orientaciones de prevención e intervención contra la violencia, es esencial conocer y comprender los factores de riesgo que pueden provocar actos violentos, partiendo de la premisa de que el fenómeno de la violencia viene marcado por la interacción de diferentes factores. Reconociendo el comportamiento violento como un fenómeno complejo, que se manifiesta de diferentes formas, la atención debe centrarse en proporcionar una visión sobre las diferentes áreas de riesgo que nos ayuden a explicar la naturaleza de la agresión y de la violencia. El fin no sería otro que proporcionar información para el desarrollo y la implementación de estrategias de prevención de la violencia en contextos escolares.

Analizando las diferentes causas de la agresividad es importante tener en cuenta los diferentes factores de riesgo que varios estudios señalan como elementos importantes en el incremento de conductas agresivas en individuo. Los más estudiados en ese sentido son: los medios de comunicación, el entorno familiar, los rasgos personales de los alumnos y el contexto social (Pinero-Ruiz, 2010; Ramos, 2008). Otros elementos a ser tomados en cuenta al prevenir y responder a los actos violentos y de maltrato dentro de la escuela son el clima escolar y las relaciones interpersonales denominados por Benítez (2003) elementos endógenos o de contacto directo con la escuela. Viéndolo gráficamente Justicia, Arco y Benítez (2003), lo visualizan de la siguiente forma:



*Cuadro 2. Factores etiológicos de la violencia escolar.
(Tomado de Justicia, Arco y Benítez, 2003)*

1.1. Factores externos a la escuela: medios de comunicación, familia, características personales y contexto social.

Cuando durante la infancia el niño no tiene satisfecho el vínculo afectivo con sus seres más próximos, especialmente la madre, tiende a desarrollar conductas desadaptadas que luego repercuten negativamente en el manejo de las relaciones que desenvuelve este ser humano en el medio social donde interactúa (Rincón 2011). Conceptualizando el maltrato escolar desde una perspectiva ecológica se puede decir que es importante tener en cuenta el rol que juegan de manera compartida y relacionada la familia, los medios de comunicación, la estructura social y educativa, estatus socioeconómico, el estrés social provocado por el desempleo y el aislamiento social (Melendro, 1997; Olivas 2009).

— *Los medios de comunicación.*

Los medios de comunicación están siendo cuestionados como primer catalizador de la información. La selección de mensajes violentos o su sustitución por mensajes de índole no agresiva y más humana es en última instancia una decisión de las propias cadenas de televisión y de los editores de prensa. Sea de forma intencionada o no directamente intencionada, buscando el mayor impacto y por lo tanto una buena venta, la gran prevalencia de contenidos agresivos promueve actitudes y conductas agresivas en el público y un evidente mal manejo de conductas estresantes y de conflictos.

El medio de mayor influencia en los niños y en la población en general, por su gran difusión y la facilidad de acceder a las informaciones es la televisión. Los niños recogen el impacto de sus imágenes directamente, y a la escuela, a los padres y demás actores educativos sólo le queda la posibilidad de ayudarles a discernir sobre los mensaje mediáticos, explícitos como implícitos, y sobre todo a ser críticos con la información que se comunica en dicho medio.

Según Olivas (2009), si bien es cierto que la exposición a programas que promueven conductas agresivas como medio de resolver situaciones tiende a repercutir negativamente en los niños y adolescentes a la hora de mediar con sus propias situaciones cotidianas, ni es de esperar ni está comprobado empíricamente que sea este un único factor para la implicación de niños y adolescentes en conductas agresivas. Sin embargo, la televisión tiene una alta responsabilidad en la promoción de actitudes y conductas agresivas, ya que es un transmisor de valores muy potente, presentando en sus programas la violencia como algo inmediato, cotidiano y frecuente, donde suelen ganar los más violentos, que normalmente son presentados como los “buenos”, que luchan contra ”el mal”, y la escena de los actos violentos es el mundo representado tal cual, y en la promoción de la violencia como medio de resolver conflictos. En los programas, la violencia es recompensada, y se nota una total ausencia de modelos de negociación entre los involucrados, para resolver o manejar conflictos (Sege y Dietz, 1994). Frecuentemente en los programas se presentan situaciones moralmente dudosas con el mensaje

oculto de que para tener la razón es bueno usar la fuerza (Dot, 1988). La violencia está asociada al poder y al lograr lo que se desea.

Los estudios de Centerwall (1992) y Huesmann (1986) indican que los niños que están expuestos a altos niveles de violencia en los medios de comunicación suelen acostumbrarse a este tipo de conductas y comportarse de forma más agresiva que sus compañeros. Además, exposiciones de larga duración a actos violentos puede originar una insensibilización ante la violencia y sus consecuencias negativas. Otro efecto es que los niños que ven actos violentos a diario en los medios de comunicación adquieren un miedo de ser víctimas en conflictos de este tipo, y como respuesta defensiva desarrollan actitudes de reaccionar de forma más agresiva a cualquier provocación, para evitar de ser víctimas. Niños y adolescentes se hacen insensibles ante de los sufrimientos causados a las víctimas, al estar expuestos a imágenes de televisión de alta violencia, tanto ficticios como reales (Eron 1982).

— *Entorno familiar.*

El primero y más importante ámbito de socialización es la familia. La conducta de los miembros de la familia es un modelo para los niños, y las medidas educativas y demás interacciones entre padres, hijos y hermanos tienen efectos muy importantes en la conducta, tanto intencionados como no intencionados. De esta forma, existe una serie de factores de riesgo a nivel de la familia para el desarrollo de actitudes y conductas agresivas (Harris y Reid, 1981; Morton, 1987; Patterson, DeBaryshe y Ramsay, 1989): desestructuración de la familia, modelado violento dentro de la familia, métodos educativos excesivamente laxas, inconsistentes y también excesivamente restrictivos y autoritarios, y la falta de afecto entre los cónyuges.

Como factor protector hay que mencionar un seguimiento adecuado de los niños por parte de los padres, cuando ellos ni descuidan los niños, ni actúan de forma excesivamente coercitiva, lo que transmite el mensaje que con actitudes y conductas violentas se logra lo que se quiere, aprendizaje que luego es aplicado en el ámbito de la escuela y de las interacciones con compañeros del mismo grupo de edad (Fraser 1996).

— *Características personales.*

Otros factores que inciden en la violencia escolar son las características de personalidad. Entre estos hay que destacar los factores perinatales: complicaciones del parto, traumas de parto y bajo peso al nacer son variables que predicen una probabilidad aumentada de cometer actos violentos en edades de adolescente, según varios estudios (Kandel y Mednick, 1991; Raine, Brennan y Mednick, 1994; Rincon, 2011; Werner, 1994), aunque posiblemente sólo en casos cuando esto va asociado con un abandono maternal del niño a la edad de un año. La cadena causal pasa por deficiencias neurológicas y disfunciones cerebrales, deficiencias cognitivas y comportamientos impulsivos. Esto conlleva tendencias al fracaso escolar, lo que a su vez favorece conductas agresivas.

En general, existe una relación entre el comportamiento violento y el grado de impulsividad de los niños (Brier, 1995), siendo asociada la última característica con el fracaso escolar y con conductas delictivas. La intolerancia a la frustración, altos niveles de actividad e inflexibilidad, hacen que el niño sea menos comprensivo, lo que dificulta el autocontrol. Trastornos como depresiones o desordenes bipolares significan que hay un alto riesgo de desarrollar una personalidad violenta (Farrington, 1991).

- *Inteligencia y ajuste social*

Una inteligencia limitada, específicamente de carácter verbal, y una escasa habilidad de resolver problemas, son otros factores de riesgo para un pobre desarrollo de habilidades sociales y adoptar conductas y actitudes agresivas (Moffit, 1993, Eron y Huesmann , 1993). Es conocido que la tendencia de hacer falsas atribuciones cognitivas y a predisponerse en la emisión de juicios sociales está relacionada con la tendencia a cometer actos de violencia (Dodge, Price, Bachorowski y Newman, 1990; Lochman y Dodge, 1994), así como altos niveles de rabia y menores niveles de miedo y tristeza. Niños con estas características tienden a interpretar comportamientos ambiguos de sus compañeros como actos de hostilidad, y a reaccionar de forma

agresiva (Graham y Hudley, 1992). Niños rechazados tienden a aumentar la agresividad cuando son objeto de maltrato por sus compañeros, lo que a su vez tiende a generar más rechazo hacia ellos, formándose un círculo vicioso.

- *Estabilidad del comportamiento agresivo en el tiempo*

Una conducta agresiva en la edad preescolar y en el primer año de escolarización permite predecir una tendencia a cometer actos agresivos y violentos en la adolescencia (Farrington, 1991; Huesmann, Eron y Yarmel, 1987; Loeber y Hay, 1994). La agresividad en una edad antes de los 8 años está asociada con cierto nivel de conductas antisociales en la adolescencia y en la edad adulta (Robins 1966) y también con un bajo rendimiento escolar (Hawkins, Van Cleve y Catalano, 1991; Hawkins *et al.*, 1992; Tremblay y *et al.*, 1992).

- *El contexto social-comunitario*

Se han detectado relaciones entre la violencia juvenil y determinados factores del contexto social: ausencia de organización entre los vecinos, movilidad del hogar familiar, la falta de supervisión de los padres del comportamiento de los hijos, la presencia de bandas juveniles y consumo y tráfico de drogas en la vecindad. Existe una correlación entre violencia juvenil y pobreza, y obviamente la violencia en la escuela refleja en alto grado el ambiente violento en el contexto social en que viven los alumnos (Ascher, 1994; Hellmann y Beaton, 1986; Menacker, Weldon y Hurwitz, 1990). La exposición a actos de violencia, o sea, el ser víctima de actos de agresión, aumenta la probabilidad de cometer actos agresivos en los niños, causando un círculo vicioso. Esta tendencia se mantiene más allá de la edad escolar, siendo el sufrir actos de violencia un predictor de cometer actos violentos y delictivos como adolescente y adulto (Rivara, Shepherd, Farrington, Richman y Cannon 1995; Thornberry, 1994; Widom, 1991).

1.2. Factores internos: la escuela y las relaciones interpersonales.

— La escuela.

De acuerdo Fernández (1999), existen dentro de la misma escuela factores que favorecen la agresividad.

Puesto que el propio estamento escolar presupone un formato y unos principios básicos de socialización. Esta socialización se efectúa basada en el principio de equidad, y esta equidad intenta igualar las discrepancias y diferencias dentro de la sociedad. A la vez, la escuela se fundamenta en una jerarquización y organización interna que en sí misma alberga distensión y conflicto. Fernández, 1999, p.5)

Esta misma autora hace referencia una serie de elementos que según ella se comporta como el germen de la agresividad, citando:

La crisis de valores de la propia escuela.

- Las discrepancias entre las formas de distribución de espacios, de organización de tiempos, de pautas de comportamiento y los contenidos.
- El énfasis en los rendimientos del alumno con respecto a una norma estándar y la poca atención individualizada que reciben los alumnos.
- La discrepancia de valores culturales distintos a los estipulados por la institución escolar en grupos étnicos y religiosos específicos.
- La asimetría de los roles del profesor y del alumno.
- Las dimensiones de la escuela y el elevado número de alumnos.
- La falta de organización del centro.

— *Las relaciones interpersonales.*

Las relaciones interpersonales y el complejo mundo de sentimientos y amistades que generan son los aspectos que más inciden en la creación de un clima favorable o desfavorable de convivencia en los centros escolares (Hargreaves, 1978). A continuación se analizan las diversas relaciones que se producen en el centro escolar: profesor/profesor, profesor/alumno, y alumno/alumno.

▪ Relaciones profesor/profesor:

La cohesión interna del claustro de profesores y el respeto profesional son primordiales para la actividad educadora. Fernández (1999) recoge los principales aspectos negativos que inciden en el clima escolar:

- Grupos de profesorado enfrentados.
- Falta de consenso sobre estilos de enseñanza y normas de convivencia.
- Inconsistencia de la actuación ante los alumnos.
- Dificultades para el trabajo en equipo.
- Falta de respeto ante la valía personal de otros profesores, falta de apoyo de otros compañeros.
- Poca implicación en la toma de decisiones.
- Desinterés por las actividades del equipo directivo y por el proyecto educativo de centro.
- Profesores que se sienten victimizados por el propio equipo directivo o por otros compañeros con poder dentro de la escuela (acoso laboral).

La existencia de grupos de poder, de crítica destructiva y no asertiva entre profesores origina en muchos casos un deterioro de las relaciones personales y profesionales. Esto no implica que no pueda haber discusiones, socialización de puntos de vista divergentes, y negociaciones cuando sea necesario, ya que todo esto es parte de la resolución, del manejo y de la prevención de conflictos.

- Relaciones profesor/alumno:

Tradicionalmente, se les considera como la relación más fundamental en lo que toca la violencia en los centros escolares, ya que está relacionada con la forma de enseñar y de regular la disciplina y con la visión que se tiene de la función educativa del profesor. En la actualidad, las relaciones entre estos agentes educativos se encuentran en una fase crítica, lo que se debe principalmente al cambio en los roles y actitudes, tanto del profesorado como del alumnado.

Estos roles son en principio asimétricos. Sin embargo, hay un cambio fundamental en la visión de estos roles. Según las nuevas corrientes educativas, el profesor no tiene que imponerse a los alumnos, sino tiene que adaptarse a ellos, a sus necesidades e intereses. Su función es de animar e impulsar el proceso de aprendizaje de los alumnos, y esto implica que los alumnos se convierten en el centro de atención. Por lo tanto, la relación profesor-alumno pasa de una relación vertical, donde el profesor era el protagonista y posee toda la autoridad, a una relación más horizontal que favorece una mayor igualdad entre ambos grupos de actores.

- Relaciones alumno/alumno:

De acuerdo a Melendro (1997), los adolescentes generalmente perciben su ambiente desde la perspectiva de sus relaciones interpersonales con sus pares. El principal ámbito de las experiencias sociales es el grupo, y los adolescentes miran el mundo desde la perspectiva de su grupo. Por lo tanto, el ser popular y ser aceptado por el grupo de pares es de vital importancia para la gran mayoría de adolescentes.

2. Agentes implicados en el maltrato entre iguales.

Dentro de la conceptualización del maltrato entre iguales, es importante destacar los diferentes roles que asumen los involucrados. Aunque siempre suele hablarse de dos tipos de protagonistas principales dentro de la dinámica del maltrato escolar, es importante destacar que se trata de un fenómeno en el que su dinámica se da en el interior de un grupo, por lo que todos los alumnos deben ser tomados en cuenta aunque con posiciones jerarquizadas, es lo que se conoce como "*función instrumental en intimidación*" (Caurcel, 2009, p.23). Asumiendo la

caracterización de Salmivalli presentada por Caurcel (2009, p.23), se distinguen seis tipos de roles:

- *“Cabecillas o líderes, que organizan al grupo de agresores e inician el maltrato;*
- *“seguidores, que participan en el 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 ajenos, que no participa de ningún modo en la dinámica”*

Es importante destacar como bien señala Caurcel (2009), que este modelo de clasificar los protagonistas resulta sumamente eficaz para profundizar el entramado de la dinámica del maltrato entre iguales, y con ello se podría encaminar alternativas de actuación y formas de abordaje, sin embargo, no cabe aquí la clasificación de los agresores-víctimas, quienes mantienen una dinámica de repetición, a la misma persona, con incapacidad para defenderse.

Para Collel y Escudé (2002) existen cuatro tipos de protagonista: el agresor quien puede actuar de manera unitaria o en grupo; la víctima que se mantiene aislada; los compañeros que observan y que bien pueden sumarse a las agresiones o bien intentar defender a la víctima; los adultos, profesores y padres, quienes solo detectan el problema cuando existen evidencias graves.

2.1. Los agresores.

Los agresores o verdaderos intimidadores “son aquellos que actúan con intensidades diferentes a la hora de ejercer maltrato sobre sus compañeros” (Ramírez y Justicia, 2006, p. 273). Olweus (1993c) encontró que aproximadamente el 7% de los niños en las escuelas infantil o básica usualmente maltratan a alguno de sus compañeros. Entre los agresores podemos establecer diferentes categorías. La mayoría de los agresores inician por cuenta propia los malos

tratos hacia otros. Sin embargo, algunos agresores (agresores pasivos) participan con frecuencia con agresores activos, pero no son ellos los que inician el maltrato (Olweus, 1993d). Algunos investigadores se refieren a este grupo de agresores pasivos como agresores ansiosos (Smith, 1991a) porque son menos populares y menos seguros que los agresores activos. Sin embargo, este grupo está compuesto por un bajo porcentaje de alumnos (Bernstein y Watson, 1997).

Los niños agresores tienen características comunes, entre otras, los agresores suelen ser los varones de mayor edad (Defensor del pueblo, 2007). En cuanto al género del agresor, Olweus (1993d) encontró que los agresores masculinos maltrataban en un 80% a víctimas masculinas y a un 60% de víctimas femeninas. También existen agresores de sexo femenino, aunque de forma general, estas practican un tipo de maltrato más indirecto, tal como la exclusión social o la ridiculización de las víctimas (Caurcel, 2009; Lisboa, 2005).

-Características de personalidad de los agresores.

En cuanto a la personalidad, los agresores tienden a mostrar bajos niveles de empatía con sus compañeros (Avilés, 2006). Los agresores valoran la violencia como herramienta para conseguir lo que desean y muestran tendencias agresivas no sólo hacia los colegas sino también hacia profesores, padres, hermanos (Díaz-Aguado, 1996). Son personas excesivamente impulsivas y necesitan imperiosamente dominar a los otros (Benítez y Justicia, 2006; Olweus, 1993b).

Olweus (1978) mostró que los agresores parecen tener menos niveles de ansiedad y de inseguridad que las víctimas. Este es un hallazgo sorprendente porque desmiente la creencia generalizada sobre el bajo nivel de autoestima de los agresores (Collel y Escudé, 2002; Lisboa, 2005). Este autor realizó cinco estudios – con alumnos que eran agresores, víctimas y alumnos bien ajustados – que incluyeron diferentes medidas de autoestima en las que los agresores mostraron puntuaciones similares a las de los alumnos bien ajustados en términos de autoestima. Olweus concluyó que los agresores pueden tener cierta inseguridad aunque es difícil de detectar por las puntuaciones de los propios participantes, las madres y los profesores. Más aún, cuando

los agresores tienen bajos niveles de autoestima, ésta debe ser de diferente carácter y nivel que la de las víctimas.

-Habilidades socio-cognitivas y patrones de comportamiento.

Una de las primeras diferencias con los no agresores es que los agresores difieren en la forma de procesar la información social que les llega. Realmente, no hay muchas investigaciones sobre los estilos de resolución de conflictos que utilizan los agresores. Sin embargo la investigación con alumnos agresivos proporciona información útil sobre esta cuestión. Dodge (1986) estudió los estilos de procesamiento de información y los comportamientos en un escenario de grupos de trabajo y situaciones provocativas ambiguas. Los alumnos identificados como alumnos no agresivos por sus profesores, fueron comparados con aquellos identificados como alumnos agresivos mediante preguntas sobre vídeos que describían tales situaciones. Además, cada sujeto participó en un grupo de trabajo cooperativo y en una situación ambigua de provocación por parte de otro alumno. Los resultados de este estudio mostraron que los alumnos agresivos tendían a mostrar atribuciones hostiles cuando se encontraban en situaciones sociales ambiguas, y percibidas como intencionalmente negativas para ellos. Estos alumnos también sienten que son víctimas y que son injustamente excluidos por los otros. De forma similar, Deluty (1981), encontró que incluso alumnos altamente agresivos eran capaces de encontrar diferentes soluciones alternativas para solucionar un problema. Sin embargo, todas las soluciones tenían una fuerte connotación agresiva.

El estilo de solución de problemas sociales, acompañado de agresividad y temperamento impulsivo, parece contribuir al patrón de comportamiento antisocial que coloca a los agresores en riesgo de sufrir otros problemas de comportamiento, tales como el consumo de drogas o la delincuencia. Goleman (1996), apuntó que los agresores tienen muchas posibilidades de ser poco cariñosos, desinteresados, ser padres punitivos y con hijos que también se convierten en agresores.

-El ambiente familiar y el alumno agresivo.

Según Olweus (1980), son tres características de los padres que contribuyen a que se desarrollen actitudes y conductas agresivas en los niños: (1) actitudes negativas hacia los hijos, específicamente durante los cinco primeros años de vida, (2) aceptación de comportamientos agresivos en el ámbito familiar, y (3) estrategias disciplinarias exageradamente coercitivas, aplicando violencia física y malos tratos hacia los hijos. El mismo autor afirma, en un estudio posterior (Olweus 1993 d) que problemas familiares como conflictos permanentes entre los padres, separación y divorcio, problemas de alcohol contribuyen también para que se produzcan actitudes y comportamientos agresivos en los niños.

2.2. Las víctimas.

De acuerdo con lo planteado por Ramírez y Justicia (2006) existen las denominadas víctimas puras que son objeto de graves maltratos en duración y frecuencia. Las víctimas pueden ser clasificadas en víctimas pasivas, víctimas provocativas y víctimas ocasionales (Avilés, 2009; Benítez y Justicia, 2006; Collel y Escudé, 2002). Los primeros son alumnos que siendo victimizados repetidamente, son pasivos, casi nunca se defienden y muchas veces rechazados por sus compañeros. Entre el 7% y el 10% de los niños escolarizados, pueden ser clasificados como alumnos que son victimizados repetidamente (Olweus, 1993a; Perry et al., 1988). La mayoría de ellos son extremadamente pasivos y casi nunca han reaccionado agresivamente. Las víctimas son inseguras, no se defienden, y son rechazados por sus compañeros. El segundo grupo, que suele ser minoritario, son víctimas altamente provocadoras, se enfrentan del mismo modo a los agresores como a las nominadas víctimas pasivas, son objeto de fuerte rechazo entre los pares, son conocidas como víctimas provocativas (Olweus, 1978). Finalmente, las víctimas ocasionales no sufren un maltrato definible como tal en términos de frecuencia y duración. Es importante destacar que las investigaciones han centrado más la atención en las víctimas pasivas que las provocativas por ser las que presenta mayor índice de incidencia en la mayoría de los estudios. Podríamos incluir un cuarto tipo de víctima. Hacemos referencia al alumno que en determinadas ocasiones asume el papel de víctima y otras veces, asume el papel de agresor hacia otros

compañeros con menos poder que él. Estamos haciendo referencia a la figura de bully/victim o agresor/víctima. Estos alumnos, en función de las variables contextuales y situacionales asumirán un rol u otro.

-Características de las Víctimas.

Las víctimas tienen características que las diferencian claramente de aquellos que no lo son. Las investigaciones realizadas sobre características personales tales como la edad y el sexo, han arrojado diferentes resultados. En los estudios realizados en Noruega y Suecia, Olweus (1993d) encontró diferencias de sexo y edad entre víctimas y no víctimas. Se encontró que los niños aparecían más expuestos que las niñas a sufrir malos tratos, particularmente durante la educación primaria. Sin embargo, aunque los niños tendían a practicar con más frecuencia maltratos físicos y verbales directos, ambos sexos aparecían igualados en cuanto a los maltratos indirectos, tal como la exclusión social. Olweus (1993d) también encontró que los estudiantes de menor edad eran más propensos a ser victimizados. Esta diferencia en la edad, se acentúa en la escuela primaria y es más débil durante la secundaria.

En su investigación Ramos (2008), presenta un cuadro resumen de la característica de la víctimas bien pasivas o sumisas y provocativas o agresivas. Así el relata: existe un tipo de condición física de tipo hándicap, o complexión débil u obesa. Con buenas condiciones académicas. Para muchos suele ser estos unos de los elementos que causan envidia y desamor, siendo utilizado como elemento de ataque. Muestran poca asertividad, timidez inseguridad y ansiedad (Benítez y Justicia, 2006; Olweus, 1993).

En muchos de los casos altos niveles de depresión y bajos niveles de autoestima. Suelen ser sobretegrado en casa, con bajos niveles de dependencia y presentan dificultad de ser oídos. En cuanto a las provocativas suelen presentar niveles altos de hiperactividad, suelen desafiar las normas sociales, impulsivas e impacientes, suelen mantener niveles altos de rechazos entre sus compañeros.

-Habilidades socio-cognitivas.

Las víctimas difieren de los demás en la forma de procesar la información social que perciben. Suelen mostrarse más sensibles, poco cautelosas y/o pocas habilidades sociales. (Benítez y Justicia 2006; Collet y Escudé, 2002; Lisboa, 2005; Ramos, 2008). Deluty (1981) estudió cognición social de la agresividad y sumisión comparando los estilos cognitivos de niños con alta agresividad, niños con alta sumisión y niños bien ajustados cuando se les presentaban dilemas interpersonales. Aunque no encontró diferencias significativas en el número de soluciones alternativas establecidas por unos y otros, sí encontró diferencias significativas en cuanto al tipo de soluciones dadas. Los niños agresivos proporcionaron mayoritariamente alternativas agresivas, mientras que los niños sumisos eligieron mayoritariamente alternativas de sumisión. En un estudio posterior, Deluty (1985) mostró que los niños sumisos valoraban las alternativas sumisas con altas puntuaciones mientras que rechazaban o infravaloraban las alternativas agresivas. Deluty señala que estos niños predecían mejores consecuencias para las alternativas sumisas incluso cuando no les gustaban. De igual forma, se encontró el patrón inverso para los niños agresivos.

Para Avilés (2009), las víctimas manifiestan carencias de soluciones, lo que significa cuando se problemas carecen de estrategias adecuadas para la resolución, siendo que las víctimas provocativas responden a la violencia con más agresión, mientras que las víctimas sistemática presentan un perfil de parálisis, falta de reacción, ausencia de respuesta que como el autor señala es típico de las víctimas pasivas, lo que genera una repetición del maltrato al no activar estrategias efectivas para detenerlo. Igualmente es definido en la víctimas pasivas un código de silencio que les acompaña que sustenta la repetición del maltrato. Otro aspecto a destacar respecto a las habilidades cognitivas en las víctimas es que suelen atribuir causas específicas a su maltrato, no encuentran explicación a lo que les pasa. (Avilés, 2009)

-El entorno familiar

Según Olweus (1993d), las víctimas frecuentemente tienen una relación especial con la madre, lo que puede llevar a un exceso de protección, tratando los padres a los niños como si

fueron más pequeños de lo que corresponde a su edad y los controlan más. Por el otro lado, también son frecuentes actitudes hostiles o indiferentes de los padres frente a los hijos que se tornan víctimas (Caurcel 2009).

En el estudio citado anteriormente en el que Troy y Sroufe (1987) observaron a niños con diferentes estilos de apego, encontraron que las víctimas generalmente tenían un apego inseguro padre/hijo. En las interacciones con los padres, las víctimas tuvieron experiencias inconsistentes y se vieron expuestas a diferentes patrones de falta de interés o de rechazo por parte de su progenitor. Estas experiencias provocan que las víctimas interioricen patrones de comportamiento que les hacen ser víctimas y les dificultan salir de tal situación.

-Factores que favorecen la victimización.

Parece ser que condiciones de inseguridad, baja auto-estima repercuten en tanto que influyen en el mantenimiento de la victimización. Las investigaciones realizadas en la caracterización de la víctima presentan una imagen que juega un papel predominante estereotipado, a saber, ciertas características que hacen vulnerables y el blanco para las acciones que llevan al maltrato. Un carácter inseguro, incapaz de defender una opinión, sumiso y ambivalente, con la proyección de pedir aprobación a cuantas acciones lleve a cabo, son características que son aprovechadas al máximo por los agresores para identificarlas y hacerle sujeto del maltrato repetido. Una evidencia que apoya la existencia de un tipo de víctima es que generalmente las víctimas durante la infancia también lo son durante la adolescencia, aunque cambien de compañeros. Además, los compañeros agresores y no agresores, e incluso los profesores, pueden reconocer fácilmente entre los alumnos los que pueden llegar a ser o son víctimas.

En resumen, un ejemplo claro de víctima prototípica podría ser la siguiente:

(...) la víctima normalmente juega sola, intenta aproximarse a otros compañeros pero es continuamente separada y desea desesperadamente ser aceptada. La víctima llora con facilidad y no le gusta enfrentarse a los agresores cuando está siendo agredida. Aún así, continúa mostrándose afable con el agresor incluso después de ser victimizada. Debido a su baja

autoestima, la víctima puede llegar a creer que ser objeto de abuso físico, verbal o aislamiento social es una situación inevitable.(Benítez, 2003).

2.3. Los espectadores.

En cambio el alumnado que estando bien informado de los malos tratos entre sus compañeros, conoce la existencia, viene y juega su rol dentro de la dinámica del fenómeno, bien reconociendo a los implicados, los lugares, quienes son los sujetos víctimas y quiénes son los propiciadores. Sin embargo sigue siendo una gran cuestionante que hacen los adolescentes con esas informaciones, a quienes les guardan sus secretos y para qué. Lo que sí es sencillo entender que estos conocimientos y experiencias pueden afectar su sistema de creencias, pues, aunque las situaciones violentas nos les llegan personalmente, el intercambio de afectos y sentimientos que se dan en ellas les influyen de alguna forma. Cuando un alumno insulta, humilla, intimida o agrede a otro públicamente, además de dar un espectáculo a los que observan les pide su asentimiento provocando en la mente del espectador un problema de disonancia moral y de culpabilidad, pues está pidiendo que aplaudan o ignoren una crueldad gratuita de la que el espectador no es responsable como agente, pero sí como consentidor. El espectador del maltrato entre compañeros también puede verse moralmente implicado cuando participa de convencionalismos y falsas normas referidas a la necesidad de callar.

Suelen ser muy pocos de los niños y adolescentes no directamente involucrados en actos de agresión y maltrato que intentan intervenir a favor de las víctimas (Ortega y Mora-Merchán 1997; Pepler 1996; Rigby y Slee 1991). Según Whitney y Smith (1993), la proporción de los alumnos que tratan de ayudar a las víctimas desciende de la educación primaria a la secundaria. Se pueden diferenciar cuatro roles específicos, dentro de los espectadores: espectadores pasivos que aprueban el maltrato, espectadores pasivos que desaprueban el maltrato, espectadores activos que aprueban el maltrato y espectadores activos que desaprueban el maltrato. La conducta de los tres primeros grupos, los cuales generalmente son la gran mayoría, refuerza las actitudes del agresor.

3. Efectos del maltrato entre iguales

Existe la creencia en algunas personas de que el maltrato escolar no tiene consecuencias significativas en víctimas y agresores, o que las consecuencias hasta son positivas, porque preparan a los alumnos para hacerse más fuerte frente a un mundo hostil y competitivo que van a encontrar cuando salen de la escuela. Según Rigby (1996), estos puntos de vista se encuentran también entre profesores. Sin embargo, existen muchas evidencias de las consecuencias negativas de la agresión y del maltrato en los alumnos, víctimas, como son baja autoestima, aislamiento, absentismo, problemas de salud y hasta suicidio. También hay evidencias de que se esperan consecuencias negativas a largo plazo, y de consecuencias negativas en los agresores y en los espectadores.

-La autoestima.

Hay evidencia de que los alumnos que sufren agresiones y maltratos con frecuencia tienden a exhibir una baja autoestima (Rigby y Slee 1991). Si bien es cierto que esta correlación se podría interpretar también de forma que son principalmente los alumnos con baja autoestima suelen ser maltratados, el hecho de que la mayoría de los alumnos maltratados expresaron que se sienten mal consigo mismos cuando son maltratados sugiere que la baja autoestima es más bien consecuencia que causa del maltrato. En los niños, aunque es cierto que algunos se sobreponen a la dependencia de la valoración por parte de los demás y se hacen valer por ellos mismos, la autoestima suele estar relacionada con el estatus social en el grupo, con la aprobación por los pares y con la calidad de las relaciones interpersonales con los pares.

-Aislamiento.

En este caso también, el aislamiento de las víctimas que se observa puede ser tanto causa como consecuencia de sufrir actos de agresión y maltrato. Es más fácil agredir a un individuo aislado, con pocos amigos que lo apoyan. De todos modos, es común que después de sufrir maltrato, la baja autoestima origina una baja en el ánimo, lo que dificulta la facilidad de hacer nuevos amigos.

-Absentismo.

No sorprende que cuando el centro educativo es un espacio donde los alumnos frecuentemente sufren actos de agresión y maltrato con frecuencia, ellos buscan evitar ir a la escuela o al colegio. La excusa frecuentemente es la de no sentirse bien, lo que muchas veces puede ser cierto. En el estudio de Rigby (1996), 5% de los niños y el 8% de las niñas afirmaron haber faltado por problemas relacionados con el maltrato.

-Respuesta emocional ante los malos tratos.

Hay diferencias individuales entre las respuestas emocionales y conductuales a los actos agresivos y al maltrato. Los niños que reaccionan emocionalmente, sea con enojo o con tristeza, suelen ser menos populares entre sus pares que los que, por lo menos aparentemente, no se sienten molestos (Rigby 1995). También son los muchachos del primer grupo que más frecuentemente tratan de evitar ir al centro escolar. Entre los que exhiben fuertes reacciones emocionales, los menos populares suelen ser los que reaccionan con tristeza. Estos últimos tienden a sentirse indefensos, sin capacidad de poner resistencia a los agresores, y su autoestima generalmente es más afectada.

-El efecto dominó

El maltrato puede originar un efecto dominó, en cadena. Un niño que no se ve en la capacidad de defenderse de o vengarse directamente a los agresores, puede buscarse a su vez una víctima que es más débil y agredirla, aunque esté totalmente inocente del maltrato que el alumno sufrió. De esta forma se puede formar una cadena de maltrato, terminando en los individuos más débiles.

-Consecuencias educativas.

Aunque uno de los efectos negativos del maltrato afecta al campo académico, aún no ha sido suficientemente estudiado. En este sentido, Rigby (1996) muestra niños incapaces para

concentrarse en el trabajo académico como consecuencia del maltrato. De igual modo, el autor encontró alumnos que debido a los malos tratos comenzaron una vida más introvertida, centrada en los estudios y en la lectura, una vida en la que el estudio ocupa la mayor parte del tiempo. El problema es que, desafortunadamente, esto ocurre a expensas de un inadecuado desarrollo emocional y social del individuo.

-Efectos sobre la salud.

Rigby y Slee (1993) investigaron posibles efectos de los actos de agresión y del maltrato en la salud de los alumnos, usando un cuestionario de 28 ítems, cubriendo aspectos de salud general, problemas somáticos, ansiedad, disfunción social y tendencias suicidas. En 22 ítems hubo diferencias significativas que indican un peor estado de salud en las víctimas, tanto en niños como en niñas.

-Suicidio.

Hay evidencias de una relación entre el suicidio y los malos tratos sufridos en la escuela, basadas en el estudio de casos en diferentes países (Inglaterra, Noruega, Estados Unidos, Australia) de alumnos frecuentemente victimizados que tuvieron tentativas de suicidio, en algunos casos llevados a cabo. También en este aspecto es difícil detectar las relaciones causa – efecto, ya que es probable que intervienen una serie de factores como problemas familiares, fracaso escolar, fracaso amoroso, que pueden ser causadas por los mismos factores que la susceptibilidad al maltrato.

-Consecuencias a largo plazo de los malos tratos.

Además de que a corto plazo las víctimas sufren física y psicológicamente, tienen dificultades de concentración y temen ir a la escuela, existen efectos a largo plazo. Olweus (1993 a) encontró que alumnos victimizados durante un periodo de tres años, cuando eran alumnos de 6º a 9º curso, tuvieron graves depresiones y un autoconcepto negativo cuando tenían 23 años, y hay una correlación estrecha entre el grado de victimización infantil y el grado de las depresiones en edad

adulta (Olweus, 1993c), aun cuando los sujetos no han sufrido ningún tipo de victimización durante la vida adulta. Parece que las experiencias negativas y las valoraciones negativas por parte de los compañeros durante la infancia tienen como consecuencia que se interioriza el rol de ser víctima.

-Consecuencias para los agresores.

Se han estudiado ampliamente los efectos de los malos tratos sobre las víctimas, sin embargo, no tenemos que olvidar las consecuencias que también tienen sobre los agresores. Una primera consecuencia es que los alumnos que muestran patrones de conducta agresivos y disruptivos, pueden mantener estos patrones durante la vida adulta. Los agresores escolares tienen adquiridas ciertas conductas inadecuadas entre las que podemos encontrar robos en tiendas, graffitis, problemas con la policía, conductas que pueden acarrear problemas disciplinarios legales, etc. La práctica del maltrato escolar parece ser un aspecto de una vida descuidada, impulsiva y agresiva. No es sorprendente que los niños que son identificados como agresores en la escuela son también aquellos que en el futuro tienen conductas delictivas y problemas con la ley. Un buen cambio en la orientación de estos alumnos agresores puede tener importantes implicaciones en el futuro desarrollo ciudadano de estos alumnos así como en los problemas que se pueden evitar a otros ciudadanos.

Para el agresor, la violencia puede ser la antesala de una futura conducta delictiva, un medio fácil para obtener poder sobre la base de la agresión que se perpetúa en la vida adulta, con una valoración desmedida del hecho violento como socialmente aceptable y recompensado. A veces, cuando son parte de un grupo de agresores, agreden por la presión de grupo. Otras, sin embargo, toman parte en la victimización de forma activa y la actitud y comportamiento intimidatorio se convierten en una parte esencial de la relación entre iguales al ser la moneda de cambio en su trato personal, lo que les coloca en posición de desarrollar estrategias abusivas como medio de relación con otras personas.

-Efectos sobre los espectadores.

Independientemente del tamaño de la población escolar y de la extensión del fenómeno de los malos tratos, los alumnos que sufren o practican los malos tratos son clara minoría ante el resto. Este inmenso resto de población escolar está conformado por los espectadores, como se ha visto. Cuando se suceden los episodios de maltrato entre iguales en los colegios, los espectadores reaccionan de diferente forma. Algunos se muestran asustados, otros tristes y aprensivos ante la idea de evitar el suceso. Muchos con miedo a ser los siguientes en sufrir los resultados del abuso, otros que se muestran enojados, incluso avergonzados y culpables por no hacer nada para evitar el maltrato, mientras otros no hacen nada en contra del abuso aunque tampoco les importa no actuar. Para los compañeros observadores representa una actitud pasiva y complaciente ante la injusticia y un modelado equivocado de la valía personal, además de manifestar una clara falta de solidaridad.

1. Definición y características.

El término “adolescencia” parece difícil de definir. En muchas culturas se ha catalogado como un período de transición entre la niñez y la edad adulta. Es por tal razón que tan pronto una persona se inserta en el mundo laboral, o pasa por algunos ritos de iniciación, es considerada como persona adulta. McKinney, Fitzgerald y Strommen (1982, pp. 5) afirman que *“los adolescentes son marginales en el sentido de que sus derechos y responsabilidades no están tan claramente definidos como están los de los niños y de los adultos”*.

Mora y Krauskopf (1995) definen la adolescencia como *“período crucial del ciclo vital en el que los individuos toman una nueva dirección en su desarrollo, alcanzan su madurez sexual y elaboran su identidad y proyecto de vida propio”*. Según Donas (1997, pp. 19), *“el inicio se define biológicamente con el comienzo de la maduración sexual (pubertad) en tanto que la definición de la finalización es psicológica”*. El adolescente pasa a ser adulto en el momento en que consigue su independencia del núcleo familiar, básicamente definido por la independencia de tipo económico, por lo que la adolescencia no es un proceso meramente biológico, sino también psicológico y social, que asume características diferentes en las estructuras culturales y sociales. Por otra parte, Lutte (1991, p. 19) señala que, *“para muchos jóvenes, el comienzo de la adolescencia está dado por cambios psíquicos, como la mayor importancia que se les da a las relaciones sociales entre pares, el amor, la amistad”*. El mismo autor continúa planteando que *“la adolescencia se caracteriza por la mayor atención que se dirige hacia el propio cuerpo y la impresión que la apariencia física produce a los otros. Se recuerda la adolescencia como el tiempo de descubrirse a sí mismo, a los otros, al mundo entero, por lo que se produce una explosión cognoscitiva y los horizontes intelectuales se amplían hacia los límites del universo”*.

Para De la Villa Moral, Ovejero, y Martín (1998) existen en la etapa de la adolescencia mucha preocupación en relación a la figura física, a las relaciones de pares, a las relaciones con sus padres y sobre todo al relacionamiento frente al sexo opuesto. Según estos autores esta etapa

es considerada como una etapa intermedia, búsqueda de identidad del sí mismo y social por lo que al definirse se debe contemplar la parte biológica, psicosocial y espiritual.

Cuando se refiere a la búsqueda de identidad social y sí mismo, juega un papel importante la imagen que se construyen de sí mismo en su propia valoración personal y la que perciben que le es otorgada por los grupos de referentes, padres, familiares, educadores y sus pares. es lo que bien denominan De la Villa Moral, Ovejero, y Martín (1998) de la conformación del auto-concepto y en ese sentido el Yo es considerado como un “producto social”, que es construido a través de la interacciones sociales.

La construcción del auto concepto va a actuar como un regulador de la conducta del individuo. Para estos autores “*la identidad es interiorizada como algo invariante lo cual garantiza la estabilidad en las percepciones e interacciones entre los sujetos*”. (De la Villa Moral *et. al.* p. 154).

Suele ser tan importante la imagen física en el mundo de la adolescencia que citando de nuevo a De la Villa Moral, Ovejero y Martín (1998, p. 155) señalan que “*(...) se afirma que el yo individualmente está corporeizado. Pero, sin duda, el individuo aprende acerca de su cuerpo en función de su implicación práctica con los demás (captación de la realidad en la práctica diaria) de tal manera que la propia identidad del yo estaría "expuesta" a los demás debido a su propia corporeización*”. De ahí que durante la adolescencia surgen sentimientos, emociones y construcciones mentales más o menos contradictorias hacia su cuerpo, que lo lleva a proyectar y comparar con sus pares sus percepciones muchas distorsionadas de la realidad. En tal sentido según los autores citados “*El grupo no es sólo modelador de los conceptos de sí mismo del adolescente, éste a nivel individual también influye sobre ciertos procesos psicosociales (expectativa social, liderazgo, cohesión, imitación, etc.) subyacentes a la dinámica de un grupo*” (De la Villa Moral *et. al.* p. 156).

Relacionado a la relación intergrupales encuentro interesante la definición que plantea Valdivieso (2009, p 105), como conducta intergrupales, y citando a Sherif (1966), señala “*es aquel comportamiento que siempre que los individuos que pertenecen a un grupo interactúan*

colectiva o individualmente con otro grupo o con sus miembros en función de la identificación de grupo”. Es en medio de esta relación intergrupala que se crean los conflictos, se crean los prejuicios, discriminación, en donde los estereotipos y caracterización de la personalidad juegan un papel importante.

El final de la adolescencia, que es el principio de la vida adulta, está ligado sobre todo a unos acontecimientos de la vida social: el final de la escuela, el hecho de vivir fuera de la casa paterna. En cuanto a los cambios psíquicos no están referidos a novedades, sino a un crecimiento de aspectos ya presentes: una mayor responsabilidad, madurez, etc. La adolescencia es un período en el cual continúa el proceso de crecimiento que comenzó en el momento de la fecundación. Se caracteriza también por una necesidad intensa de autonomía, por los conflictos con los padres, por las crisis, preocupaciones, inseguridad, dudas sobre la propia identidad, a veces por la transgresión de normas anteriormente respetadas.

Todos los autores citados abarcan la adolescencia no como un período crítico del individuo, con travesuras y rebeldía, sino que lo abordan con el criterio de hoy en día, donde se habla de la re-conceptualización de la adolescencia, enfocándola como: síndrome de normalidad, desarrollo adecuado, características psicológicas, construcción de identidad, sexualidad, cambios físicos, separatividad, búsqueda de identidad, necesidad de una autoestima elevada, desarrollo de juicio crítico, desarrollo de proyecto de vida, desarrollo moral y espiritual, desarrollo de resiliencia (capacidad de un individuo de mantener sus propios valores en medio de un ambiente desfavorable), desarrollo de locus de control interno (se refiere a la capacidad de un individuo de tomar decisiones en base a sus propios valores y no en base a valores externos). Todos estos elementos conforman lo que es el estilo de vida de los adolescentes (Silber, Munist, Magdaleno y Suárez, 1992).

2. Etapas de la adolescencia.

La Organización Mundial de la Salud Mora y Krauskopf, (1995), la clasifica en:

- Adolescencia temprana, que comprende a los y las adolescentes entre los 10- 13 años y 11 meses, donde aún dependen del grupo familiar.
- Adolescencia media, que comprende a los y las adolescentes entre 14-16 años y 11 meses, época de crisis, turbulencia, lo que ha sido conceptualizado como el síndrome de adolescencia normal, por lo que se trata de conductas esperadas.
- Y por último, adolescencia tardía que corresponde a los y las adolescentes entre los 17- 19 años y 11 meses, y que suelen ya estar de vuelta a la familia, lo que significa acatar reglas, menor desafíos, acople y un mayor esclarecimiento sobre el proyecto de vida.

Cabe señalar que los límites fijos en términos de edad de las distintas etapas que plantea la Organización Mundial de Salud (OMS), son meramente convencionales y se corresponden con necesidades prácticas. En realidad, la edad en que se entra o se sale de una de estas etapas, puede variar de un individuo a otro o de un contexto de desarrollo a otro. Así, Sullivan (citado en McKinney, Fitzgerald y Strommen, 1982, p. 128) divide el período de la adolescencia en tres fases principales “(...) *preadolescencia, adolescencia temprana y adolescencia tardía.*”

Cuando el adolescente busca apego íntimo a “*uno como yo*” (endogrupo), sin duda ayuda que los/las adolescentes se apoyen mutuamente para afrontar este proceso por medio del intercambio íntimo de experiencias. No es de extrañar el ver un grupo de preadolescentes en una competencia a ver quién tiene más alcance al orinar o comparándose el pene, y en las hembras la comparación del botón mamario. Sin embargo, el uso del término “intimidación” en la teoría de Sullivan significa “*acercamiento psicológico*” y *no supone ningún elemento genital, aunque el juego genital entre preadolescentes no es del todo raro.*

Durante *la adolescencia temprana* (McKinney, Fitzgerald y Strommen, 1982, p. 131) el desarrollo de la pubertad y la presencia por primera vez del dinamismo de la concupiscencia se introduce también el período de la adolescencia. Por “concupiscencia” se entiende los sentimientos sexuales que van asociados con la satisfacción genital. Por ser un concepto

psicológico, no conlleva ningunos ribetes morales. Ya vimos que el período preadolescente se caracterizaba por la necesidad de intimidad interpersonal. La adolescencia temprana se caracteriza por la erupción de la necesidad de la gratificación sexual o concupiscencia. Esto entra en contradicción con las normas sociales, sobre todo cuando los tabúes con respecto al sexo son muy fuertes.

Según Sullivan, (citado en McKinney, Fitzgerald y Strommen, 1982), la falta de seguridad, vergüenza, precaución excesiva y audacia desmedida son reacciones que pueden resultar de este conflicto. Otra reacción puede ser la separación entre las personas con quienes se busca satisfacer los deseos de concupiscencia y de intimidad, lo que puede producir relaciones entorpecedoras que no le permiten al adolescente desarrollar un buen repertorio de conductas interpersonales que faciliten la expresión de las propias necesidades y la conciencia de las necesidades de otras personas (McKinney, Fitzgerald y Strommen, 1982, p. 133).

3. Valores.

El desarrollo de los valores es uno de los temas más importantes de toda el área de la psicología del adolescente y sobre todo en este estudio donde actitudes, emociones y atribuciones morales son los temas en cuestión. Estos términos o conceptos además de la actitud, son asociados con necesidad, interés, norma y rasgo. Por lo que nos concierne en este estudio “valor” significa “cuestiones de utilidad, de importancia”, refiriéndose a lo que debería ser, y no a lo que es. Según McKinney, Fitzgerald y Strommen (1982, p. 179)

Los valores se convierten en guías que orientan la conducta en una dirección determinada”. Los autores afirman que “(...) los individuos desarrollan valores cuando se le permite escoger libremente y cuando ven que se producen cambios en el estímulo como efecto de su propia conducta. (...) los adolescentes que perciben la relación entre su propia conducta y los resultados de esa conducta tienen un conjunto de valores más intensamente desarrollado que los sujetos controlados externamente que no reciben esa relación.

Los valores familiares a menudo explican las similitudes entre los niños y los padres. Si los padres o los hijos tienen disposiciones atléticas, musicales, de servicios a los demás, estos intereses pueden volverse valores familiares. Los miembros de una familia pueden reconocer fácilmente algunos de sus valores, mientras que otros permanecen ignorados (McKinney, Fitzgerald y Strommen, 1982). El deseo de acumulación de bienes, el trabajo incansable y la educación son valores fácilmente reconocibles: la fortaleza, el control personal, el ser persuasivo, el ser honesto son valores que a menudo no se aprecian y poco a poco se extinguen para dar paso a los valores negativos.

Kohlberg, (citado en Coleman 1994), ha descrito seis estadios del desarrollo moral, los cuales clasifica a su vez en tres grandes etapas que son el pre convencional con sus estadios 1 y 2, donde se presenta la “orientación castigo–obediencia”, y donde los comportamientos castigados son etiquetados como malos. Surge lo que Kohlberg llama *el “hedonismo instrumental”*, que predomina en el estadio 2, que supone la asimilación del niño en negociar (“me porto bien y obtengo premios, o me devuelven algo en cambio de...”).

La etapa convencional comprende los estadios 3 y 4, y aquí observamos una “orientación hacia las relaciones interpersonales” donde se procura tener buena conducta para agradar y atraer a los demás, gozando del aprecio y de la aceptación de los demás. Es típico para el estadio 4 el “mantenimiento del orden social”, la aceptación que por el propio bien se debe mantener buena conducta, respetando las normas sociales, y con esto se evitan las sanciones.

Los estadios 5 y 6 pertenecen a la etapa pos convencional. La orientación del estadio 5 es “contrato social y/o orientación de la conciencia”. Coleman (1994) señala que en el estadio 5, sobre todo en su comienzo, “*el comportamiento moral tiende a concebirse según derechos y niveles generales establecidos por la sociedad, considerada esta como un todo, pero más tarde existe una creciente orientación hacia las decisiones íntimas de la conciencia*”. Por último, el estadio 6 es caracterizado por la “orientación según principios éticos universales”. El juicio moral, junto con empatía, la socialización y la autonomía son elementos importantes que determinan las acciones del individuo cuando están en trance o en situaciones en las que está implicada la moral.

En el desarrollo cognitivo del adolescente, al igual que el juicio moral están presentes las ideas políticas, entendiendo por “política” no a la política partidista, sino el hecho de influir en su propia realidad, bien sea para cuestionarla o para dejarla como está. Un factor muy importante en los valores de los adolescentes es el logro y los símbolos del éxito, como por ejemplo: dinero, prestigio y calificaciones académicas. También adquieren valor las competencias, así como estructuras de valores para los/las adolescentes son las relaciones interpersonales en las que se hace hincapié en el carácter moral o ético de ciertas conductas proscritas tales como la mentira, las cosas mal hechas y el daño a terceros, y de ciertas conductas prescritas tales como: ayudar a otros, compartir y cumplir lo prometido.

Estas informaciones demuestran, según estudios realizados que la conformidad aumenta durante la adolescencia temprana, aspecto que tiende a disminuir en la adolescencia media y tardía, donde el cuestionamiento y juicio crítico están presentes. Con los valores de cada individuo queda evidenciada la sociedad en que vivimos, aunque cada uno formula la propia escala de valores muy particulares. En cuanto a la estructura social y los valores de la sociedad en la cual vivimos, Donas (1997, p. 38) plantea una serie de interrogantes que por ser relevantes aun hoy tantos años después las hago mías:

[...] Si uno de los papeles fundamentales de la sociedad y de la familia es transmitir valores a los hijos como parte de la cultura, ¿cuáles son los valores que nuestra sociedad está transmitiendo a los y las adolescentes hoy? Será que estamos transmitiendo en forma consistente el valor de la honestidad y de la solidaridad, o estamos transmitiendo por ejemplo de que la corrupción es el valor necesario para vivir.

Será que estamos transmitiendo la autenticidad, el valor del respeto al prójimo, o que el respeto ya no tiene importancia en la sociedad, y por lo tanto poco importa robar y matar a otro para quitarle un par de tenis, que son lo que la televisión me solicita, que use para ser “moderno”. ¿Cuáles son los valores que actualmente está transmitiendo la sociedad en el lugar en que estamos viviendo? La estructura social, junto con el modo de producción dominante, está permitiendo hoy a los jóvenes tener opciones de desarrollarse? ¿La sociedad y el país están dando las necesarias oportunidades de participación y de trabajo para los jóvenes? ¿Sucede el mismo proceso en las áreas urbanas y en las áreas rurales?

El joven que no tiene educación o que solamente llega a cursar los primeros años de la escuela, ¿cuáles son sus posibilidades de crecer, en relación con aquel que tuvo acceso a la educación superior universitaria?

4. Familia y adolescencia.

Dentro del análisis de las conductas violentas en las aulas, no podemos dejar de incluir la variable familia, ya que es el primer modelo de socialización en los niños, siendo un elemento vital en el análisis de los episodios de violencia.

De acuerdo a los investigadores brasileños Pontes, Rodríguez y Moraes (2005), el relacionamiento en el espacio escolar es considerado como una clara expresión de las relaciones intrafamiliar. Ellos asocian las características de la estructura familiar con los sujetos que sobresalen en actos de violencia, por lo que valoran la variable familiar en el análisis de la violencia en la escuela.

Cava, Musitu, y Murgui (2006), señalan la importancia de la influencia de la familia en la violencia escolar en lo que se refiere a las variables mediadoras de autoestima, y en la forma como el adolescente responde a la autoridad escolar. Según estos autores estas variables están influenciadas por la calidad de la comunicación familiar y sobre todo por la percepción que tienen los adolescentes en cuanto a la valoración de los padres sobre la escuela, estudios y docentes. La valoración que tienen los padres hacia la escuela, no solo tiene repercusión en la actitud del adolescente ante la escuela, sino también en su autoestima académica, por lo que manifiestan la importancia de prestarle más atención a esta variable desde el modelo de un enfoque ecológico.

Para Benítez y Justicia, (2006) existen predisponentes del comportamiento violento entre las cuales destacan la desestructuración familiar, el abandono de uno de los progenitores, y la falta o pobres vínculos afectivos entre los miembros de la familia, el modelado de violencia dentro del contexto familiar, y la frecuencia de violencia intrafamiliar con pocos o bajos niveles de tolerancia en el manejo de conflicto entre la diada conyugal y parental.

La familia, a través de la historia, no siempre ha sido igual como institución. Los cambios que ha experimentado han sido relacionados con el régimen social existente en cada época. La familia tiene un gran valor real como institución social. Sin lugar a dudas, mientras más pequeño, más necesita un niño a su familia, pero también es cierto que familia y escuela son instituciones que vienen a ser un complemento, pues cada una cumple una función elemental en la formación de la personalidad del niño, más aún en el proceso de la elaboración de la identidad.

5. Funciones de la familia.

Las problemáticas que presentan los adolescentes no pueden ser evaluados, entendidos y contextualizados adecuadamente si no se incluye la evaluación del sistema familiar y sus funciones básicas. Las funciones particulares de la familia como sistema social han cambiado a través del tiempo y de las diferentes culturas. Las funciones en consecuencia dependen de la estructura y tipo de sociedad.

Los niños de familias convencionales, con alto nivel de conflictos, obtienen peores resultados en valoraciones psicológicas, que los niños de familias intactas o divorciadas con bajo nivel de conflicto. Se han descrito varios modelos sobre la función de la familia, pero el más claro es el modelo circunflejo de la familia, descrito por Olson (Osorio y Álvarez 2004, p. 24 y siguientes), el cual distingue cinco funciones básicas que son realizadas por todas las familias que se describen a continuación:

- *Apoyo mutuo*: Incluye apoyo físico, financiero, social y emocional. Se da en un marco de interdependencia de roles y está basado en el afecto y sentimientos de pertenencia.
- *Interdependencia*: incluye el tipo de apoyo que entre familia se da entre sus miembros, por la interrelación existente entre sus miembros, influyéndose unos a otros. Es la familia la responsable de transmisión de valores, cariño y afecto y sobre todo de los procesos de identificación. Según los autores la interdependencia es un aspecto omnipresente en toda la familia. Los hijos van a depender por muchos años de la presencia de los padres.

- *Autonomía e independencia:* Cada miembro de la familia tiene roles definidos que establecen un sentido de identidad, y cada quien tiene una personalidad que se extiende más allá de las fronteras de las familias.
- *Adaptabilidad:* Habilidad para ajustarse a los cambios, cambiar y crecer. Determina el progreso en el tiempo y en el ciclo de vida familiar.
- *Comunicación:* Función clave verbal y no verbal, la cual debe ser congruente y clara.

De acuerdo a la pedagogía sistémica, los niños necesitan a ambos padres. Aún en las familia mono parentales, si la madre no mira con buenos ojos al padre, le está negando de algún modo la oportunidad de que sea como él, lo que inconscientemente genera síntomas, que el infante no puede manejar pues de algún modo está sintiendo que es desleal que está traicionando al progenitor. Para un hijo es de suma importancia que tanto papa como mamá se han tomado en el corazón y les dan permiso uno al otro para que ese hijo pueda tomarlos a ambos dejando en paz, en armonía y con sentimiento de estar completo (Olvera, Traveset y Parellada, 2011).

Para estos autores el desorden en el sistema familiar se instala cuando se excluye algunos de los miembros, mientras que el orden significa que se incluye algo que se ha dejado al margen. Así los padres siempre tendrán que jugar el papel de padres y nunca de amigos, ni mucho menos hacer con que los hijos carguen con los problemas de los adultos. De esta forma,

(...) si la familia y la escuela tienen a su cargo la formación de las personas -y con ello su proceso de ciudadanización e inserción social-, habría que reflexionar en cual es el orden que debiéramos propiciar para recuperar o para que la educación influya poderosamente en la construcción de sociedades que miran hacia la paz poniéndose al servicio de la vida (Olvera, Traveset y Parellada, 2011).

6. Tipología y características de hogar familia.

1. Familias nucleares: Un núcleo central formado por madre-padre e hijo(s). Puede darse o no la presencia de otros parientes o no parientes con estado civil distinto de casado o en unión con la madre.

2. Familias uniparentales o monoparentales: Son las compuestas por un solo miembro de la pareja progenitora. Muchas veces en estas familias se produce una pérdida del contacto afectivo y lúdico de los hijos no emancipados con uno de los padres, de forma prolongada. En la bibliografía aparecen como sinónimos de familia mono parentales los términos “familias rotas”, “familias disociadas”, o “situaciones familiares inhabituales” (Duarte y Holguín, 1995)

Los hijos de familias monoparentales, en comparación con los de familias convencionales, tiene mayor probabilidad de ser más pobres, de abandonar prematuramente el colegio, de estar desempleados y de involucrarse en actividades antisociales. La aparición de síntomas clínicos depende, en gran medida de la personalidad subyacente del niño y de su momento evolutivo. Incluso las dificultades en el desarrollo están presentes varios años antes del divorcio de los padres (Fundación Kellog, 1996).

3. Familias Extendidas: Una pareja conyugal con o sin hijos y otros parientes tales como abuelas, abuelos, tíos, sobrinos.

4. Familias extensas: Con más de una pareja conyugal con o sin hijos y la presencia o no de parientes o no parientes con estado civil distinto de casado o en unión libre.

Para concluir este espacio de reflexión entre adolescentes, contexto familiar y escolar, la visión de la pedagogía sistémica permite ampliar la mirada sobre estos importantes contextos. De ahí que de acuerdo a Hellinger y Olvera (2010, p.101),

[...] la fuerza de vivir fluye de los padres hacia los hijos y es alimentada por el amor. Mirar cómo se manifiesta y desenvuelve en el aula es una de las mayores satisfacciones para quienes estamos dedicados a la tarea educativa. Las instituciones buscan que los estudiantes sean hombres y mujeres fuertes capaces de observar su entorno, reconocerlo transformarlo y mejorarlo e función de lo que cada generación requiere...padres fuertes generan hijos fuertes; docentes fuertes generan alumnos fuertes. El hecho es que a cada paso hay que dar un vistazo a

como fluye ese amor para identificar si guarda cierto estado de orden, o bien, si hay necesidad de reordenarlo y encaminarlo para que trabaje al servicio de la vida.

MÉTODO

CAPÍTULO 5: MÉTODO

1. Objetivos e hipótesis

1.1. Objetivos generales

-Detectar percepciones, sentimientos y actitudes frente al maltrato entre iguales en la escuela en alumnos de edad comprendida entre 10 y 17 años.

-Establecer relaciones entre las percepciones, sentimientos y actitudes del maltrato en el alumnado y el rol de víctima y/o agresor asumido.

-Proponer líneas de diseño de intervenciones preventivas destinadas a mejorar el clima escolar.

1.2. Objetivos específicos

1. Conocer las actitudes y las acciones del alumnado frente a situaciones de maltrato entre iguales.
2. Determinar la relación entre las actitudes y las acciones del alumnado respecto al grado de agresión que presentan hacia los pares.
3. Determinar la relación entre las actitudes y las acciones del alumnado respecto al grado de victimización que sufren.
4. Determinar la relación entre las actitudes, las acciones, las inclinaciones de agredir y ser agredido, y el género.
5. Determinar la relación entre las actitudes, las acciones, las inclinaciones de agredir y ser agredido, y la estructura de familiar de origen.

6. Determinar la relación entre las actitudes, las acciones, las inclinaciones de agredir y ser agredido, y la edad.
7. Describir el perfil que presentan los agresores en cuanto a percepciones, sentimientos y actitudes relacionadas con el maltrato.
8. Describir el perfil que presentan las víctimas en cuanto a percepciones, sentimientos y actitudes relacionadas con el maltrato.
9. Describir el perfil que presentan los alumnos que ni son agresores ni son víctimas, en cuanto a percepciones y actitudes relacionadas con el maltrato
10. Describir las estrategias de solución que los alumnos proponen en situaciones de maltrato,

1.3. Hipótesis

HP1. El alumnado agresor, en las diferentes formas de agresión (directa – indirecta) presentará un perfil específico en relación a las percepciones, sentimientos y actitudes frente al maltrato entre iguales.

HP2. El alumnado víctima, en las diferentes formas de victimización, presentará un perfil específico en relación a las percepciones, sentimientos y actitudes frente al maltrato entre iguales.

HP3. La variable género influirá en las percepciones, sentimientos y actitudes frente al maltrato entre iguales.

HP4. La variable estructura familiar influirá en las percepciones, sentimientos y actitudes frente al maltrato entre iguales.

HP5. La variable edad influirá en las percepciones, sentimientos y actitudes frente al maltrato entre iguales.

2. Participantes

La muestra del estudio (Figura 1) está formada por 107estudiantes con edades comprendidas entre los 10-17 años ($\bar{x}=12,96$ y $dt=1,10$) de 6° y 7° curso de la enseñanza fundamental del sistema educativo del Brasil (Tabla 1). En 7° curso se trabajó con dos clases, 7mo1 y 7mo2. Cada curso tiene su dinámica de interacción propia. Es por esa razón que para nuestro trabajo de investigación en algunos análisis los datos obtenidos se tratan de manera separada. Por otra parte, y en relación al género, la muestra está formada por 57 mujeres y 50 hombres (Tabla 1). Inicialmente la muestra estaba compuesta por 110 alumnos aunque 3 de ellos fueron eliminados por ser totalmente incomprensible la escritura.

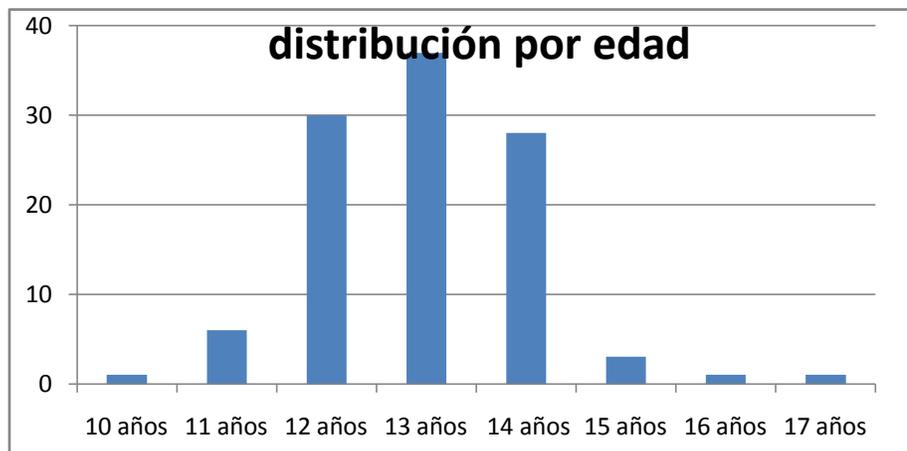


Figura 1. Distribución de la muestra por edad

Tabla 1. Distribución de la muestra por curso y género

Curso	Hombres	%	Mujeres	%	Total
6° Curso	12	43	16	57	28
7° Curso 1	26	59	18	41	44
7° Curso 2	12	34	23	66	35
Total	50	47	57	53	107

En relación con la estructura familiar el análisis de la muestra permite observar que el 57,0% vive en el seno de una estructura familiar nuclear (padre y madre), un 30,8% vive con uno de los progenitores (solo con la madre o con el padre), un 9,3% viven con otros familiares (tíos, abuelos) y un 2,8% no respondió (Figura 2).

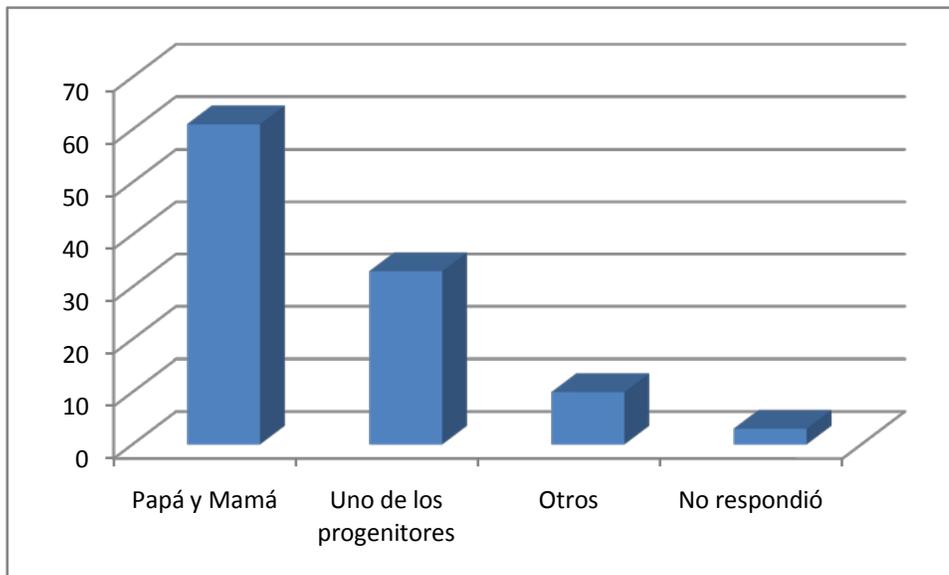


Figura 2. Distribución estructura familiar

3. Instrumentos

3.1. Escala de agresión directa e indirecta y escala de victimización directa e indirecta(*The Direct and Indirect Aggression Scales – DIAS* de Björkqvist, Lagerspetz, y Österman, 1992. Traducidas y adaptadas por Almeida y colaboradores, 2004. (Ver anexo).

Son dos escalas que se inscriben dentro de los métodos de nominación por pares. El primer cuestionario determina la agresión y el segundo la victimización. En este sentido, los participantes indican quién realiza/sufre las prácticas del maltrato y el nivel de frecuencia con el que lo hacen utilizando para ello una escala tipo Likert de cuatro niveles: 1 - raramente, 2 - a veces, 3 - bastante, 4 - muy frecuentemente. El objetivo del cuestionario no es otro que identificar a agresores, víctimas y espectadores del maltrato.

Ambas escalas están compuestas por 24 ítems, aplicados de forma activa para agresión, y de forma pasiva para victimización. Doce de los 24 ítems se refieren a agresiones directas (seis de ellas a agresiones físicas, seis a agresiones verbales) y doce a agresiones indirectas. De esta forma, se valora el grado de agresión y victimización para cada sujeto y al mismo tiempo diferencia entre agresión física, verbal e indirecta. La validación de la consistencia interna de la versión portuguesa del instrumento a utilizar fue realizada calculando el Alpha de Cronbach obteniendo un valor de ,98 (Machado, 2002).

Para las tres dimensiones o subescalas –agresión física, agresión verbal, y agresión indirecta– se obtuvieron valores altos de consistencia interna, utilizando el Alpha de Cronbach: ,95 para victimización/agresión física, ,95 para victimización/agresión indirecta, y ,94 para la dimensión de agresión indirecta/victimización verbal (Machado, 2002).

Las escalas se tabulan sumando las puntuaciones obtenidas en la escala Likert de cada nominado. Cada nominador coloca para cada ítem de las escalas el nombre de los compañeros que a su juicio comenten/sufren actos agresivos y la frecuencia con la que suceden. Para tabular los datos, se utilizan dos tablas de doble entrada (una para víctimas y otra para agresores) en la que figuren en la vertical y en la horizontal el nombre de todos los alumnos (nominados y

nominadores), de esta forma, tendrá información sobre quien es nominado y quién le nomina. En las casillas de los nominados, se introduce la frecuencia de nominación (1 - raramente, 2 - a veces, 3 - bastante, 4 - muy frecuentemente), es decir, el valor de nominación dado por los compañeros. Al final de cada nombre se obtiene una cifra de nominaciones que será la resultante de sumar todas las puntuaciones obtenidas por el alumno en función de las respuestas dadas por sus compañeros. Es decir, para cada pregunta, el nominador ha de decir quién lo hace o recibe, y señalar una tasa de frecuencia. Así, un mismo alumno nominado no puede aparecer en diferentes alternativas de respuesta. Eso sí, diferentes alumnos pueden ser nominados en diferentes alternativas de respuesta (frecuencia).

La puntuación obtenida sirve para determinar los índices de agresión/victimización de cada alumno aunque se trata de una puntuación directa que es necesario tabular para obtener una puntuación específica del índice. Para ello se divide la puntuación total obtenida en los ítems entre el número total de ítems. El resultado se divide entre el número total de nominadores, y se multiplica por 100 (Machado, 2002). Los valores obtenidos permiten calcular el promedio de este índice para todo el curso para posteriormente comparar los resultados a nivel individual y establecer si el índice de agresión/victimización está por encima o por debajo del promedio del curso.

$$\text{Valor del índice} = \frac{\sum \text{puntuación de los ítems}}{\frac{\text{n}^\circ \text{ ítems}}{\text{n}^\circ \text{ nominadores}}} \times 100$$

El alumnado con puntuaciones por encima del promedio del curso se clasifican como agresores, y el alumnado con puntuaciones por debajo del promedio del curso se establecen como no agresores. De forma análoga se determinan las víctimas y las no víctimas.

Es importante tomar en cuenta que para establecer los índices de agresión y victimización se trabajó con la escala en su globalidad y, posteriormente, se analizan las diferentes dimensiones (subescalas) de agresión/victimización física, verbal y indirecta. Los índices de agresión/victimización física se calculan en base a los ítems 1, 5, 9, 13, 17 y 23 de la escala de

agresión y de victimización respectivamente. Los índices de agresión/victimización verbal se toman de las puntuaciones en los ítems 3, 7, 11, 15, 19 y 21. Finalmente, los índices de agresión/victimización indirecta se obtienen a través de las puntuaciones en los ítems 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22 y 24 (Machado, 2002).

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

“Es un cuestionario que permite 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 socio moral” (Caurcel, 2009, p. 54). (Anexos)

El cuestionario consta de dos versiones (cuadro 1), femenina y masculina, que permiten analizar y estudiar el fenómeno considerando las diferencias en función del género del participante. El instrumento se administra sobre un soporte gráfico que consta de 15 láminas con dibujos que representan una historia de maltrato entre iguales. Cada lámina presenta un tipo de maltrato (físico, verbal y relacional) realizado por una persona o grupo hacia una víctima. La presentación de las primeras diez láminas se hacen de forma consecutiva y representando las diferentes situaciones de maltrato, mientras que la segunda serie de láminas representan soluciones alternativas a la situación de maltrato. Una vez vistas las láminas se pide al participante que rellene el cuestionario. El cuestionario SCAN-Bullying está compuesto por un total de 36 ítems divididos en 10 bloques (Caurcel, 2009):

1. Datos del participante: características generales del participante, de la 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 definatorios del maltrato entre iguales relativos a: intencionalidad, producción de daños, desequilibrio de poder, recurrencia de los episodios, 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* (Almeida y Caurcel, 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. (Caurcel, 2009, p. 56)

Cuadro 1. "Contenido de las láminas centrales (versión masculina y femenina) del SCAN-Bullying"(tomado de Del Barrio, Almeida, et al., 2003, citados en Caurcel 2009, p.56)

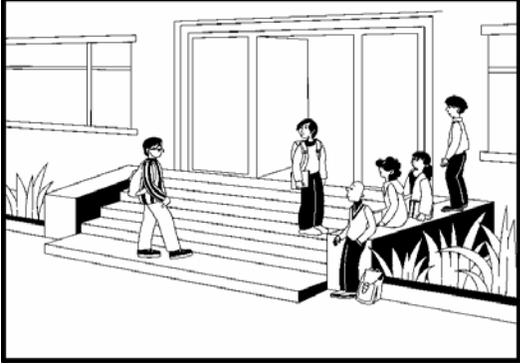
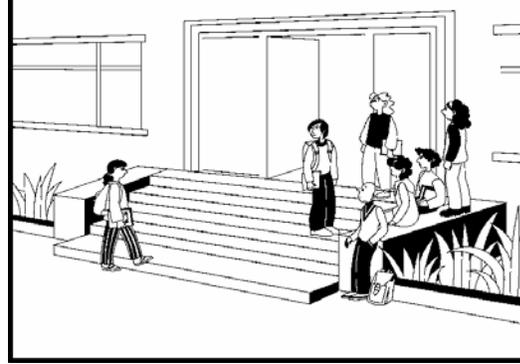
VERSIÓN MASCULINA	VERSIÓN FEMENINA
	
<p>Lámina 1. "Un/a alumno/a se dirige hacia la entrada de la escuela, donde se encuentra un grupo que le mira".</p>	
	
<p>Lámina 2. "Episodio de exclusión social: el/la nuevo/a alumno/a está ligeramente distanciado/a mirando a otros/as compañeros/as que juegan juntos/as".</p>	
	
<p>Lámina 3. "Agresión verbal: un grupo ríe señalando las ropas del alumno/a."</p>	



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



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

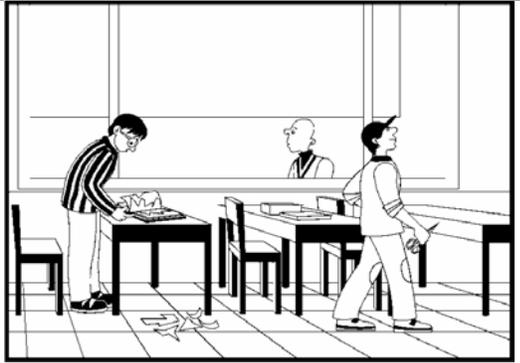


Lámina 6. “Destrucción efectiva del material escolar: uno/a del grupo sostiene unas tijeras mientras se aleja de la víctima que de pie, junto a la mesa mira el libro cortado”.

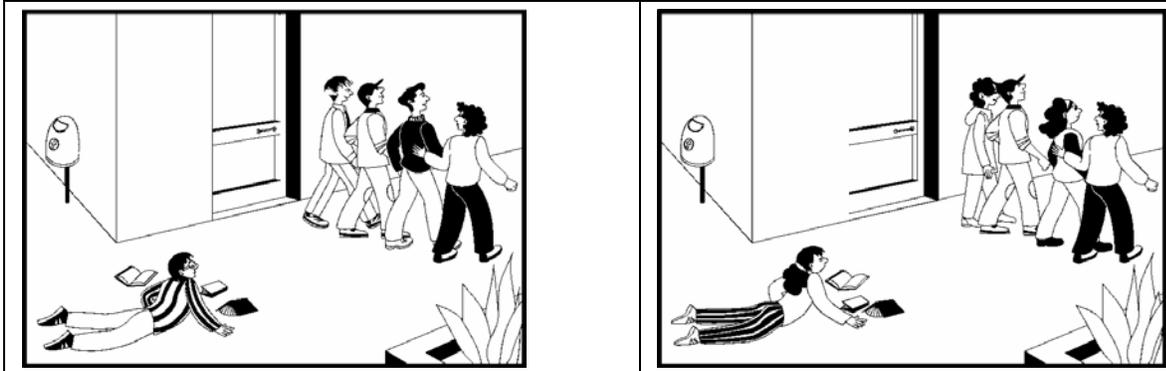


Lámina 7. “Agresión física: el/la compañero/a está caído en el suelo, sus cosas desparramadas alrededor y el grupo se aleja”.



Lámina 8. “Amenaza con coacción: el grupo cerca de la víctima obligando a beber”.

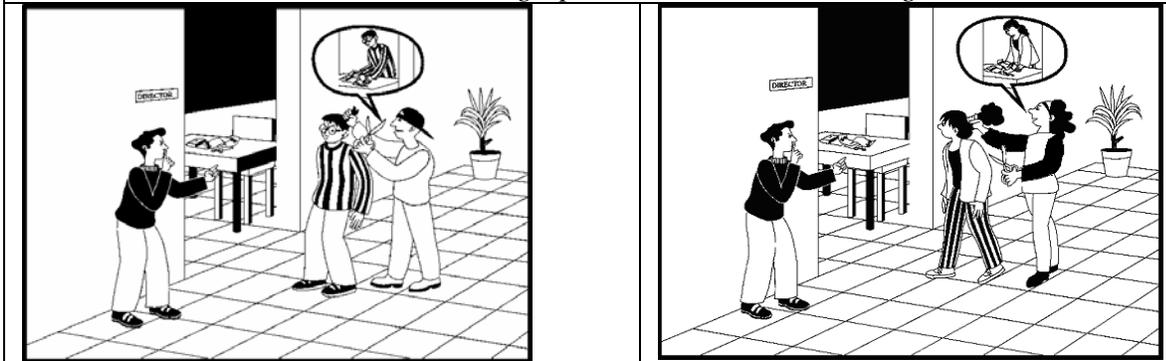


Lámina 9. “Chantaje: uno/a del grupo sujeta con una mano el pelo de la víctima sosteniendo cerca del mismo unas tijeras, mientras otro le indica con una mano el dinero que se ve sobre la mesa del director y le insta a mantener silencio”.



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

Cuadro 2. Contenido de las láminas finales (versión masculina y femenina) del SCAN-Bullying (tomado de Del Barrio, Almeida, et al., 2003, citados en Caurcel 2009, p.56)

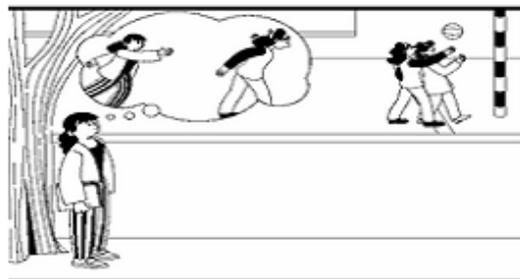
Versión masculina



FINAL 1 □

Aislamiento de la víctima

Versión Femenina



FINAL 2 □

Venganza de la víctima



FINAL 3 □

Búsqueda de apoyo de amigo





FINAL 4 □



Lamina final 4- Búsqueda de apoyo de profesor



FINAL 5 □



Lamina final 5- Final optimista todo juegan juntos
(Caucel, 2009, p.55)

4. Variables

4.1. Grupo 1: Variables Independientes

Variable 1.1: Género. Variable agrupada en dos niveles:

- Masculino
- Femenino

Variable 1.2: Edad. Variable agrupada en torno a tres niveles: tomando como referencia la clasificación para la Salud Integral de los y las adolescentes de la Organización Panamericana de la Salud (Silver, Munist, Magdaleno y Suarez, 1992). Valorando que en el grupo de alumnos sólo un individuo cuenta con 17 años, que entra en el grupo de adolescencia tardía, para fines estadísticos opté por juntar los grupos de adolescencia media y tardía en un solo grupo.

- 10 a 13 años: Adolescencia Temprana
- 14 a 16 años: Adolescencia media

- 17 años y más: Adolescencia tardía

Variable 1.3: Curso. Dividida en 2 niveles y dos cursos de un mismo nivel

- 6to curso
- 7mo 1
- 7mo 2

Variable 1.4: Estructura familiar. Dividida en 4 niveles

- Quienes viven con ambos progenitores
- Quienes viven con uno de los progenitores
- Quienes viven con otros: abuelos, tíos, etc.
- Quienes no respondieron.

4.2. Grupo 2: Variables relacionadas al comportamiento agresivo percibido por los grupos de pares.

Por un lado son consideradas variables dependientes en relación con las variables del grupo 1 suponiendo que pueden ser influidas por ellas. Por otro lado, son consideradas variables independientes en relación con las variables del grupo 3, suponiendo que pueden influir en aquellas.

Variable 2.1: índices de agresión. Son los índices de la escala DIAS, (a nivel de agresión total y las tres sub-escalas), donde los compañeros de cursos son nominados por sus pares, según la conducta agresiva percibida.

- 2.1.1. Índice de agresión total
- 2.1.2. Índice de agresión física
- 2.1.3. Índice de agresión verbal
- 2.1.4. Índice de agresión indirecta

Variable 2.2: índices de victimización. Son los índices de la escala DIAS (a nivel de victimización total y las tres sub-escalas), donde los compañeros de cursos son nominados por sus pares, según la percepción del grado de agresión sufrida.

2.2.1. Índice de victimización total

2.2.2. Índice de victimización física

2.2.3. Índice de victimización verbal

2.2.4. Índice de victimización indirecta

Variable 2.3: agresor-no agresor. Se obtienen a través del promedio del índice de la escala DIAS, que clasifica quienes fueron nominados como agresor y no agresor.

Variable 2.4: víctima- no víctima. Se obtienen a través del promedio del índice de la escala DIAS, que clasifica quienes fueron nominados como víctimas y no víctimas.

Variable 2.5: Clasificaciones entre los agresores y no agresores y víctimas no víctimas

2.5.1. Víctima-No Agresor

2.5.2. Víctima-Agresor

2.5.3. No Víctima-Agresor

2.5.4. No Víctima-No agresor

4.3. Grupo 3: Caracterización del fenómeno.

De acuerdo con Caurcel(2009)este grupo de variables se relacionan con la identificación de los elementos definatorios del maltrato entre iguales, relativos a intencionalidad, producción de daños, desequilibrio de poder, duración, frecuencia y ausencia de provocación, así como la valoración del grado de aceptación, corrección y justicia del fenómeno.

Variable 3.1: Duración. Hace referencia a cuánto tiempo duran los abusos.

Variable 3.2: Mantenimiento del maltrato. Relacionada con la percepción de continuidad en el tiempo del maltrato.

Variable 3.3: Frecuencia. Hace referencia al número de veces que ocurre el maltrato en el centro escolar, en un espacio concreto de tiempo.

Variable 3.4: 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 3.5: 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).

Variable 3.6: Perfil psicossocial de la víctima

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

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

3.6.3: 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.

3.6.4: 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.

Variable 3.7: Perfil psicosocial de los agresores

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

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

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

Variable 3.8: Variables relacionadas con la experiencia emocional y el razonamiento socio moral.

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

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

3.8.3: Justificaciones. Razonamiento socio moral de las atribuciones de emociones morales a víctimas, agresores y espectadores. (Caurcel, 2009)

Variable 3.9: Variables relacionadas con el perfil psicosocial de los participantes

3.9.1: Auto descripción. Caracterización del participante a través de adjetivos bipolares referidos a rasgos personales, físicos y sociales de los mismos.

5. Procedimiento

En la fase previa de investigación se recogió información en el municipio de Santarèm (Brasil) con la representante del observatorio de la violencia en la escuela, la profesora Loreni Dutra que además es docente de la Universidad Luterana de Brasil (ULBRA), y la Profesora Lucineide Pinheiro de la Secretaría de Educación del Municipio. La información recogida se centró en el análisis de la incidencia del maltrato entre iguales en ocho centros educativos del municipio. De las ocho escuelas participantes en la investigación se seleccionaron de forma aleatoria dos de ellas. Una escuela para validar los instrumentos utilizados y otro centro para la administración y aplicación de los mismos.

En la primera escuela (Frei Othmar) seleccionada para la validación y adaptación de los instrumentos fueron seleccionados de forma aleatoria 10 alumnos, cinco mujeres y cinco hombres. Una vez seleccionados se procede a la aplicación de los instrumentos y luego a una valoración de la comprensión. Como no se manifestaron dudas, palabras o términos no comprensibles se toma la decisión de aplicar los cuestionarios de la misma forma en que estaban para la obtención de los datos de la investigación. La segunda escuela seleccionada para realizar la investigación aplicando los instrumentos fue la escuela Gonçalves Dias.

En ambos centros se concertaron reuniones con la dirección y responsable de orientación académica para obtener el consentimiento de visitar los cursos. Del mismo modo, y para cumplir con la medida prescrita por el comité de ética de las universidades locales, procedimos a enviar una carta de información y solicitud de consentimiento de la realización de la investigación a los padres y tutores de los alumnos y alumnas, de las cuales recibimos debidamente firmadas más de un 90% (contenido de la comunicación, anexo3). Tras las primeras reuniones y con el beneplácito del centro, las familias y las instituciones educativas locales se procedió a la administración de los instrumentos de evaluación (Gonçalves Dias).

Durante la administración de los cuestionarios se contó con la ayuda de otra investigadora. La aplicación de los instrumentos se realizó en dos fases: la primera fase destinada a administrar y recoger los datos de la escala DIAS, y la segunda fase, para la recolección de la

información del SCAN Bullying. Ambos trabajos con la asistencia directa de quien subscribe y la presencia de la orientadora. La duración fue variable y se sitúa entre una hora y media y dos horas. Toda la aplicación de los cuestionarios se realizó en horas laborables. Tras depurar los datos obtenidos y descubrir algunos errores se regresó al centro para revisar, junto con el alumnado, algunas de las respuestas que habían sido colocadas de manera erróneas.

Una vez aplicados los instrumentos y a petición del centro educativo fui invitada a realizar algunas actividades con el objetivo de contribuir a la sana convivencia entre los alumnos. Estas actividades permitieron tener una visión más general de las conductas que generan actos de violencia, incivildades y vandalismo, como bien señala la investigadora Abramovay (2006). De esta forma se pudo realizar un registro diario de acciones, cuyas informaciones corroboran muchos de los datos obtenidos en base a los cuestionarios y análisis estadísticos facilitando la discusión de los mismos. Además, se organizaron grupo focales con el alumnado. Tales acciones quedan justificadas atendiendo a Calvo (1992, p.10) cuando señala que la etnografía en la educación,

“(...) pretende, tener una concepción de la vida social como algo que está organizado en términos de símbolos, en donde es importante el captar esos significados para poder comprender su organización y formular sus principios”

6. Diseño de la investigación y análisis de datos

Se trata de un diseño de encuesta, descriptivo, transversal, con un muestreo aleatorio simple. Para el análisis de la presente investigación se utilizó el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 15.0 para Windows, acometiendo los siguientes análisis:

- 1- Análisis de Correlación con el objetivo de determinar el grado de relación e influencia entre las variables. Dado que la distribución de los datos (por ejemplo los índices de agresión y de victimización en el DIAS) no se asemejaba a una distribución normal, sino que mostraba asimetrías (colas), no se utilizó el

coeficiente de correlación r de Pearson, sino el coeficiente de correlación de rangos R de Spearman.

- 2- Para comparar diferencias de medias, se utilizaron la prueba t para muestras independientes y muestras relacionadas y la prueba Anova, en algunas ocasiones asociada a la prueba post hoc de Bonferroni.

RESULTADOS

CAPÍTULO 6: RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo los objetivos de trabajo, los resultados de los datos obtenidos se presentan en varios bloques. En primer lugar, se presentan las variables relacionadas con las escalas DIAS, determinando los índices de agresión y victimización de la escala global y las diferentes sub-escalas, finalizando con el análisis de las relaciones entre estos índices.

Posteriormente, se analizan los resultados del cuestionario Scan-Bullying, en función de diferentes variables que puedan influir: roles de acuerdo al DIAS (agresores–víctimas, agresores–no víctimas, no agresores–víctimas y no agresores–no víctimas). En todos los casos, se contemplan las atribuciones realizadas a la *víctima de la historia*, a los *agresores de la historia*, y las propias atribuciones de los participantes.

Cabe destacar que para identificar a los sujetos que son nominados por su grupo de pares como víctimas, determinado por el índice de victimización que alcanzaron en el DIAS, utilizo el calificativo de “*víctimas de acuerdo al DIAS*”, para diferenciarlo de la “*víctima de la historia*”. Así mismo utilizo los términos “*no víctimas de acuerdo al DIAS*”, “*agresores de acuerdo al DIAS*” y “*no agresores de acuerdo al DIAS*”, para diferenciarlos respectivamente de las figuras de la historia, con sus roles de víctimas o agresores. Igualmente es importante señalar que para hacer más fácil la lectura utilizo el género masculino englobando a ambos sexos.

Para el análisis, tal y cual está estructurado el cuestionario de Scan Bullying, se lleva la siguiente secuencia: descripción del fenómeno, identificación de los personajes de la historia por parte de los participantes, identificación de los participantes con los personajes de la historia, sentimientos que suscita la historia, las atribuciones planteadas por los participantes en cuanto a la caracterización del fenómeno, la identificación de los elementos que los definen en lo que se refiere a la intencionalidad, producción de daños, desequilibrio de poder, episodios recurrentes, frecuencia y ausencia de provocación por parte de la víctima, así como la valoración o complicidad que tienen con el fenómeno, si es aceptable, reprochable, justo, injusto etc. Las atribuciones causales que identifican los participantes a nivel individual, interacciones diádicas, grupales y el contexto sociocultural. Continuando con la percepción de duración de los abusos, la

continuidad y frecuencia. Por último se analiza la percepción del desenlace de la historia con la atribución relativa al de la historia con la víctima y la auto-identificación como agresor y/o víctima.

El trabajo continua con la descripción de la víctima y de los *agresores de la historia*, y con la auto-descripción (Self), caracterizándolos a través de los adjetivos bipolares que están relacionados a los rasgos personales, físicos y sociales de los mismos, analizándolos en función de las diferentes variables consideradas: género, curso, estructura familiar y edad. Las emociones atribuidas a los tres estatus analizados (víctimas, agresores y SELF) y el análisis de las atribuciones emocionales/morales de culpa, vergüenza, indiferencia y orgullo.

Finalmente se realiza un análisis del grado de aceptación del trabajo por parte de los participantes, y se presentan algunas informaciones adicionales relevantes para el tema. Unas que fueron obtenidas en los registros del Centro Educativo donde se llevo al cabo la investigación, y otras que son fruto de observaciones realizadas en el contexto de visitar las aulas para realizar la investigación formal.

1. Escala DIAS: Índice de agresión y victimización.

1.1. Grado de agresión y victimización.

El análisis de los índices de agresión y victimización total, y de los índices de agresión y victimización de cada una de las subescalas se observa que un 31,8% de los alumnos es nominado como agresor por los compañeros (Gráfico 1), mientras que el 34,5% son nominados como víctimas (Gráfico 2). En términos globales, los promedios obtenidos en las escalas y subescalas de agresión son: $\tilde{x}_{\text{agresión total}} = 6,81$; $\tilde{x}_{\text{sub-agresión física}} = 6,21$; $\tilde{x}_{\text{sub-agresión verbal}} = 8,51$; y $\tilde{x}_{\text{sub-agresión indirecta}} = 6,26$. Por otra parte, los promedios del índice de victimización son: $\tilde{x}_{\text{victimización total}} = 7,88$; $\tilde{x}_{\text{sub-victimización física}} = 5,44$; $\tilde{x}_{\text{sub-victimización verbal}} = 5,92$; y $\tilde{x}_{\text{sub-victimización indirecta}} = 10,09$.

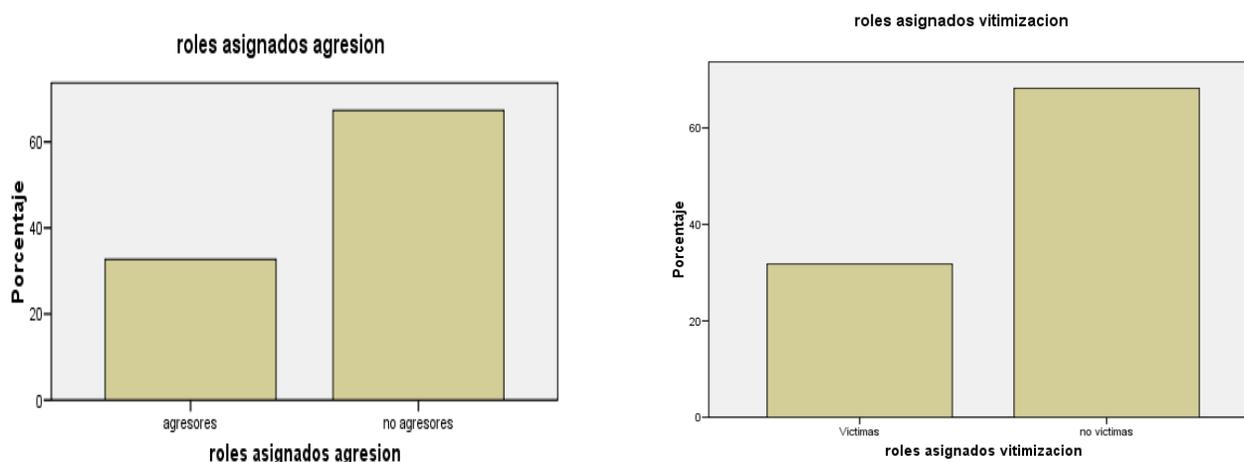


Gráfico 1. Agresores según escala DIAS Gráfico 2. Víctimas según escala DIAS

Cruzando los índices de agresión con los índices de victimización obtenemos que el 14,0% del alumnado (n=15) fue nominado como *víctima-no agresor*, un 20,6% (n=22) fue nominado *víctima-agresor*, un 11,2% (n=12) fue nominado *no víctimas-agresores* y un 54,2% (n=58) fue *nominado no víctimas-no agresores*, los cuales podríamos definir espectadores. (Gráfico 3).

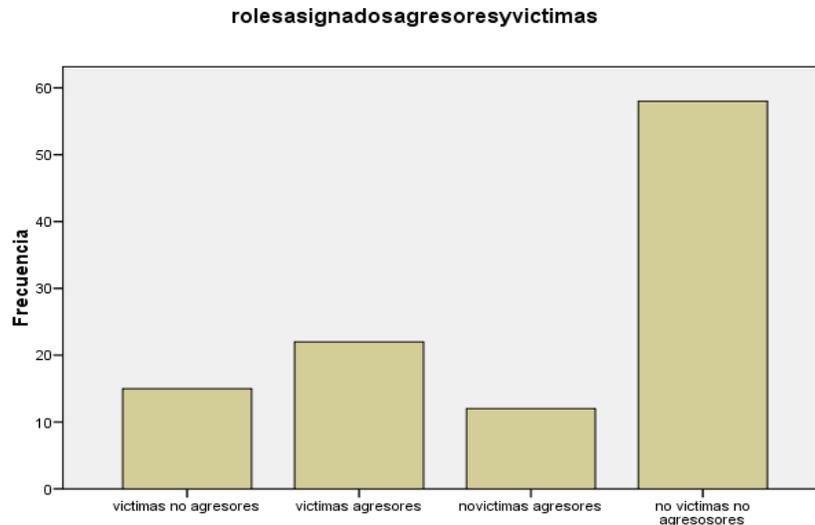


Gráfico 3. Roles asignado según escala DIAS

De acuerdo a las diferentes subescalas de agresión, de los 107 participantes un 25,7% es nominado como *agresores físicos*, un 27,1% como *agresores verbales* y un 29,0% como *agresores indirectos*. Analizando las diferentes subescalas de victimización, un 34,5% sufre *victimización física*, un 35,5% *victimización verbal* y un 34,3% *victimización indirecta*.

1.2. Correlaciones entre los índices de agresión y victimización y las diferentes subescalas.

En la Tabla 1 se observan las correlaciones establecidas entre las variables de las escalas en su totalidad y de las subescalas que las componen.

En primer lugar, se observa una correlación positiva entre el índice de la escala total de *agresión* y de la escala total de *victimización* ($R=,56$; $p=,000$) (Gráfico 4), indicando que los alumnos que tienden a ser más agresores tienden a recibir igualmente más victimización.

Tabla 1. Correlaciones entre los índices de agresión y victimización total y subescalas

	Agresión total	Agresión física	Agresión verbal	Agresión indirecta	Victimización total	Victimización física	Victimización verbal	Victimización indirecta
Agresión Total	-	,82**	,89**	,92**	,56**	,43**	,57**	,47**
Agresión Física		-	,67**	,71**	,38**	,42**	,39**	,28**
Agresión Verbal			-	,76**	,43**	,30**	,49**	,36**
Agresión indirecta				-	,63**	,48**	,58**	,55**
Victimización Total					-	,71**	,85**	,91**
Victimización Física						-	,53**	,46**
Victimización Verbal							-	,72**
Victimización indirecta								-

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

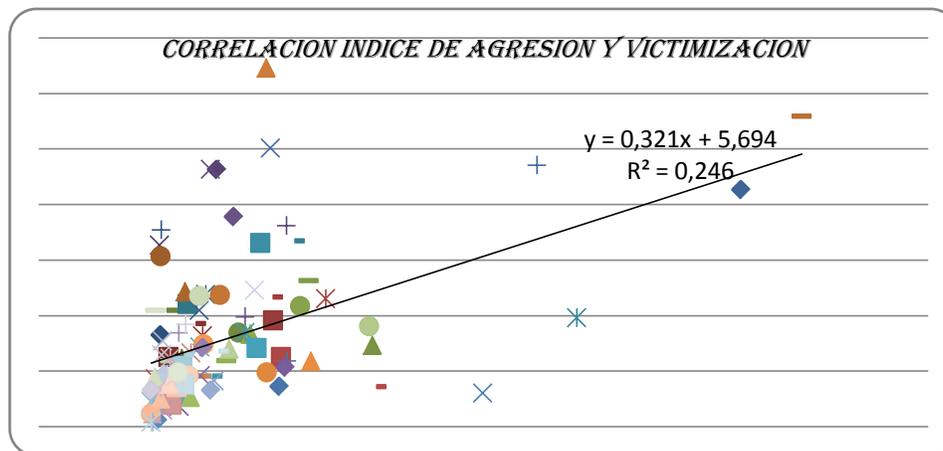


Gráfico 4. Correlación entre índice de agresión y victimización de acuerdo al DIAS

Por otra parte, se observan correlaciones positivas y significativas entre las subescalas de *victimización indirecta* y *victimización verbal* ($R = ,72$; $p = ,01$). A más *victimización indirecta* más tendencia de *victimización verbal*. Así mismo, existe una correlación estrecha entre el índice de *victimización total* con la subescala de *victimización indirecta* ($R = ,91$; $p = ,000$). A mayor índice de *victimización total*, mayor la tendencia de *victimización indirecta* (Gráfico 5). Del mismo modo, aunque con coeficientes de correlación más bajos, la escala de *victimización indirecta* correlaciona positivamente con la escala de *agresión física* ($R = ,28$; $p = ,003$), con la escala de *agresión verbal* ($R = ,36$; $p = ,01$) y con la escala de *agresión indirecta* ($R = ,55$, $p = ,01$). A mayor

índice de victimización indirecta más tendencia tienen los alumnos a la agresión física, agresión verbal y agresión indirecta.

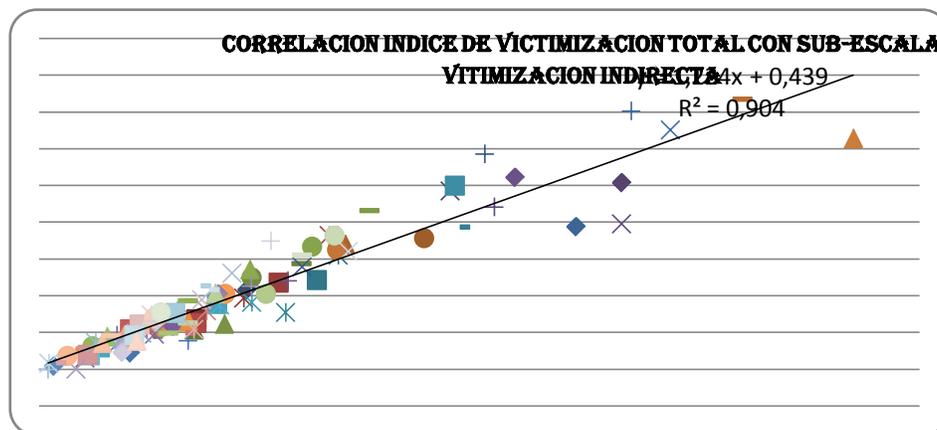


Gráfico 5. Correlación victimización total y victimización indirecta.

Por otra parte, la *victimización verbal* correlaciona positivamente con las escalas de *victimización física* ($R=,53$; $p=,01$), *agresión física* ($R=,39$; $p=,000$), *agresión verbal* ($R=,49$; $p=,01$) y *agresión indirecta* ($R=,58$; $p=,01$). Los alumnos con mayor victimización verbal, tienen mayor tendencia a la victimización física, la agresión física, verbal e indirecta y viceversa. Finalmente se observan correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre la subescala de *victimización física* con las subescalas de *agresión física* ($R=,42$; $p=,01$), *agresión verbal* ($R=,30$; $p=,01$) (Gráfico 6) y *agresión indirecta* ($R=,48$; $p=,01$). A mayor tendencia de los alumnos recibir victimización física, mayor es la tendencia de agredir física, verbal e indirectamente.

En cuanto a los índices de *agresión*, en las diferentes subescalas se observan correlaciones estadísticamente significativas entre el índice de *agresión física* con los índices de *victimización* ($R=,38$; $p=,000$), *agresión verbal* ($R=,67$; $p=,000$) *agresión indirecta* ($R=,71$; $p=,000$, Gráfico 7), *victimización verbal* ($R=,57$; $p=,000$) y *victimización indirecta* ($R=,47$; $p=,003$). Esto indica que a mayor agresión física por parte del alumnado mayor probabilidad hay de que reciban victimización, verbal e indirecta, y mayor tendencia de que agredan verbal e indirectamente.

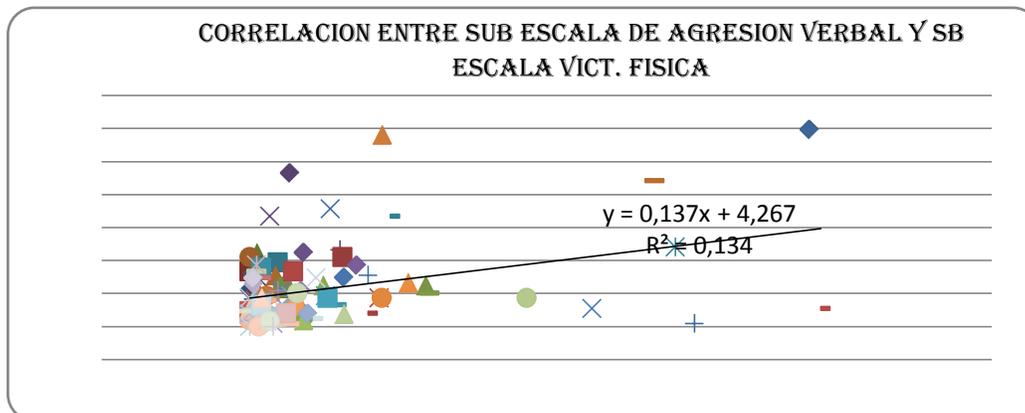


Gráfico 6. Correlación entre subescalas agresión verbal y victimización física

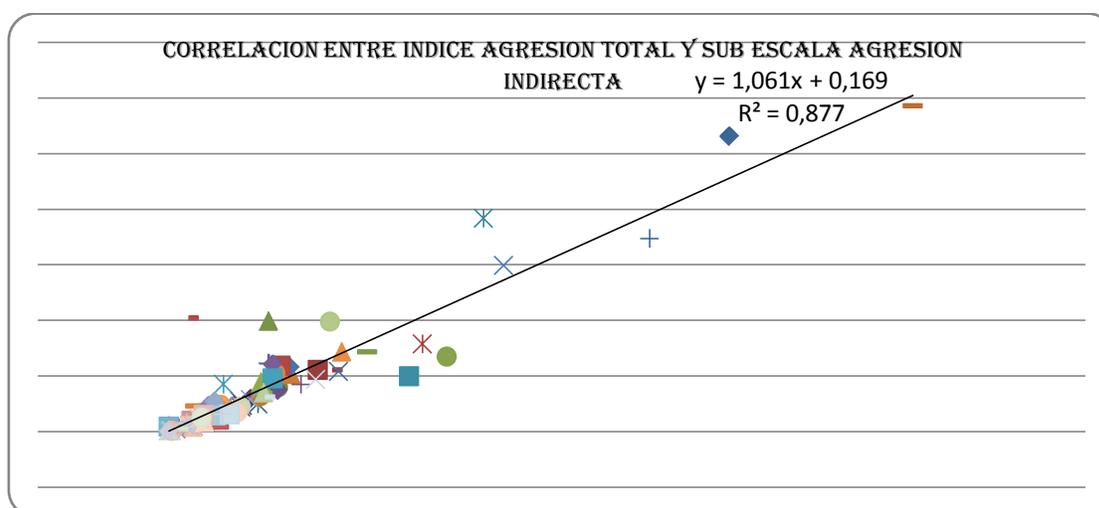


Gráfico 7. Correlación entre subescalas agresión total y agresión indirecta.

1.3. Análisis de los índices de agresión y victimización en función del género.

En relación *índice de agresión total* no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. No obstante, se observa que la puntuación media de los hombres ($\bar{x}_{hombres}=8,65$) es más alta que la obtenida entre las mujeres ($\bar{x}_{mujeres}=5,20$).

El análisis de los índices obtenidos en las subescalas que componen la escala de *agresión* muestra la existencia de una diferencia estadísticamente significativa en las puntuaciones de la subescala de *agresión física* a nivel del género [$\bar{x}_{hombres}=9,98$ y $\bar{x}_{mujeres}=2,92$; $t_{(70,169)}=3,473$;

$p=,001$]. En el resto de subescalas se encuentran diferencias en función del género aunque no resultan estadísticamente significativas. En todos los casos, los promedios de los hombres son más altos que los promedios de las mujeres (Tabla 2).

Tabla 2. Puntuaciones medias y diferencias en la escala de agresión en función del género

	\bar{x} Hombres	\bar{x} Mujeres	Prueba <i>t</i>		
	(N = 50)	(N = 57)	<i>T</i>	gl	<i>p</i>
Agresión total	8,65	5,20	1,872	105	,072
Agresión física	9,98	2,92	3,473	105	,000
Agresión verbal	10,95	6,38	1,610	105	,110
Agresión indirecta	6,83	5,76	0,651	105	,516

En relación con la escala de *victimización* y las subescalas que la componen, no se observan diferencias significativas en cuanto al género. Sin embargo, se observan ciertas tendencias tales como: (a) los hombres muestran un valor más alto que las mujeres en relación a los índices de *victimización física* y *victimización verbal* y, (b) las mujeres obtienen valores más altos de *victimización indirecta* y de *victimización total* (Tabla 3).

Tabla 3. Puntuaciones medias y diferencias de la escala de victimización en función del género.

	\bar{x} Hombres	\bar{x} Mujeres	Prueba <i>t</i>		
	(N = 50)	(N = 57)	<i>t</i>	gl	<i>p</i>
Victimización total	7,58	8,15	-0,476	105	,635
Victimización física	6,37	5,47	1,648	105	,102
Victimización verbal	6,05	5,80	0,207	105	,836
Victimización indirecta	8,94	11,10	-1,393	105	,167

1.4. Análisis de los índices de agresión y victimización en función de la edad.

El análisis de los índices de la escala de *agresión total* y las subescalas que lo componen, en función del grupo de edad, no muestra diferencias estadísticamente significativas. No obstante, los promedios de todos los índices son más altos en el grupo de edad de 14 a 17 años (Tabla 4).

Tabla 4. Puntuaciones medias y diferencias de la escala de agresión en función de la edad.

	\bar{x} 10-13 años	\bar{x} 14-17 años	Prueba <i>t</i>		
	(N = 74)	(N = 33)	<i>t</i>	gl	<i>p</i>
Agresión total	5,78	9,11	-1,663	105	,099
Agresión física	5,72	7,34	-0,726	105	,470
Agresión verbal	6,93	12,06	-1,671	105	,098
Agresión indirecta	5,25	8,52	-1,860	105	,066

El análisis de los índices de *victimización global* y de las diferentes subescalas que lo componen no arroja diferencias significativas en función de la edad (Tabla 5). Los promedios de los índices de victimización total, física e indirecta son ligeramente más altos en el grupo de 14 17 años, al contrario del índice de victimización verbal.

Tabla 5. Puntuaciones medias y diferencias de la escala de victimización en función de la edad.

	\bar{x} 10-13 años	\bar{x} 14-17 años	Prueba <i>t</i>		
	(N = 74)	(N = 33)	<i>t</i>	Gl	<i>p</i>
Victimización total	7,88	7,90	-0,023	105	,982
Victimización física	5,39	5,54	-0,135	105	,893
Victimización verbal	6,16	5,38	0,592	105	,555
Victimización indirecta	9,97	10,35	-0,220	105	,827

1.5. Análisis de los índices de Agresión y Victimización en función de la estructura familiar.

El test ANOVA (Tabla 6), con el *post hoc* de Bonferroni (Tabla 7), se utiliza para determinar posibles diferencias en los índices de agresión y victimización en función del tipo de estructura familiar de los estudiantes. En relación a la escala de *agresión* no se observan diferencias significativas para ninguna de las escalas.

Se observa que los promedios del grupo de los que viven con otras personas son mayores para la escala de *agresión total* y las subescalas de *agresión física* y *agresión indirecta*, y de los que viven con uno de los progenitores para el índice de *agresión verbal*. Por otro lado, los

promedios más bajos se corresponden con los estudiantes que viven con ambos padres en la escala de *agresión total* y la subescala de *agresión física*, quienes viven con otras personas presentan las puntuaciones más bajas en *agresión verbal*, y los que viven con uno de los progenitores para *agresión indirecta*. El grupo de los que no respondieron solo es de tres individuos, por lo que no cabe considerarlo en este análisis.

Tabla 6. Índices de agresión y estructura familiar (ANOVA)

	suma de cuadrados	gl	media cuadrática	F	Sig.
índice de agresión total					
inter-grupos	58,334	3	19,442	0,206	,892
intra-grupos	9743,441	103	94,599		
total	9208,075	106			
índice subescala agresión física					
inter-grupos	143,903	3	47,968	0,416	,742
intra-grupos	11877,023	103	115,311		
total	12020,926	106			
índice subescala agresión verbal					
inter-grupos	166,305	3	55,435	0,249	,862
intra-grupos	22957,318	103	222,887		
total	23123,623	106			
índice subescala agresión indirecta					
inter-grupos	44,984	3	14,995	0,203	,894
intra-grupos	7593,008	103	73,719		
total	7637,993	106			

Tabla 7. Índices de agresión y estructura familiar – comparaciones múltiples

Variable dependiente		diferencia de medias (I-J)	error típico	intervalo límite inferior	de confianza límite superior
Estructura familiar (I)	Estructura familiar (J)				
índice de agresión total					
no respondió	no respondió				
	papá y mamá	-3,97847	5,75187	-19,4520	11,4950
	uno de los progenitores	-4,21237	5,86513	-19,9909	11,5655
	otros (abuelos etc.)	-4,94367	6,40258	-22,1677	12,2804
papá y mamá	no respondió	3,97847	5,57187	-11,4950	19,4520
	papá y mamá				
	uno de los progenitores	-,23426	2,10178	-5,8884	5,4199
	otros (abuelos etc.)	-,96520	3,31825	-9,8918	7,9614
uno de los progenitores	no respondió	4,21273	5,86513	-11,5655	19,9909
	papá y mamá	,23426	2,10178	-5,4199	5,8884
	uno de los progenitores				
	otros (abuelos etc.)	-,73094	3,51092	-10,1759	8,7140
Otros (abuelos etc.)	no respondió	4,94367	6,40258	-12,2804	22,1677
	papá y mamá	,96529	3,31825	-7,9614	9,8918
	uno de los progenitores	,73094	3,51092	-8,7140	10,1759
	otros (abuelos etc.)				
índice de la subescala de agresión física					
no respondió	no respondió				
	papá y mamá	-6,02432	6,35038	-23,1079	11,0593
	uno de los progenitores	-5,33212	6,47543	-22,7521	12,0879
	otros (abuelos etc.)	-7,60833	7,06881	-26,6246	11,4080
papá y mamá	no respondió	6,02432	6,35038	-11,0593	23,1079
	papá y mamá				
	uno de los progenitores	,69220	2,32048	-5,5503	6,9347
	otros (abuelos etc.)	-1,58402	3,66353	-11,4395	8,2715
uno de los progenitores	no respondió	5,33212	6,47543	-12,0879	22,7521
	papá y mamá	-,69220	2,32048	-6,9347	5,5503
	uno de los progenitores				
	otros (abuelos etc.)	-2,27621	3,87626	-12,7040	8,1516
Otros (abuelos etc.)	no respondió	7,60833	7,06881	-11,4080	26,6246
	papá y mamá	1,58402	3,66353	-8,2715	11,4395
	uno de los progenitores	2,27621	3,87626	-8,1516	12,7040
	otros (abuelos etc.)				

índice de la subescala de agresión verbal

no respondió	no respondió				
	papá y mamá	-4,87268	8,82890	-28,6239	18,8785
	uno de los progenitores otros (abuelos etc.)	-6,56727 -3,89333	9,00276 9,82773	-30,7862 -30,3316	17,6517 22,5449
papá y mamá	no respondió	4,87268	8,82890	-18,8785	28,6239
	papá y mamá				
	uno de los progenitores otros (abuelos etc.)	-1,69460 ,97934	3,22615 5,09338	-10,3735 -12,6517	6,9843 14,6814
uno de los progenitores	no respondió	6,56727	9,00276	-17,6517	30,7862
	papá y mamá	1,69460	3,22615	-6,9043	10,3735
	uno de los progenitores otros (abuelos etc.)	2,67394	5,38914	-11,8237	17,1716
Otros (abuelos etc.)	no respondió	3,89333	9,82773	-22,5449	30,3316
	papá y mamá	-,97934	5,09338	-14,6814	12,7227
	uno de los progenitores otros (abuelos etc.)	-2,67394	5,38914	-17,1716	11,8237

índice de la subescala de agresión indirecta

no respondió	no respondió				
	papá y mamá	-2,51104	5,07753	-16,1705	11,1484
	uno de los progenitores otros (abuelos etc.)	-2,47727 -4,14133	5,17752 5,65196	-16,4057 -19,3461	11,4511 11,0634
papá y mamá	no respondió	2,51104	5,07753	-11,1484	16,1705
	papá y mamá				
	uno de los progenitores otros (abuelos etc.)	,03377 -1,63030	1,85537 2,92922	-4,9575 -9,5104	5,0250 6,2498
uno de los progenitores	no respondió	2,47727	5,17752	-11,4511	16,4057
	papá y mamá	-,03377	1,85539	-5,0250	4,9575
	uno de los progenitores otros (abuelos etc.)	-1,66406	3,09931	-10,0017	6,6736
Otros (abuelos etc.)	no respondió	4,14133	5,65196	-11,0634	19,3461
	papá y mamá	1,63030	2,92922	-6,2490	9,5104
	uno de los progenitores otros (abuelos etc.)	1,66406	3,09931	-6,6736	10,0017

Relativamente a la escala de *victimización* y las subescalas que la componen tampoco se observan diferencias significativas en función de la estructura familiar (Tablas 8 y 9).

Tabla 8. Media de los índices de victimización en función de la estructura familiar(ANOVA)

	suma de cuadrados	gl	media cuadrática	F	sig
índice de victimización					
inter-grupos	41,824	3	13,941	0,352	,788
intra-grupos	4075,983	103	39,573		
total	4117,807	106			
índice subescala victimización física					
inter-grupos	2,672	3	,891	0,028	,994
intra-grupos	3232,796	103	31,386		
total	3235,468	106			
índice subescala victimización verbal					
inter-grupos	74,492	3	24,830	0,624	,601
intra-grupos	4097,685	103	39,783		
total	4172,176	106			
índice subescala victimización indirecta					
inter-grupos	124,933	3	41,644	0,640	,591
intra-grupos	6697,559	103	65,025		
total	6822,492	106			

Tabla 9. Índices de victimización y estructura familiar – comparaciones múltiples

Variable dependiente		diferencia de medias (I-J)	error típico	intervalo límite inferior	de confianza límite superior
Estructura familiar (I)	Estructura familiar (J)				
índice de victimización					
no respondió	no respondió				
	papá y mamá	2,97064	3,72016	-7,0372	12,9785
	uno de los progenitores	2,00006	3,70342	-8,2049	12,2050
papá y mamá	otros (abuelos etc.)	2,13692	4,14103	-9,0042	13,2760
	no respondió	-2,97064	3,72016	-12,9785	7,0372
	papá y mamá				
uno de los progenitores	uno de los progenitores	- ,97064	1,35938	-4,6275	2,6864
	otros (abuelos etc.)	- ,83473	2,14616	-6,6063	4,9388
	no respondió	-2,00006	3,79342	-12,2050	8,2049
Otros (abuelos etc.)	papá y mamá	,97057	1,35938	-2,6864	4,6275
	uno de los progenitores				
	otros (abuelos etc.)	,13584	2,27078	-5,9729	6,2446
no respondió	no respondió	-2,13592	4,14103	-13,2750	9,0042
	papá y mamá	,83473	2,14616	-4,9368	6,6083
	uno de los progenitores	- ,13584	2,27076	-6,2446	5,9729
no respondió	no respondió				
	papá y mamá	- ,16060	3,31310	-9,0734	8,7522
	uno de los progenitores	,16697	3,37835	-8,2553	9,2553
papá y mamá	otros (abuelos etc.)	- ,24567	3,68792	-10,1668	9,6755
	no respondió	,16060	3,31310	-8,7522	9,0734
	papá y mamá				
uno de los progenitores	uno de los progenitores	,32757	1,21063	-2,9292	3,5844
	otros (abuelos etc.)	- ,08507	1,91133	-5,2269	5,0567
	no respondió	- ,16697	3,37835	-9,2553	8,9214
Otros (abuelos etc.)	papá y mamá	- ,32757	1,21063	-3,5844	2,9292
	uno de los progenitores				
	otros (abuelos etc.)	- ,41264	2,02231	-5,8530	5,0277
no respondió	no respondió	,24567	3,68792	-9,6755	10,1666
	papá y mamá	,08507	1,91133	-5,0567	5,2269
	uno de los progenitores	,41264	2,02231	-5,0277	5,8530
no respondió	no respondió				
	papá y mamá	4,15541	3,73005	-5,8791	14,1899
	uno de los progenitores	3,2545	3,80351	-6,6066	13,8575
no respondió	otros (abuelos etc.)	5,42800	4,15204	-5,7417	16,5977

papá y mamá	no respondió	-4,15541	3,73005	-14,1899	5,8791
	papá y mamá				
	uno de los progenitores	-,52996	1,36299	-4,1966	3,367
uno de los progenitores	otros (abuelos etc.)	1,27259	2,15186	-4,5163	7,0615
	no respondió	-3,62545	3,80351	-13,8575	6,6066
	papá y mamá	,52996	1,36299	-3,1367	4,1966
Otros (abuelos etc.)	uno de los progenitores	1,80255	2,27682	-4,3225	7,9276
	otros (abuelos etc.)				
	no respondió	-5,42800	4,15204	-16,5977	5,7417
Otros (abuelos etc.)	papá y mamá	-1,27259	2,15186	-7,0615	4,5163
	uno de los progenitores	-1,80255	2,27682	-7,9276	4,3225
	otros (abuelos etc.)				
índice de la subescala de victimización indirecta					
no respondió	no respondió	3,94388	4,76875	-8,8848	16,7726
	papá y mamá	2,10394	4,86265	-10,9774	15,1853
	uno de los progenitores	1,68067	5,30624	-12,5994	15,9607
papá y mamá	otros (abuelos etc.)				
	no respondió	-3,94386	4,76875	-16,7726	8,8848
	papá y mamá				
uno de los progenitores	uno de los progenitores	-1,83994	1,74254	-6,5277	2,8478
	otros (abuelos etc.)	-2,26321	2,75106	-9,6641	5,1377
	no respondió	-2,10394	4,86265	-15,1853	10,9774
Otros (abuelos etc.)	papá y mamá	-1,83994	1,74254	-2,8478	6,5277
	uno de los progenitores				
	otros (abuelos etc.)	-,42327	2,91063	-8,2539	7,4074
Otros (abuelos etc.)	no respondió	-1,68067	5,30624	-15,9607	12,5994
	papá y mamá	2,26321	2,75108	-5,1377	9,6641
	uno de los progenitores	,42327	2,9063	,74074	8,2539
Otros (abuelos etc.)	otros (abuelos etc.)				

1.6. Análisis de los índices de agresión y victimización en función del curso.

El análisis de la varianza ANOVA y el testpost hoc de Bonferroni, para analizar las diferencias de las escalas de agresión entre los diferentes cursos escolares a los que pertenecen los alumnos (Tabla 10 y 11) no muestran diferencias significativas en función del curso. Se observa que para todos los índices los promedios son más bajos en 6º curso. Los promedios más altos están en 7º-2 para *agresión total* y *agresión física*, y en 7º-1 para *agresión verbal* y *agresión indirecta*.

Tabla 10. Índices de agresión y curso (ANOVA)

	suma de cuadrados	gl	media cuadrática	F	sig
índice de agresión					
inter-grupos	179,038	2	89,519	0,967	,383
intra-grupos	9623,037	104	92,529		
total	9802,075	106			
índice subescala agresión física					
inter-grupos	120,072	2	60,036	0,525	,593
intra-grupos	11900,854	104	114,431		
total	12020,926	106			
índice subescala agresión verbal					
inter-grupos	426,634	2	213,317	0,977	,380
intra-grupos	22696,989	104	218,240		
total	23123,623	106			
índice subescala agresión indirecta					
inter-grupos	134,907	2	67,454	0,935	,396
intra-grupos	7503,085	104	72,145		
total	7637,993	106			

En el caso de la escala de *victimización* y de las subescalas que la componen no se observan diferencias en función del curso. Se observa que los promedios de todos los índices son más altos en el curso 7º-1, y más bajos 6º

Tabla 11. Índices de agresión y curso – comparaciones múltiples

Variable dependiente	diferencia de medias (I-J)	error típico	sig.	intervalo límite inferior	de confianza límite superior
curso (I)	curso (J)				

índice de agresión						
6to curso	6to curso					
	7mo curso 1	-2,77175	2,32541	.708	-8,4302	2,8867
7mo curso 1	7mo curso 2	-3,11521	2,43891	.613	-9,0499	2,8194
	6to curso	2,77175	2,32541	.708	-2,8867	8,4302
7mo curso 2	7mo curso 1					
	7mo curso 2	-,34346	2,17868	1.000	-5,6449	4,9580
7mo curso 2	6to curso	3,11521	2,43891	.613	-2,8194	9,0499
	7mo curso 1	,34364	2,17868	1.000	-4,9580	5,6449
	7mo curso 2					
índice de la subescala de agresión física						
6to curso	6to curso					
	7mo curso 1	-1,97016	2,58603	1.000	-8,2628	4,3225
7mo curso 1	7mo curso 2	-2,71336	2,71225	.958	-9,3131	3,8864
	6to curso	1,97016	2,58603	1.000	-4,3225	8,2628
7mo curso 2	7mo curso 1					
	7mo curso 2	-,74319	2,42284	1.000	-6,6388	5,1524
7mo curso 2	6to curso	2,71336	2,71225	.958	-3,8864	9,3131
	7mo curso 1	,74319	2,42284	1.000	-5,1524	6,6388
	7mo curso 2					
índice de la subescala de agresión verbal						
6to curso	6to curso					
	7mo curso 1	-3,73201	3,57132	.895	-12,4222	4,9581
7mo curso 1	7mo curso 2	-5,10836	3,74563	.527	-14,2227	4,0060
	6to curso	3,73201	3,57132	.895	-4,9581	12,4222
7mo curso 2	7mo curso 1					
	7mo curso 2	-1,37634	3,34596	1.000	-9,5181	6,7654
7mo curso 2	6to curso	5,10836	3,74563	.527	-4,0060	14,2227
	7mo curso 1	1,37634	3,34596	1.000	-6,7654	8,5181
	7mo curso 2					
índice de la subescala de agresión indirecta						
6to curso	6to curso					
	7mo curso 1	-2,69377	2,05336	.577	-7,6902	2,3027
7mo curso 1	7mo curso 2	-2,32157	2,15358	.851	-7,5619	2,9188
	6to curso	2,69377	2,05336	.577	-2,3027	7,6981
7mo curso 2	7mo curso 1					
	7mo curso 2	,37219	1,92378	1.000	-4,3090	5,0534
7mo curso 2	6to curso	2,32157	2,15358	.851	-2,9188	7,5619
	7mo curso 1	-,37219	1,92378	1.000	-5,0534	4,3090
	7mo curso 2					

2. SCAN-BULLYING. Descripción del fenómeno.

2.1. Narrativa de la historia.

- *Discriminación, rechazo.*

El análisis de las narraciones de los participantes permite observar el reflejo de las experiencias vividas en la escuela, en la familia y en la sociedad. La identificación con la víctima se hace patente cuando los alumnos hablan en primera persona al referirse a la víctima:

“(...) Ahora ellos están en la escuela y ya dentro de la escuela ellos se están divirtiendo pues hay muchas personas en la escuela. En la hora de estudiar ellos están listos para estudiar, en la hora de jugar es hora de jugar y más nada y hora de estudiar es hora de estudiar”

Alumno de 7º curso, 14 años

“(...) él entró en la escuela y los compañeros comienzan a relajar con él, pues él es un muchacho educado, no lo dejan parar en la puerta, cogen sus libros, lo derrumban al suelo y le hacen muchas cosas erróneas, pues ellos se sienten superior al muchacho que es inteligente y estudioso”.

Alumno de 8º curso, 13 años

“(...) yo observé que la muchacha entra en la escuela. Cuando llega el recreo observé que no le están prestando atención. Otro alumno observó que no estoy con uniforme y no me dejaron salir. Un alumno que abusa de los compañeros, coge las cosas de los otros y no le importan los demás. Estoy bebiendo con los amigos y no atiendo lo que me dice mi madre y cuando llego a casa mi madre me prometecortar los cabellosy me quedo sola y triste”

Alumna de 7º curso, 13 años

“(...) yo me siento despreciado por todas las personas sólo porque no uso una camisa de su gusto. Me halan los cabellos, me dan empujones, y se quedan incomodándose. Yo soy muy tranquilo, aun así hay personas que me viven agrediendo siempre que yo llego a un lugar”.

Alumno de 6° curso, 12 años

“(...) era una vez un muchacho que iba para el colegio y cuando iba había un bandido que quería vender droga para él y aun más quería cogerle la ropa. Ese bandido fue a la casa de él, pero él muchacho iba con los otros y cuando él hacia el trabajo del colegio, el bandido estaba llamándolo y cuando él se cayó en el suelo se fueron. Después vinieron a ver si él quería bebida alcohólica (cachaça = aguardiente de caña de azúcar), después cortaron su cabello y el quedó con ellos para siempre”.

Alumno de 7° curso, 13 años

En cuanto a la causalidad atribuida al conflicto se observan diferencias en función del género. Para los hombres era motivo de provocación el hecho que el alumno víctima fuese aficionado de otro equipo de futbol, mientras que para las mujeres en muchos casos predominaba algún tipo de orgullo, vanidad, falta de tolerancia, exclusión o rabia:

“(...) Lucia es una muchacha un poco viejita del curso. Llega a la escuela y las muchachas comenzaron a comérsela, quedan sonriendo de ella. Los niños juegan con ella y ella no juega porque no le gusta su compañía. Los varones le gritan a ella por la ropa que está rota y ella no tiene condiciones para comprar otra. Cuando ella intenta pasar por un lado no la dejan. Ella pasa y entonces los compañeros cometen en un acto malo, pues son mal educados, comentan de ella porque no intentan mejorar. Debe ser porque ellos ya nacieron así. Ellos tiraron las cosas de ella al suelo a propósito y aun así se quedan riendo. Ofrecen cosas solo porque ella no puede comprar y ellos pueden porque ellos tienen dinero. Todos mirando que a todos lo estaban esperando en el carro del papá y ella solo esperando el autobús”.

Alumna de 13 años, 7mo curso.

“(..). Una muchacha diferente entró el primer día en la escuela. Llegando allá todos quedaron mirando para ella que ella era diferente cuando llegó al curso quedó sola, pues nadie quiso ser amiga de ella, quedó muy triste por no tener amigas. Ella se aproximaba pero nadie quería quedar cerca de ella. Cuando fue la hora del recreo todos se fueron a jugar con sus amigos, pero ella no podía porque era diferente. Luego fueron para el curso cuando llegó cerca del corredor. Ellos comenzaron a reírse de ella y comenzó a llorar cuando se fue aproximando de ellos, pues siempre andaban en grupo. Como vieron que ella era diferente, ella comenzó a defenderse y fue así el segundo día cuando iba pasando por el corredor ellos la esperaban cogieron las cosas de ella, se trató de defender pero ellos la empujaron, ella cayó de barriga en el suelo e un chico la ayudó a levantarse y se la llevó para su curso. Entonces vieron que ella era diferente porque tenía deficiencias, a si comenzaron a aproximarse de ella a querer ser amigas de ella y quedó feliz, porque ella pensaba que nadie gustaría de ella, pero al final ellos no sabían que era deficiente”.

Alumna de 17 años. 7mo curso

“(..). Era una vez una muchacha que era muy ignorada de todos. Tenían rabia de ella, siempre hablaban mal, no la dejaban jugar, se burlaban de la ropa de ella, no la dejaban salir, manoseaban todas sus cosas, le tiraban cascara de guineos para que ella cayera, la empujaron. Hicieron muchas cosas malas a la muchacha”

Alumna de 12 años, 6to curso.

“(..). Un ex presidiario llegó, cuatro personas divirtiéndose....”

Alumno 14 años 7mo curso

Sin lugar a duda que la experiencia de ser nuevo en el centro fue un aspecto que salió a relucir tanto en los muchachos como en las muchachas como causalidad del maltrato. Así lo muestran los siguientes ejemplos:

“(...) Un grupo de alumnos esta criticando un muchacho como verde, novato. El grupo ignora el nuevo. Le pone el mote deverde espantapájaros. El novato va a entrar y otro muchacho se lo impide el grupo coge su mochila y tira su material en el piso. Uno de los muchachos del grupo lo empuja y cae en el piso. El grupo golpea el “verde”, ofrece bebida, lo hace pasar vergüenza delante de todos y finalmente lo deja fuera de juegos”..

Alumno de 7mo curso, 14 años

“(...) la muchacha es nueva en la escuela, ella quería participar de los juegos, se ríen de su ropa, no la dejan pasar, demostrando alguna cosa, tiran basura en el piso en el curso, se cae al piso y nadie le ayuda a pararse. Le influencian a tomar alguna bebida, están con envidia de la muchacha y por eso que le cortan el cabello. Esta con vergüenza de los otros”.

Alumna de 7mo curso, 13 años

“(...) Yo encuentro que está aconteciendo que un compañero es novato y a los otros compañeros no le simpatiza, y le cayeron encima. No buscan conversar con él, lo ignoran”.

Alumno 14 años, 7mo curso, 14 años

“(...) El muchacho escoge una camisa para ir a la escuela. Sin embargo, sus compañeros comienzan a discriminarlo, pues él tiene puesta una camisa de preso. Hacen de todo con él, hasta que él se esconde del grupo, por causa de su camisa”.

Alumno de 6to curso, 13 años

- *Estereotipos sociales*

La presencia de estereotipos sociales queda patente en las narrativas y también se hacen diferentes en función del género. Así, son más las mujeres quienes más mención hacen a los casos que implican daños en la apariencia física (por ejemplo al caso del corte de los cabellos) y los sentimientos de tristeza que dejan tales eventos en la víctima.

“(...) Lecortan su cabello y la dejan triste”.

Alumna de 6to curso, 12 años

“(...) pasa que una chica es humillada no puede jugar con sus colegas, cortaron sus cabellos y ella queda muy incómoda y triste”

Alumna de 6to curso, 12 años

“(...) Joana es una chica muy estudiosa, interesada, pero siempre la excluían de los juegos, criticaban su ropa, le colocaban nombres, cogían sus cosas, la tiraron en el piso, rompían sus cuadernos y un día Joana tropezó y cayó, nadie le ayudó a levantarse se quedaron riendo y relajando en su cara. Una muchacha un día cogió una tijera y cortó sus cabellos. Al llegar el fin del día se sentía triste y despreciada”.

Alumna de 7mo curso, 13 años

Por su parte, los hombres prestan mayor atención a la ropa.

“(...) En esta historia un muchacho iba llegando cerca de sus compañeros de la escuela. Al llegar los compañeros no le dieron atención y después comenzaron a hacerle humillación en su frente por causa de la camisa. En la puerta de salida un de de los otros no lo dejaba pasar y comenzaron abusar de él, le quitaron todas sus cosas, lo derrumbaron al suelo y al final el muchacho se queda mirando para sus compañeros detrás de un árbol”.

Alumno de 7mo curso, 14 años.

“(...) un muchacho entró en una escuela, un grupo de alumnos estaban jugando de bolitas, y uno de ellos vio el muchacho y dice que la ropa era de un preso.”

Alumno de 7mo curso, 14 años.

“(...)El muchacho escoge una camisa para ir a la escuela. Sin embargo, sus compañeros comienzan a discriminarlo, pues él tiene puesta una camisa de preso. Hacen de todo con él, hasta que él se esconde del grupo, por causa de su camisa”.

Alumno de 6to curso, 13 años

Otro estereotipo visible en el caso de los hombres es la simpatía por el futbol (aspecto de esperar en un país como Brasil, amante a esta práctica deportiva), al narrar que la camisa que presentaba la víctima era del equipo contrario a los componentes del grupo y que esto actuó como detonante del maltrato.

“(...) El está entrando en el restaurante. En la segunda figura, él va con los muchachos jugando, ahí los muchachos le hacen confusión. Este es del Botafogo (= aficionado del equipo de futbol con este nombre, que usa camiseta con rayas, parecido al que aparece en la historia), él queda conversando, después ellos asaltan al tipo, el tipo queda tirado en el piso, al paso tres muchachos lo esperan”.

Alumno 12 años 6to curso

“(...)Era una vez un muchacho pasaba para ir a la escuela y en la entrada habían unos compañeros esperándolo a él. Aquel día él vino con una camisa del equipo de él y aquí los muchachos se quedaron bravos porque ellos nos eran de aquel equipo. Al otro día ellos estaban yendo para la escuela y hablaron de la camisa de payaso, y ahí él se quedó muy triste porque él amaba su equipo”.

Alumno 14 años 7mo curso

- *Infracción de reglas dentro del contexto escolar y presión de grupo de pares.*

Los participantes en el estudio vinculan, de forma recurrente, las narraciones de conductas indebidas (fumar, usar drogas) con la presión ejercida por el grupo de pares para que la víctima también las cometa. Así, se debe considerar la suposición de cómo los compañeros tienen influencia en la víctima para incitar:

“(...) Un muchacho iba para su escuela, era viernes. Llegando allá él miró unos compañeros fumando y lo invitaron también, solo que ellos no querían que él se quedara comentando”.

Alumno 14 años 7mo curso

“(...) Le influencian a tomar alguna bebida.”

Alumna de 13 años 7mo curso

“(...) el muchacho está yendo para la escuela con sus compañeros. Atrás de la escuela el muchacho ve unos alumnos fumando. Cuando acaban de fumar ellos querían agredir al muchacho, ellos no lo dejaron entrar, en la puerta cogieron su mochila, le botaron su merienda y lo golpearon. Después dieron bebidas para el muchacho escribieron algunas cosas feas en su camisa y el muchacho andaba escondiéndose de ellos con miedo.”

Alumno de 13 años 7mo curso.

“(...) la historia comienza cuando un muchacho va para la escuela y allá encuentra un grupo de muchachos jugando. El quiere ir a jugar, pero cuando el vuelve para el curso un chico no lo deja entrar, después el se queda enojado, coge sus cuadernos y el grupo de muchachos lo derrumban en el suelo, le ofrecen cosas, lo molestan y después el se esconde de los otros”.

- *Repetición del maltrato.*

El alumnado participante en el estudio señala claramente la repetición y la frecuencia en los diferentes casos de victimización.

“(...) En el segundo día de la escuela Ana vio las muchachas que ella llaman de comparona “Patricinha” y que ellas le ofrecieron un refresco, el cual ella aceptó, pero no sabía que tenía otra cosa junta. En una esquina del colegio Ana vio las muchachas para hablar con ellas, pero las muchachas por no gustarles a Ana la tiraron al suelo. Después una de las más comparonas del grupo la encerró en un armario y las demás se lanzaron encima de Ana. Pobrecita de Ana. Cogieron el material lo tiraron al piso, la trancaron en la oficina del director, le pusieron motes y apodos porque solo iba al colegio con una ropa de dos colores. Ana quedó amargada por todo lo que hicieron con ella quedó mirando detrás de un árbol las muchachas conversando con algunos muchachos”.

“(...) Al día siguiente la muchacha acostada en el patio de la escuela estudiando y aparece el grupo y patean sus cuadernos después la muchacha va a pasar por el jardín y nuevamente aparece el grupo y ellos ofrecen una bebida para la muchacha pero, ella no lo acepta y va a merendar y una muchacha del grupo aparece con un tijera y corta su cabello, la muchacha se queda muy triste”

Alumna de 13 años 7mo curso

“(...) Al otro día la muchacha se queda con miedo de las otras muchachas y se queda escondida”.

Alumna de 13 años 7mo curso

“(…) Al otro día cuando iban a merendar aparecieron de nuevo aquellos muchachos provocadores y le quitaron su refresco, lo derramaron en el suelo y el corrió para su curso queriéndose esconder de sus compañeros malos, allá dentro del aula tenía uno de sus malos compañeros esperándolo y le pregunto; -¿para donde tú piensas que va , con una palabra fea. El alumno se queda parado y su compañero comenzó a romper su camisa y el llorando salió para afuera pero no tenía nadie para conversar así que resolvió conversar con un árbol diciendo: “porque ellos hacen esto conmigo, yo soy un muchacho quieto y no me gusta crear malestar y confusión con nadie, algún día yo quiero conseguir su amistad, y solo eso que yo quiero”.

Alumno 13 años 7mo curso.

2.2. Identificación de los participantes con los personajes de la historia.

Investigando sobre el personaje de la historia con el cual los participantes se identificaban, un 49,5% manifiesta identificarse con la víctima, un 47,7% con los observadores (espectadores) y sólo un 2,8% se identifica con el agresor, líder o miembro del grupo de agresores (Gráfico 8)

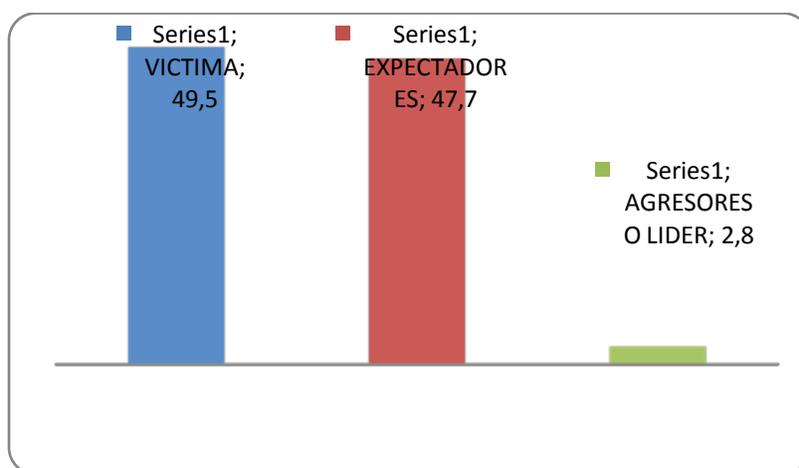


Gráfico 8. Identificación de los participantes con los personajes de la historia

2.3. Atribución sentimental frente a lo que acontece en la historia.

Ante la pregunta ¿cómo te sientes con lo que sucede en la historia? Se agruparon las 12 emociones que presenta el Scan-bullying en tres bloques: emociones placenteras (feliz, satisfecha, divertida, contenta), emociones negativas (enojada, triste, furiosa, avergonzada, nerviosa, culpada, asustada) y emociones indiferentes.

Al señalar el tipo de sentimiento que perciben al observar lo que acontece en la historia, un 9% del alumnado muestra emociones de indiferencia, un 18,7% emociones placenteras y un 80,4% muestra emociones negativas (Gráfico 9).

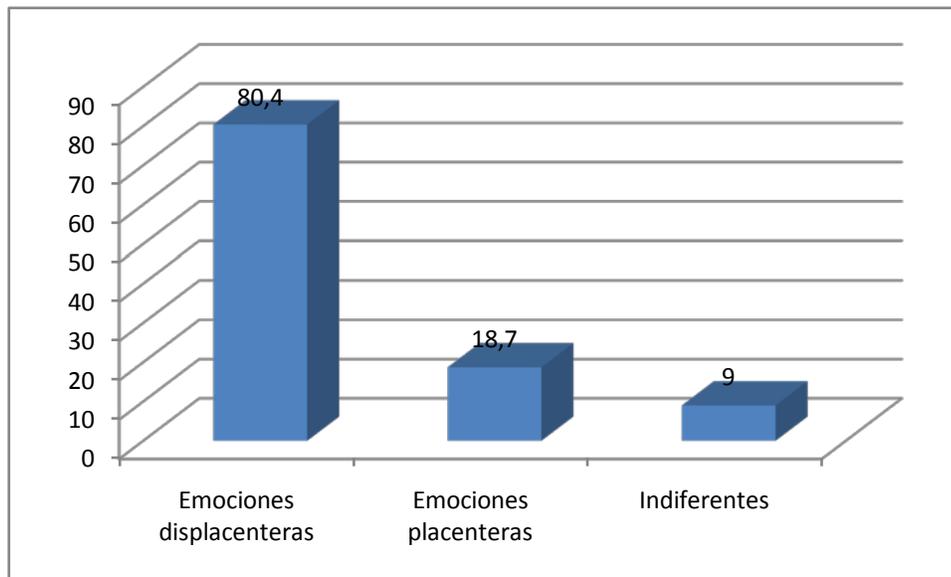


Gráfico 9. Representación como se sienten con lo que acontece en la historia

2.4. Análisis general de las atribuciones causales.

— *Agresión proactiva vs reactiva desde la perspectiva de los participantes. En cuanto a provocación de la víctima vs no provocación de la víctima: el 63,5% de los participantes coincide en señalar que la víctima no hizo nada para provocar en tanto que el 30,9% afirma*

que *hizo algo para provocar la agresión*. Un 5,6% no señala este aspecto como causa del maltrato (Gráfico 10).

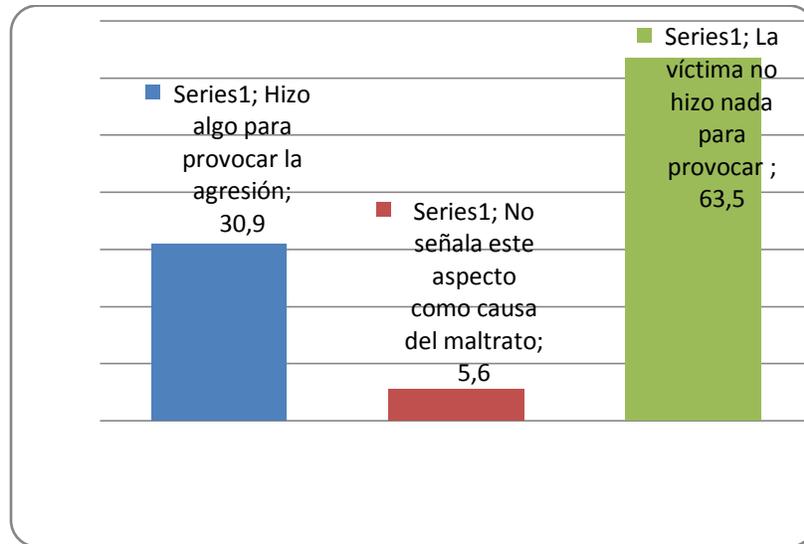


Gráfico 10. Atribución causal provocación de la víctima vs no provocación.

- En cuanto a la atribución *a propósito vs de defensa*: un 81,3% de los participantes señalan que el maltrato fue iniciado *a propósito* por parte de los agresores mientras que un 14% afirma que se produce como un acto de defensa. Finalmente, un 4,7% dice que no se produce por ninguna de ellas (Gráfico 11).

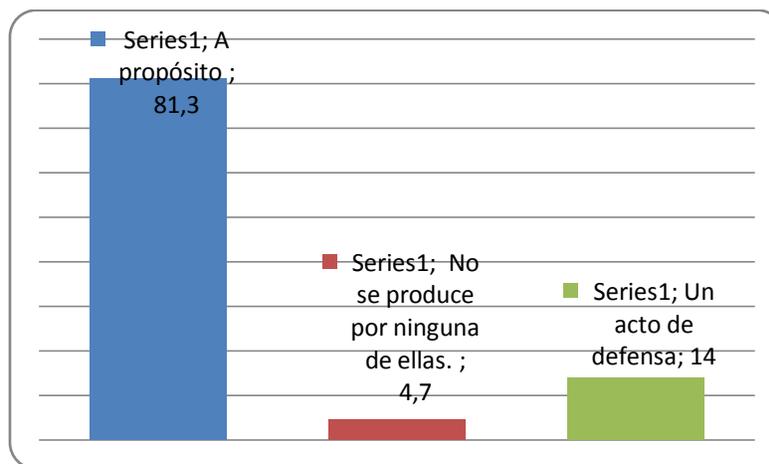


Gráfico11. Atribución causal a propósito vs de defensa

- En cuanto a si la víctima *merece vs no merece esta actitud*: Un 14,9% de los participantes señalan que la víctima merece lo que le acontece, un 81,3% afirma que la víctima no merece lo que le acontece. Finalmente un 3,7% manifiestan que ni merece ni no merece el maltrato (Gráfico 12).

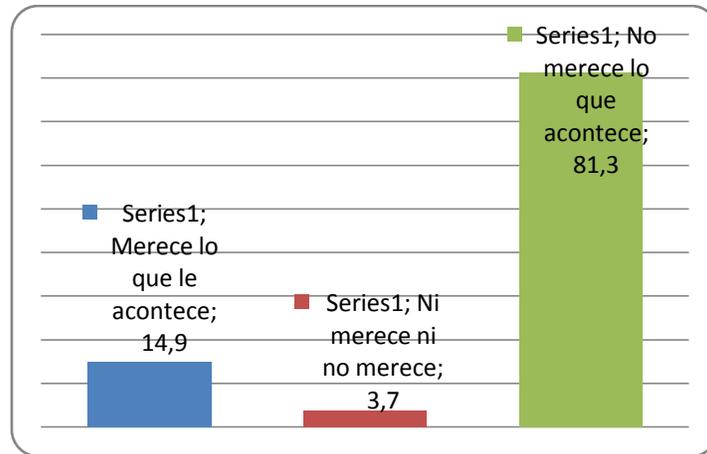


Gráfico 12. Atribución a la característica merece vs no merece

- *Atribuyendo si la agresión sucede por venganza vs superioridad de los agresores*. Un 18,7% de los alumnos atribuyen a que la agresión sucede por venganza del agresor, un 10,3% atribuyen que ni lo hicieron para vengarse ni por superioridad y un 71% dice que fue por sentirse superiores (Gráfico 13).

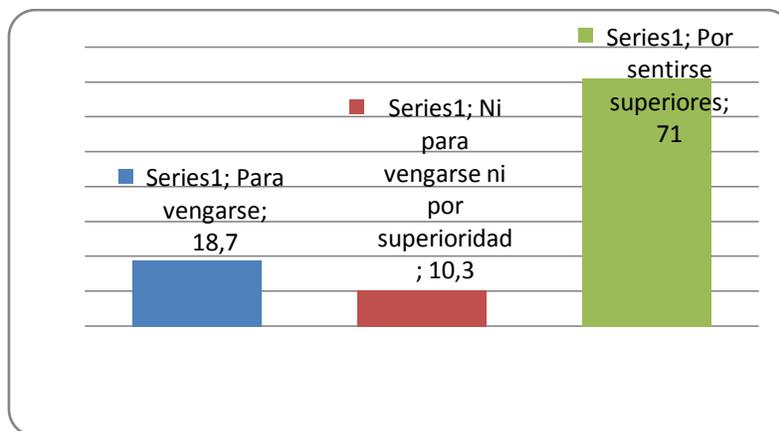


Gráfico 13. Atribución a la característica venganza vs superioridad

2.4.1. Explicaciones causales del maltrato desde la perspectiva de los participantes.

Atendiendo a las explicaciones causales del maltrato los participantes manifiestan lo siguiente:

- Si el maltrato sucede por la forma de ser de la víctima. Un 31,8% manifiesta que nunca sucede por la forma de ser del alumno maltratado, el 28% dice que algunas veces si sucede por la forma de ser de la víctima y finalmente un 40,2% señaló que siempre sucede por la forma de ser del alumno (Gráfico 14).

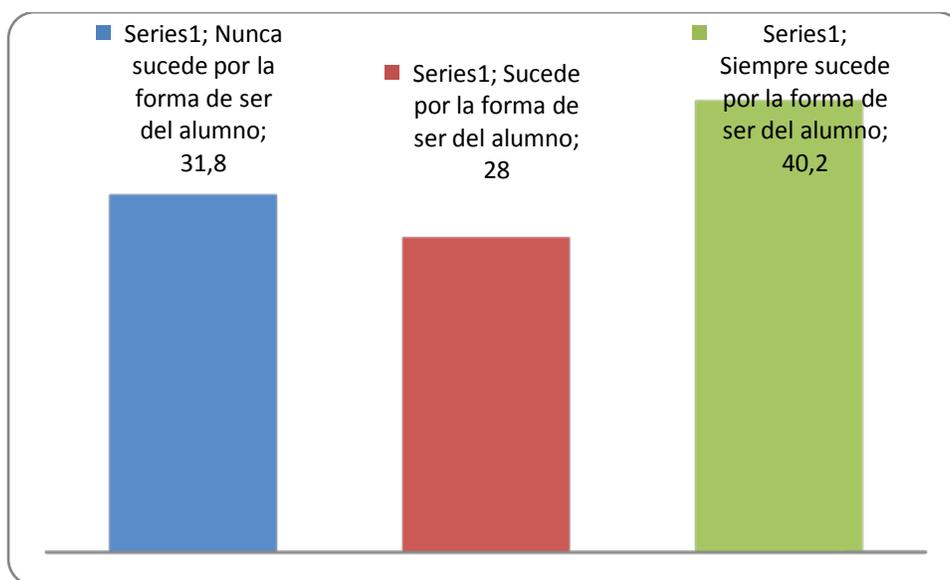


Gráfico 14. Causalidad atribuida a la forma de ser alumno

- Si el maltrato sucede por qué no se llevan bien. Un 43% manifiesta que nunca acontece porque no se llevan bien, un 15% dice que algunas veces acontece porque no se llevan bien y finalmente un 42,1% señala que siempre sucede porque no se llevan bien (Gráfico 15)

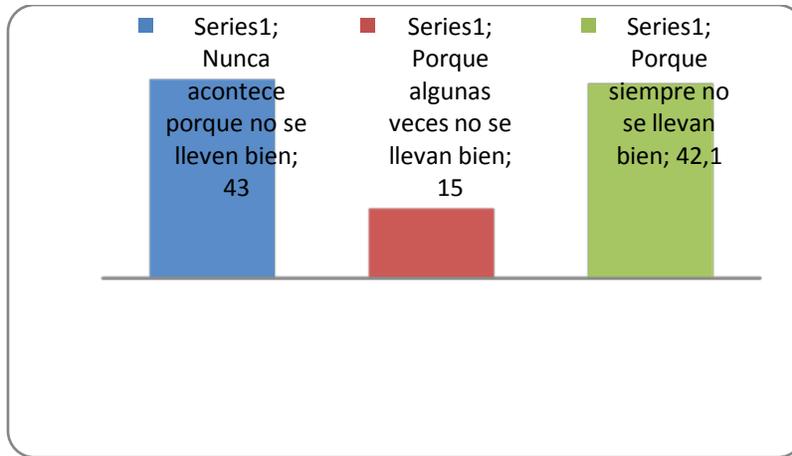


Gráfico 15. Causalidad atribuida a la forma de no llevarse bien unos con otros.

- Si el maltrato tiene lugar por la manera como son tratados en casa los agresores. Un 44,8% manifiesta que nunca sucede por la forma de cómo son tratado en casa, un 19,6% dice que algunas veces si sucede por la forma de cómo son en casa y finalmente, un 35,5% señaló que siempre sucede por la forma de cómo son tratado en casa (Gráfico 16).

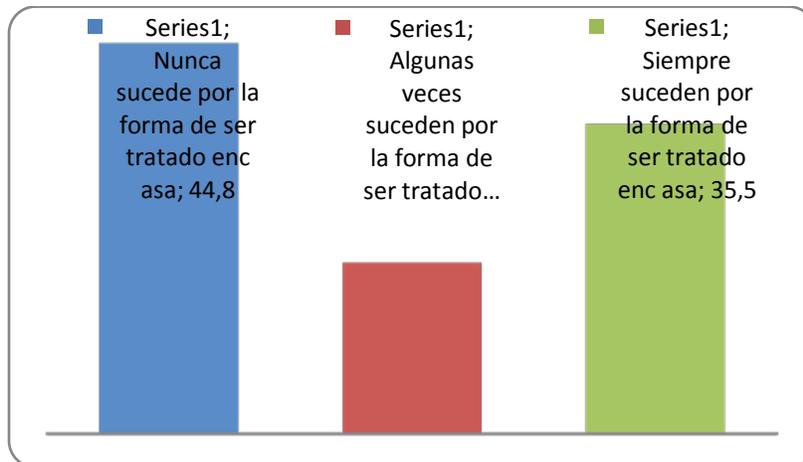


Gráfico 16. Causalidad atribuida a la forma de ser tratado en casa.

- Si el maltrato tiene lugar porque se tienen rabia uno a otros. Un 32,7% manifiesta que nunca sucede porque se tengan rabia unos a otros, el 23,4% dice que algunas veces si sucede porque se tienen rabia unos a otros y finalmente un 43,9% señala que siempre sucede porque se tienen rabia unos a otros (Gráfico 17).

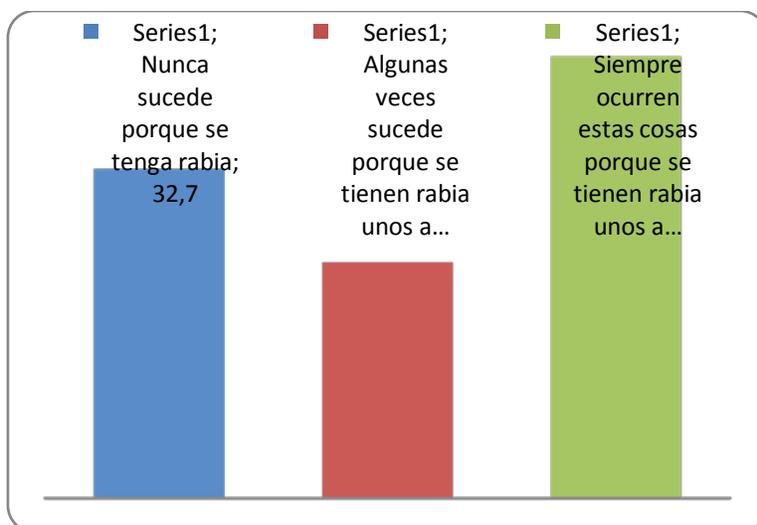


Gráfico 17. Causalidad atribuida a que se tienen rabia unos a otros.

- Si maltrato sucede porque los del grupo de agresores se creen mejores. Un 13,1% manifiesta que nunca sucede porque se creen los mejores, un 15% dice que algunas veces si suceden porque se creen los mejores y, finalmente, un 71,9% señaló que siempre porque se creen los mejores (Gráfico 18).

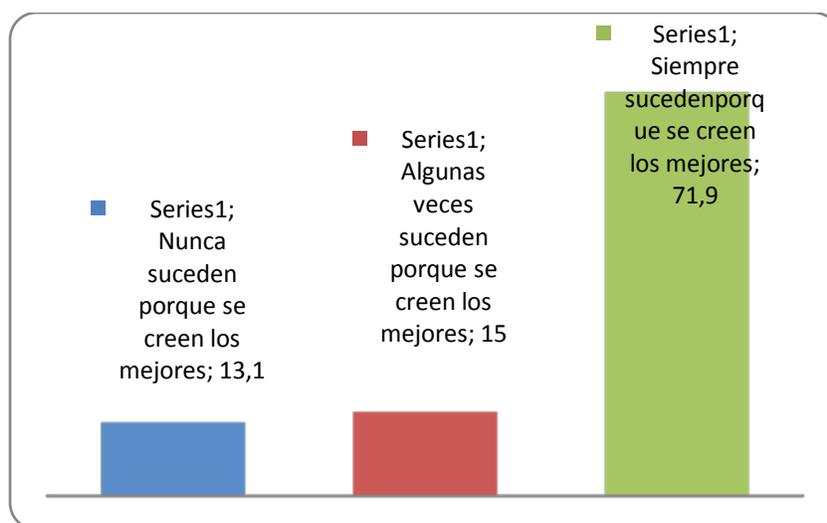


Gráfico 18. Causalidad atribuida a que los del grupo se creen mejores.

- *Si el maltrato acontece para divertirse.* Un 26,1% manifiesta que nunca sucede para divertirse, un 21,5% dice que algunas veces si suceden para divertirse y, finalmente, un 52,4% señaló que siempre sucede para divertirse (Gráfico 19).

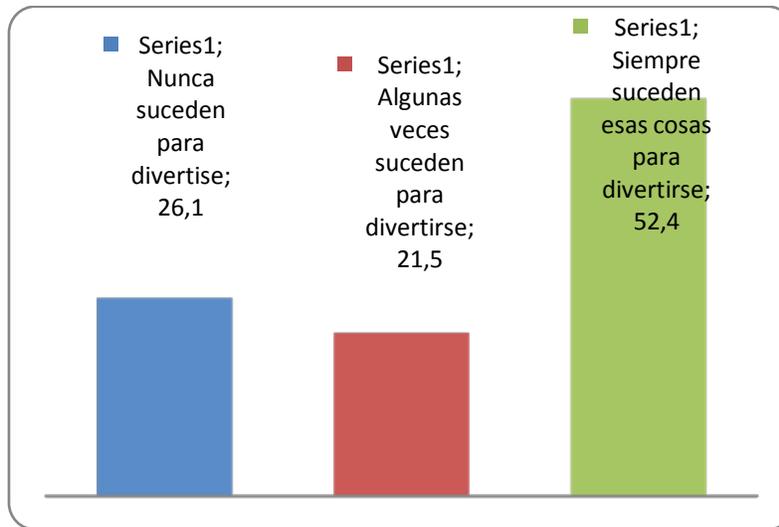


Gráfico 19. Causalidad atribuida a que es para divertirse

- *Si el maltrato acontece para excluir.* Un 38,1% manifiesta que nunca sucede para excluir, un 22,4% dice que algunas veces si suceden para excluir y, finalmente, un 39,3% señala que siempre sucede para excluir (Gráfico 20).

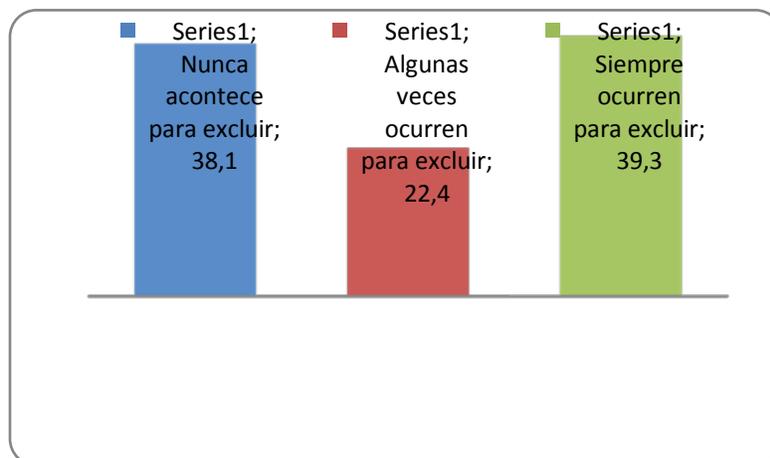


Gráfico 21. Causalidad atribuida a que es para excluir.

- Si el maltrato acontece por envidia. Un 44,9% manifiesta que nunca sucede por envidia, un 14,0% dice que algunas veces si sucede por envidia y, finalmente, un 41,2% señala que siempre sucede por envidia (Gráfico 22).

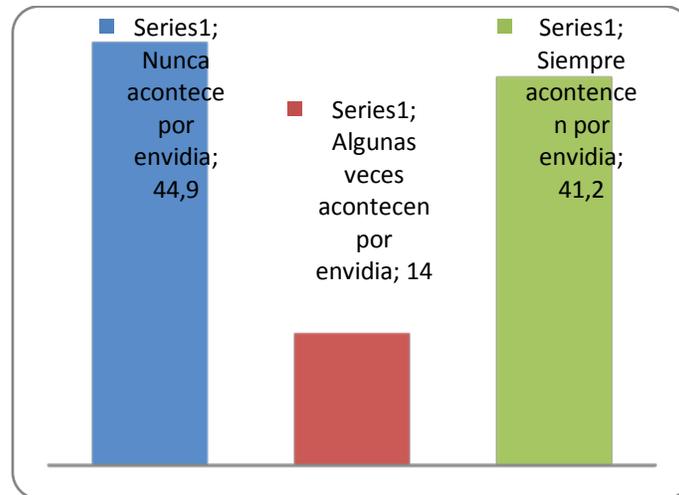


Gráfico 22. Causalidad atribuida a sentir envidia.

- Si el maltrato acontece por miedo a que se repita. Un 59,8% manifiesta que nunca sucede por miedo a que se repita, un 15,9% dice que algunas veces si sucede por miedo a que se repita y finalmente un 24,3% señala que siempre sucede por miedo a que se repita (Gráfico 23).

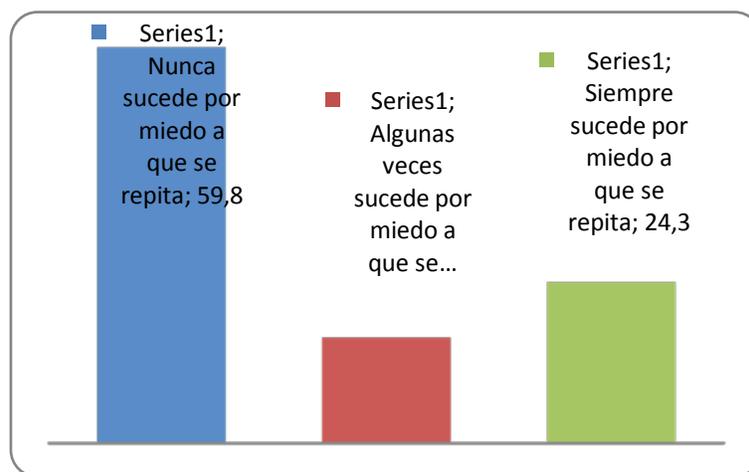


Gráfico 23. Causalidad atribuida a miedo

Causalidad que se lo haga a ellos (se repita la acción).

- Si el maltrato acontece por dominación. Un 32,7% manifiesta que nunca sucede por dominación, el 14% dice que algunas veces si suceden por dominación y, finalmente, un 53,3% señala que siempre sucede por dominación (Gráfico 24).

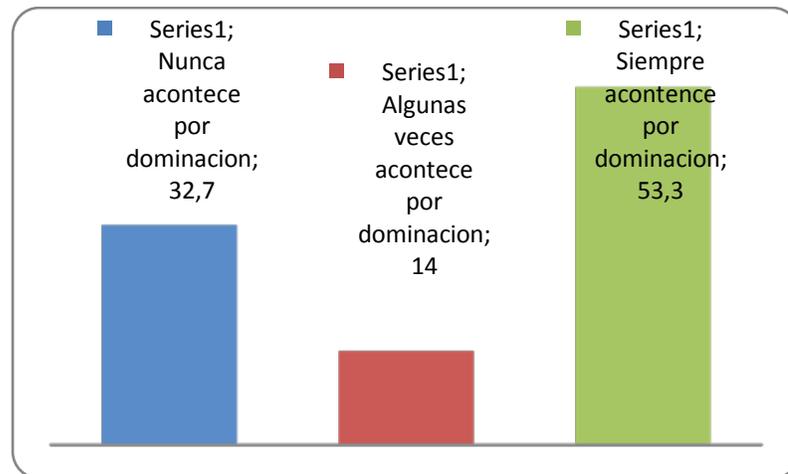


Gráfico 24. Causalidad atribuida a dominación.

- Si el maltrato acontece por la educación que reciben en casa. Un 34,5% manifiesta que nunca sucede por la educación que recibe en casa, un 22,4% dice que algunas veces si suceden por la educación que recibe en casa y, finalmente, un 43% señala que siempre sucede por la educación que recibe en casa (Gráfico 25).

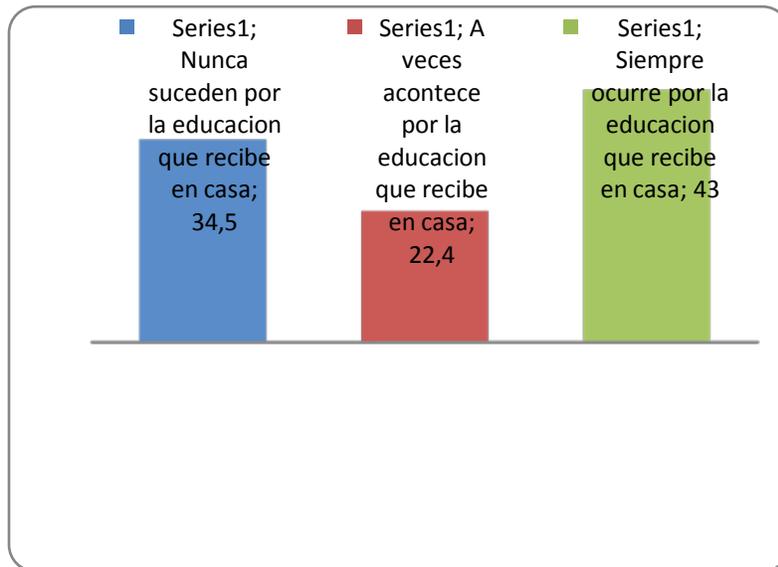


Gráfico 25. Causalidad atribuida a la educación que recibe en casa.

- Si el maltrato acontece por asunto de la edad. Un 58,9% manifiesta que nunca sucede por asunto de la edad, un 16,8% dice que algunas veces si suceden asunto de la edad y, finalmente, un 24,2% señala que siempre sucede por asunto de la edad (Gráfico 26).

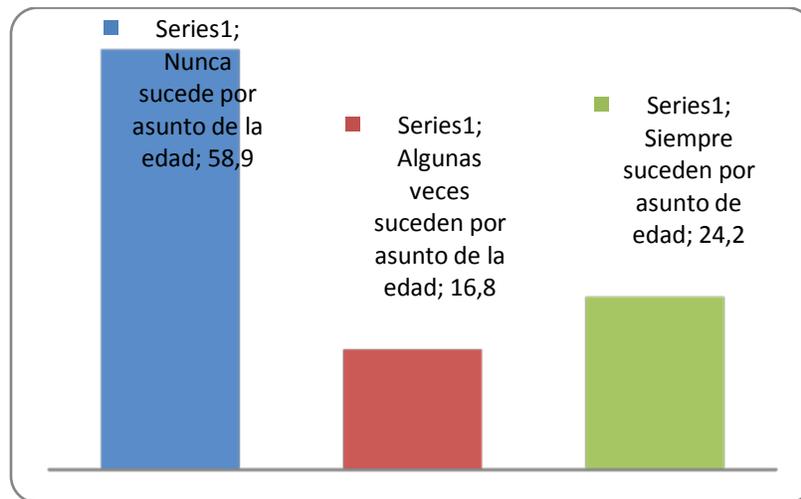


Gráfico 26. Causalidad atribuida al asunto de la edad.

- Si el maltrato acontece por novatada. Un 24,2% manifiesta que nunca sucede por ser nuevo en la escuela, el 28% dice que algunas veces si suceden por ser novato en la escuela y, finalmente, un 47,6% señala que siempre sucede por ser novato (Gráfico 27)

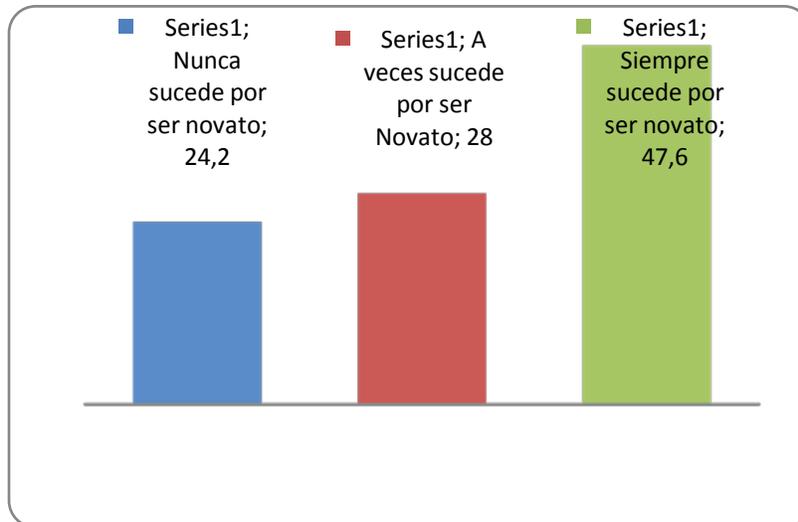


Gráfico 27. Causalidad atribuida en los grupos eso acontece a los nuevos.

2.4.2. Correlaciones entre las variables agresión-victimización y los pares de atribuciones que caracterizan el fenómeno.

Entre los índices de agresión/victimización y las atribuciones a los pares de características relativas a lo que sucede en la historia (con valores de: 1= atribución al polo a la izquierda, 5 =atribución al polo a la derecha) (aceptable–reprobable, justo–injusto, correcto–incorrecto, a propósito–sin intención, pleito–venganza, abuso–juego, divertido–de maldad) no se detecta correlaciones significativas.

Entre los índices de agresión y las atribuciones a los pares de características que describen el origen del fenómeno de maltrato en la historia, relativos a la actitud del grupo de maltratadores frente a la víctima (presentando iguales valores de 1 a 5), (provocación–no provocación, a propósito–de defensa, merece–no merece, venganza–superioridad) sólo se detecta una correlación estadística (R de Spearman) negativa entre el índice de agresión física y la atribución a propósito–de defensa ($R=-,19$; $p=,047$) (Tabla 12). Mientras más agresión física menos defensa atribuyen los participantes.

Entre los índice de agresión y la causalidad que atribuyen al maltrato no hubo ninguna correlación significativa para un nivel de $p=,05$.

Tabla 12. Correlaciones entre los índices de agresión y las atribuciones causales.

	Provocación- No provocación	A propósito- Defensa	Merece- no merece	Venganza- superioridad
Agresión total	-,020	-,171	,046	,044
Agresión física	,018	-,192*	-,007	,140
Agresión verbal	-,018	-,179	-,015	,119
Agresión indirecta	-,032	-,138	-,138	,033

*La correlación es significativa a un nivel de $p=0,05$

Entre los *índices de victimización* y las atribuciones a los pares de características que se refieren a lo que aconteció en la historia, se encuentran relaciones significativas entre el par atribucional *justo–injusto* con los índices de *victimización total* ($R=,23$; $p=,017$), *victimización física* ($R=,21$; $p=,031$), *victimización verbal* ($R=,25$; $p=,010$) y *victimización indirecta* ($R=,23$; $p=,021$). Además, este último índice también correlaciona con el par *divertido–de maldad* ($R=,20$; $p=,042$). Los individuos con mayores índices de victimización tienden a evaluar las acciones como más injustas, más reprobables y de maldad (Tabla 13).

Tabla 13. Correlaciones entre índices de victimización y atribuciones causales.

	Aceptable– Reprobable	Justo– Injusto	Correcto– incorrecto	A propósito– Sin intención	Pleito– Venganza	Abuso– Juego	Diversión – Maldad
Vict. Total	,181	,230*	,024	-,032	-,038	-,130	,183
Vict. Física	,142	,209*	,042	-,064	-,047	-,121	,156
Vict. Verbal	,198*	,249*	,035	-,074	-,043	-,142	,100
Vict. Indirecta	,164	,223*	,052	,107	-,035	-,130	,197*

*la correlación es significativa a un nivel de $p=0,05$

En relación a los pares referidos a la actitud de los maltratadores frente a la *víctima de la historia* se encuentra una correlación negativa entre el par *a propósito–defensa* y la *victimización física* ($R=-,26$; $p=,007$), lo que explica que a más victimización física menos *defensa* consideran el maltrato, y una correlación positiva con la *victimización verbal* ($R=,20$; $p=,038$). A más victimización verbal más *a defensa* consideran el maltrato. Por otra parte, el par atribucional *merece–no merece* correlaciona positivamente con la *victimización total* ($R=,25$; $p=,011$), a más victimización más atribución de no merecer la víctima el maltrato. La *victimización física* ($R=,20$; $p=,043$), a más victimización física más atribución de no merecer.

La *victimización verbal* ($R=,23$; $p=,02$) y la *victimización indirecta* ($R=,23$; $p=,018$). A más victimización física e indirecta más atribución de no merecer. Por último, la atribución *venganza-superioridad* correlaciona de forma positiva con el índice de *victimización verbal* ($R=,20$; $p=,040$). A más victimización verbal más atribución de superioridad. (Tabla 14)

Entre los *índices de victimización* y la causalidad atribuida al maltrato no se encuentran correlaciones significativas.

Tabla 14. Correlaciones entre los índices de victimización y atribuciones al origen.

	Provocación- No provocación	A propósito- Defensa	Merece- No merece	Venganza- Superioridad
Victimización Total	,034	-,189	,246*	,084
Victimización Física	,149	-,260*	,196*	,101
Victimización Verbal	,080	-,201*	,226*	,199*
Victimización Indirecta	,017	-,148	,229*	,060

*la correlación es significativa a un nivel de $p=0,05$

2.4.3. Atribuciones de acuerdo al rol de agresor-no agresor.

El análisis de las atribuciones referidas a los pares de características que describen lo sucedido en la historia en función de los roles *agresor o no agresor* según la escala DIAS establecen diferencias de medias entre ambos grupos aunque no son estadísticamente significativas (Tabla 15). De forma general, se observa cómo los estudiantes tienden a caracterizar las acciones de los perpetradores de la historia como hechas más bien *a propósito* que *sin intención* y más *de abuso que de juego*. Por otra parte, los estudiantes tienden a valorar las acciones de los perpetradores de la historia más *de maldad que de diversión*, más *reprobables que aceptables*, más *injustas que justas*, y más *incorrectas que correctas*.

En cuanto a la caracterización *pleito-venganza*, el grupo de los *agresores* atribuye la situación más bien a la *venganza*, mientras que los no agresores tienden a señalar que la situación surge por *buscar pleito*. En este caso, aunque la diferencia entre los promedios no es significativa, cabe señalar que el valor de $p=,08$ indica una tendencia ya pronunciada.

En cuanto a las atribuciones de *agresores* y *no agresores* en relación a los pares de características que describen la historia y en función de la actitud del grupo de maltratadores frente a la víctima y la atribución de causalidad sobre el maltrato, sólo se encuentran diferencias significativas en la atribución *porque se tienen rabia unos a otros* [$\tilde{x}_{\text{agresores}}=2,79$; $\tilde{x}_{\text{no agresores}}=3,38$; $t_{(105)}=-2,030$; $p=,047$] que es valorada con mayor frecuencia por parte de los *no agresores*.

Tabla 15. *t* de Student entre las atribuciones del maltrato y rol de agresor-no agresor

	Roles asignados	N	\tilde{x}	dt	<i>t</i>	<i>p</i>
a propósito – sin intención	Agresores	34	2,38	1,393	1,014	,313
	No agresores	73	2,08	1,441		
pleito – venganza	Agresores	34	3,24	1,539	1,774	,079
	No agresores	73	2,67	1,528		
abuso – juego	Agresores	34	2,82	1,547	0,726	,470
	No agresores	73	2,58	1,691		
divertido – de maldad	Agresores	34	3,91	1,422	-0,346	,730
	No agresores	73	4,01	1,419		
aceptable – reprobable	Agresores	34	4,18	1,290	0,704	,483
	No agresores	73	3,99	1,307		
justo – injusto	Agresores	34	4,06	1,434	-0,274	,785
	No agresores	73	4,14	1,347		
correcto – incorrecto	Agresores	34	4,18	1,336	-0,201	,841
	No agresores	73	4,23	1,359		

2.4.4. Atribuciones de acuerdo al rol de víctima-no víctima.

Analizando las atribuciones a las acciones relativas a lo sucede en la historia y en relación a los roles de *víctima-no víctima* de los sujetos según la escala DIAS, las diferencias entre ambos grupos son muy pequeñas y estadísticamente no significativas. Sólo en la característica *aceptable-reprobable* los promedios indican que la valoración del grupo de las víctimas tiende claramente al polo de reprobable, mientras que la valoración del grupo de las no víctimas queda en un término medio. Aunque la diferencia no es estadísticamente significativa, refleja una tendencia clara, con un $p=,06$.

Otros resultados obtenidos en el análisis de las atribuciones permiten observar que ambos grupos coinciden al señalar que la víctima *no hizo nada para provocar*, que el grupo hace *eso a propósito* y *no por defensa*, que la víctima *no merece lo* que lo acontece y que lo hacen *por sentirse superiores* y *no por venganza*.

2.4.5. Atribuciones de acuerdo al género.

La caracterización del fenómeno en función del género señala que ambos coinciden en describir el problema atendiendo a las atribuciones *a propósito*, *por venganza*, *por abuso*, *de maldad*, *de forma reprobable*, *de manera injusta* y *de manera incorrecta*. Sin embargo, las diferencias sólo son significativas en la atribución *abuso– juego* [$\tilde{x}_{\text{hombres}}=2,30$; $\tilde{x}_{\text{mujeres}}=2,96$; $t_{(105)}=-2,145$; $p=,034$] siendo más pronunciada la atribución por abuso entre los hombres. Del mismo modo, aunque sin ser significativa entre los hombres se valora más la intencionalidad del acto frente a la falta de intención apuntada por las mujeres [$\tilde{x}_{\text{hombres}}=1,90$; $\tilde{x}_{\text{mujeres}}=2,42$; $t_{(105)}=-1,930$; $p=,056$].

En cuanto a las atribuciones a los pares que describen el maltrato en la historia, se observa que ambos géneros coinciden en que la víctima no hizo nada para provocar, que el grupo de maltratadores hace eso a propósito, que la víctima no merece lo que lo acontece, y que los perpetradores lo hacen por sentirse superiores. En la misma línea, se observan diferencias significativas en las atribuciones causales de que “*estas cosas suceden por qué no se llevan bien*”. Ambos grupos coinciden en señalar que el maltrato sucede porque no se llevan bien. Sin embargo las puntuaciones en las medias muestran que son las mujeres quienes atribuyen más veces esta apreciación que los hombres [$\tilde{x}_{\text{Hombres}}=2,70$, $\tilde{x}_{\text{mujeres}}=3,30$, $t_{(105)}=-2,273$; $p=,025$].

2.4.6. Atribuciones de acuerdo a los cursos.

Siguiendo la tendencia general, el alumnado de todos los cursos atribuye a los agresores la intencionalidad del acto, el actuar más por venganza que por buscar pleito (pelea), más actitudes de maldad que motivos de diversión, y consideran las acciones como reprobables,

injustas e incorrectas. El análisis de varianza, con el test *post hoc* de Bonferroni, apunta diferencias significativas entre el alumnado de 6º y 7º-1 en las atribuciones *justo–injusto* [$\tilde{x}_{6^{\circ}}=3,61$; $\tilde{x}_{7^{\circ}1}=4,50$; $F_{(104)}=3,944$; $p=,020$] y a *propósito–sin intención* [$\tilde{x}_{6^{\circ}}=2,64$; $\tilde{x}_{7^{\circ}1}=1,66$; $F_{(104)}=5,500$; $p=,011$].

Por otra parte se observan diferencias significativas entre 7º-1 y 7º-2 [$\tilde{x}_{7^{\circ}1}=1,66$; $\tilde{x}_{7^{\circ}2}=2,46$; $F_{(104)}=5,500$; $p=,034$]. en la característica a *propósito–sin intención*. En el resto de atribuciones no se hallan diferencias significativas entre los cursos.

En cuanto a las atribuciones que describen el fenómeno con relación a la actitud del grupo de maltratadores, se observa que existen diferencias significativas en los pares *provocación–no provocación* entre el curso de 6º tanto en relación a 7º-1 [$\tilde{x}_{6^{\circ}}=2,82$; $\tilde{x}_{7^{\circ}1}=3,84$; $F_{(104)}=4,617$; $p=,044$] como a 7º-2 [$\tilde{x}_{6^{\circ}}=2,82$; $\tilde{x}_{7^{\circ}2}=4,06$; $F_{(104)}=4,617$ $p=,015$]. Por último se observa también una diferencia significativa entre los cursos 6º y 7º-1 en relación al par *a propósito–defensa* [$\tilde{x}_{6^{\circ}}=2,36$; $\tilde{x}_{7^{\circ}1}=1,34$; $F_{(104)}=5,070$ $p=,006$].

En función a la causalidad atribuida al maltrato no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los cursos.

2.4.7. Atribuciones de acuerdo con la estructura familiar.

El análisis de las atribuciones relativas a lo sucedido en la historia en función de la estructura familiar apunta una diferencia significativa entre la variable *abuso–juego* entre el alumnado que vive con ambos padres y el que vive sólo con uno de ellos [$\tilde{x}_{\text{ambos padres}}=2,93$; $\tilde{x}_{\text{un solo progenitor}}=2,03$; $F_{(103)}=2,612$; $p=,049$]. Son los alumnos que viven con un solo progenitor quienes atribuyen más abuso que juego a la historia. En el resto de categorías de pares (características definitorias del problema y causalidad) no se detectaron diferencias significativas en función de la estructura familiar.

2.5. Percepción de duración, continuidad y frecuencia del maltrato en la historia.

- **Duración:** en referencia a esta característica del maltrato se observa que un 32,7% señala que dura pocos días, un 12,1% manifestó que algunas semanas, un 17,8% señala que algunos meses, un 5,6% señala que un año y un 31,8% señala que para siempre. Si atendemos a la definición de maltrato la duración mínima se establece en 6 meses. En este sentido, el 37,4% de la población podría incluirse en este criterio.
- **Continuidad:** el 31,8% percibe que tendrá una duración de pocos días, un 23,4% que durará algunas semanas, un 14% que durara algunos meses, un 9,3% dice que un año y un 21,5% que seguirá siempre. Aplicando el criterio anterior se observa que en torno a un 30,8% de la población entraría en el mismo.
- **Frecuencia:** un 4,7% señala que eso nunca ha pasado en su centro, un 18,7% señaló que pocas veces, un 33,6% mencionó que algunas veces, un 27,1% que muchas veces y un 15,9% señaló que siempre. Si atendemos a las categorías de mayor frecuencia observamos que un 43% apunta un alto índice de ocurrencia.

2.6. Auto-identificación como agresor y/o víctima.

- *¿Te has comportado como algunos de los agresores?*

Un 83,1% de los participantes manifiesta que nunca se ha comportado como los agresores, mientras que un 12,1% señala que algunas veces y un 3,3% que siempre se ha comportado como alguno de los *agresores de la historia* (Gráfico 28).

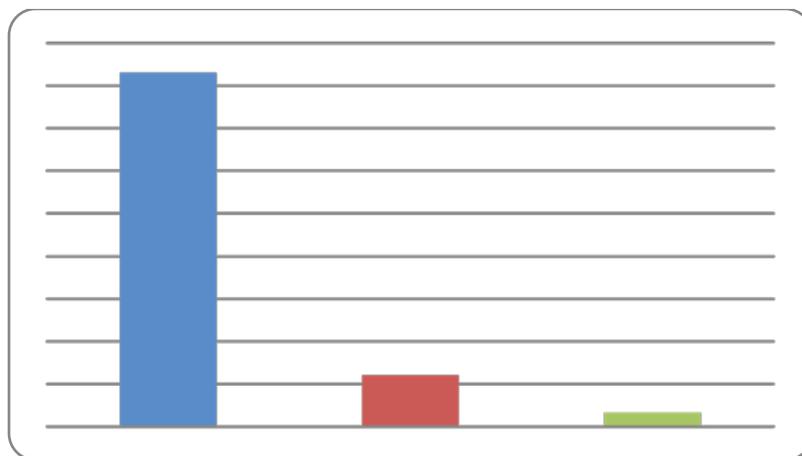


Gráfico 28. Auto-identificación de los participantes como agresor.

— ¿Viviste una historia parecida a la víctima?

Un 73,9% de los entrevistados responden que nunca han sido víctimas, un 17,8% algunas veces mientras que un 8,4% afirma que siempre (Gráfico 29).

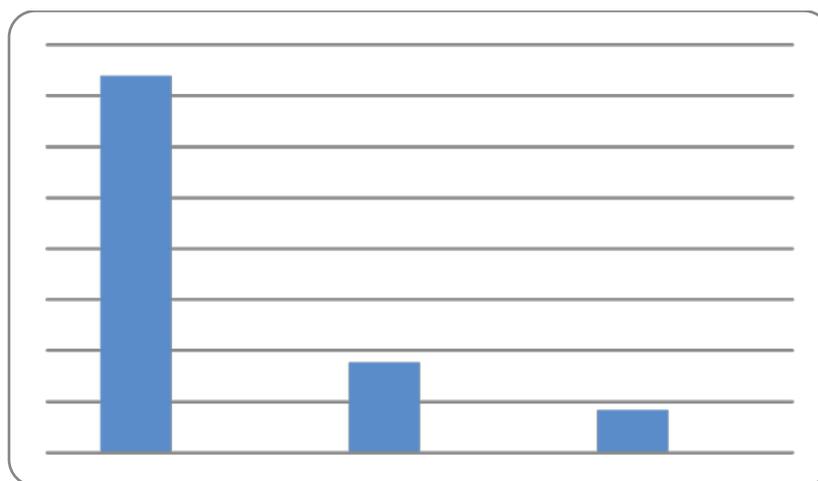


Gráfico 29. Participación del alumnado como víctima.

2.7. Análisis del final deseado por los participantes.

Las respuestas dadas por el alumnado indica que un 64,5% de la muestra señala que la víctima se integrará en el grupo, un 16,8% se decanta por la venganza de la víctima, un 9,3% señala que contaría el problema a un profesor, un 5,6% manifiesta que la víctima terminará aislada, y un 3,7% optó por la opción de que la víctima hablaría con alguien (Gráfico 30).

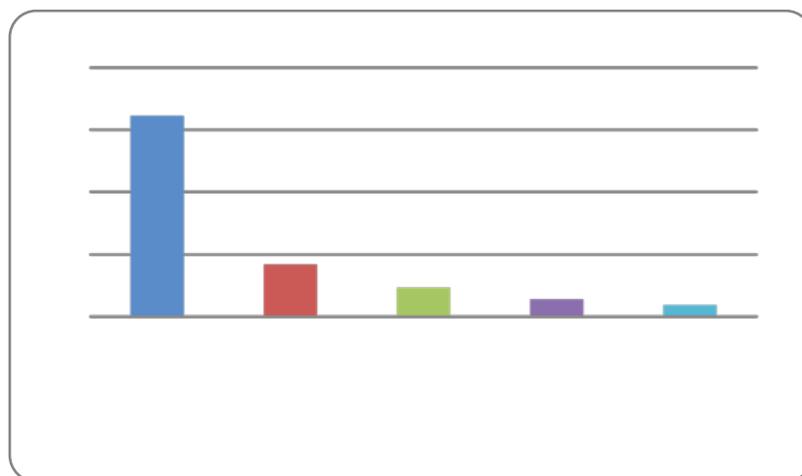


Gráfico 30. Final deseado por los participantes.

3. Caracterización de la víctima y los *agresores de la historia* y auto-caracterización.

3.1. Perfil psicossocial atribuido a la víctima y los *agresores de la historia* y auto-atribución (Self).

La caracterización del perfil psicossocial de la víctima y *agresores de la historia*, así como el SELF (auto-atribución) se realiza analizando los adjetivos bipolares referidos a rasgos personales, físicos y sociales de los mismos con valores de: 1=*polo a la izquierda de la atribución* y, 5=*polo a la derecha de la atribución*. Las atribuciones realizadas han sido agrupados en tres grandes bloques: 1-2 para la atribución del polo izquierdo, 3 en medio y 4-5 para la atribución del polo derecho. Los participantes atribuyen de forma siguiente:

En la polaridad *odioso-gracioso*, la atribución de *odioso* fue atribuida a la *víctima de la historia* por el 15,9% de los participantes, a los *agresores de la historia* por un 62,4% y auto-atribuida por el 6,6%. En el término medio, *ni odioso ni gracioso*, las víctimas son evaluadas como tales por el 38,3% de los participantes, atribuida a los agresores por el 11,2% y Self por el 20,6%. La atribución gracioso es asignada por un 45,8% a las víctimas, por un 26,1% a los agresores y en un 72,9% Self (Gráfico 31). La diferencia entre los promedios de las atribuciones a la víctima y Self es significativa [$\bar{x}_{sujeto} = 4,21, \bar{x}_{víctima} = 3,46; t_{(106)} = -5,763, p = ,000$], así como las

diferencias entre los promedios atribuidos a los agresores y Self [$\bar{x}_{sujeto}=4,21$; $\bar{x}_{agresores}=2,29$; $t_{(106)}=-10,639$; $p=,000$]. Igualmente existe diferencia entre los promedios de las atribuciones a la víctima y a los agresores es significativa [$\bar{x}_{victima}=3,46$; $\bar{x}_{agresores}= 2,29$; $t_{(106)}=6,078$, $p=,000$].

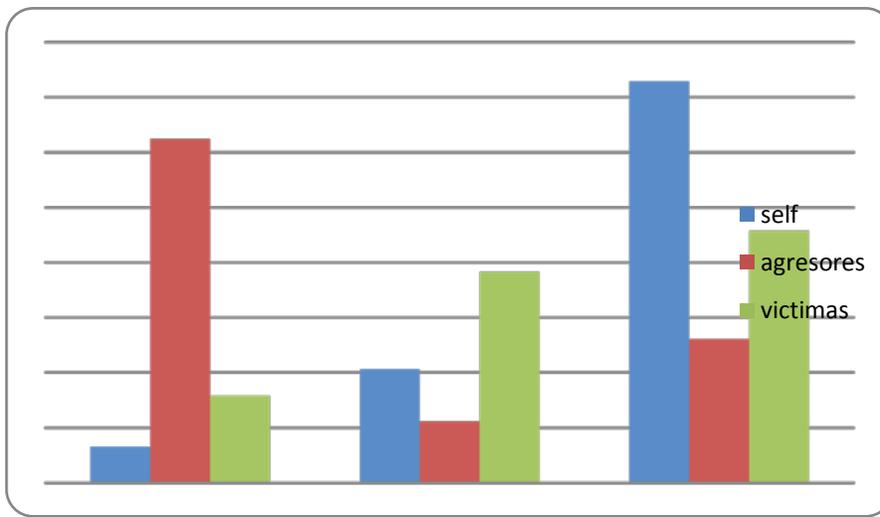


Gráfico 31. Caracterización psicosocial odioso-gracioso, self, agresores y víctimas.

En la polaridad *cruel-bondadoso*, el 8,4% de los participantes atribuye a la víctima la característica de cruel, el 65,4% atribuye tal característica los agresores y un 5,6% a ellos mismos (Self). *Ni cruel ni bondadoso* es atribuida a las víctimas por un 7,5% de los participantes, a los agresores por el 15,9% y a sí mismos por el 12,1%. Finalmente, el 84,1% de los participantes atribuye la característica de bondadoso a las víctimas, un 18,7% la atribuye a los agresores a los agresores, y un 82,2% a ellos mismos (Gráfico 32). Entre los promedios de las atribuciones a la víctima y las auto-atribuciones, no hay diferencia significativa [$\bar{x}_{sujeto}=4,23$; $\bar{x}_{victima}=4,37$; $t_{(106)}=1,142$, $p=,256$]. Sin embargo, la diferencia entre los promedios de las atribuciones a los agresores y las auto-atribuciones es significativa [$\bar{x}_{sujeto}=4,23$; $\bar{x}_{agresores}=2,14$; $t_{(106)}=-12,979$; $p=,000$]. De la misma manera, resulta estadísticamente significativa la diferencia entre los promedios de las atribuciones a la víctima y a los agresores [$\bar{x}_{victima}=4,37$; $\bar{x}_{agresores}=2,14$; $t_{(106)}=12,028$; $p=,000$].

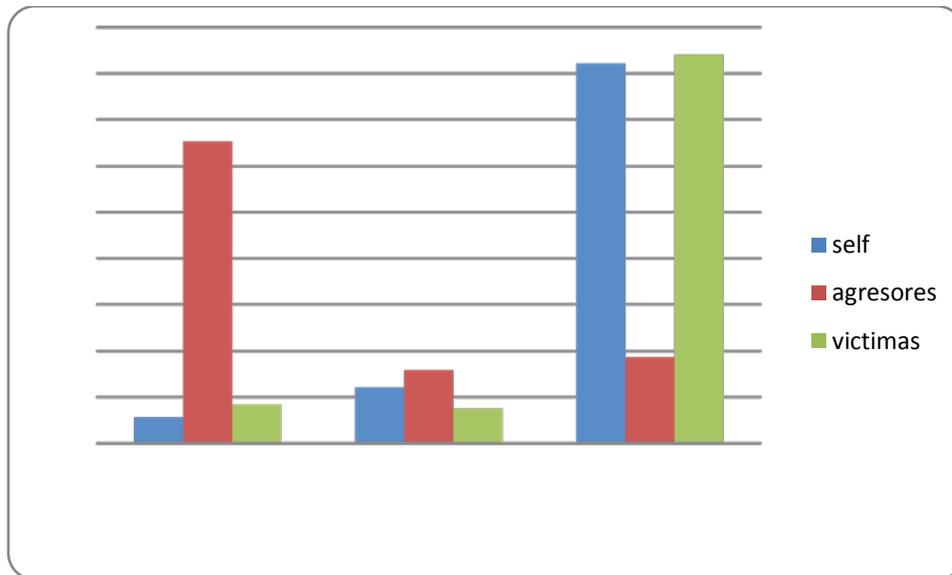


Gráfico 32. Caracterización psicossocial cruel-bondadoso, self, agresores y víctimas.

En la polaridad *duro-blando*, el 24,3% de los participantes, considera a la víctima, el 74,8% atribuye la misma característica a los agresores y un 33,6% a ellos mismos (Self). *Ni duro-ni blando*, es atribuida a las víctimas por un 32,7% de los participantes, a los agresores por un 11,2% y a sí mismos por un 42,1%. Finalmente, el 43% de los participantes atribuye la característica de *blando* a las víctimas, un 14% la atribuye a los agresores y un 24,3% a ellos mismos (Gráfico 33). Entre los promedios de las atribuciones a la víctima y los agresores y las auto-atruciones, existen diferencias significativas [$\bar{x}_{sujeto}=2,78$; $\bar{x}_{víctima}=3,29$; $t_{(106)}=3,086$; $p=,003$]. Sin embargo, la diferencia entre los promedios de las atribuciones entre Self y agresor es significativa [$\bar{x}_{sujeto}=2,78$; $\bar{x}_{agresores}=1,93$; $t_{(106)}=-4,828$; $p=,000$]. De la misma manera, resulta estadísticamente significativa la diferencia entre los promedios de las atribuciones a la víctima y a los agresores [$\bar{x}_{víctima}=3,29$; $\bar{x}_{agresores}=1,93$; $t_{(106)}=7,399$; $p=,000$].

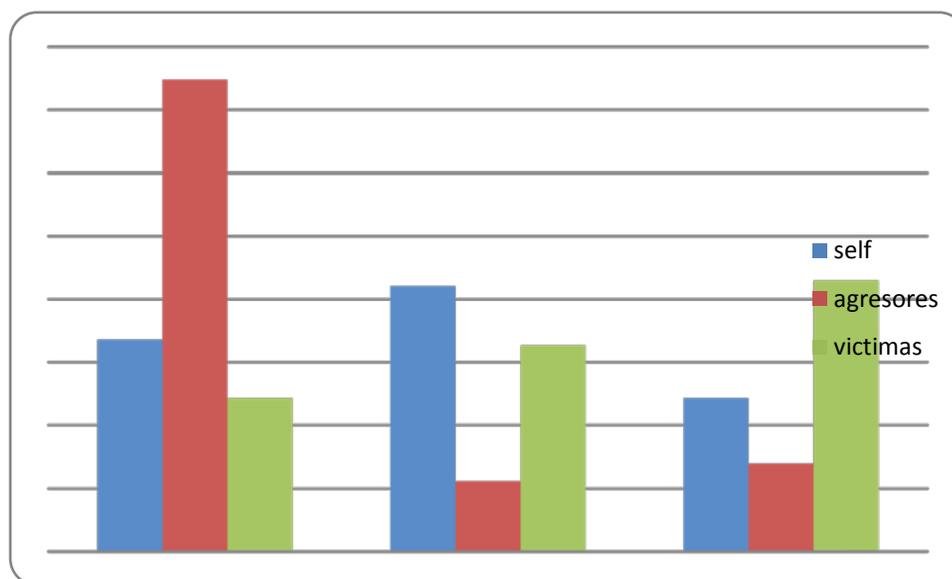


Gráfico 33 .Caracterización psicossocial duro-blando, self, agresores y víctimas.

En la polaridad *mentiroso-sincero*, el 11,2% de los participantes atribuye a la víctima la característica de mentiroso, el 63,6% atribuye tal característica a los agresores y un 14% a ellos mismos (Self). Ni *mentiroso-ni sincero* es atribuido a las víctimas por un 8,4% de los participantes, a los agresores por 19,6% y a sí mismos por 18,7%. Finalmente, el 80,4% de los participantes atribuye la característica sincero a las víctimas, un 16,8% la atribuye a los agresores y un 81,3% a sí mismos (Gráfico 34). Entre los promedios de las atribuciones a la víctima y las auto-atruciones, no hay diferencia significativa [$\bar{x}_{sujeto}=3,98; \bar{x}_{víctima}=4,19; t_{(106)}=1,458; p=,148$]. Por el contrario, resulta estadísticamente significativa la diferencia entre los promedios de las atribuciones a los agresores y Self [$\bar{x}_{sujeto}=3,98; \bar{x}_{agresores}=2,20; t_{(106)}=-9,528; p=,000$]. De la misma manera, resulta estadísticamente significativa la diferencia entre los promedios de las atribuciones a la víctima y a los agresores [$\bar{x}_{víctima}=4,19; \bar{x}_{agresores}= 2,20; t_{(106)}=11,564; p=,000$].

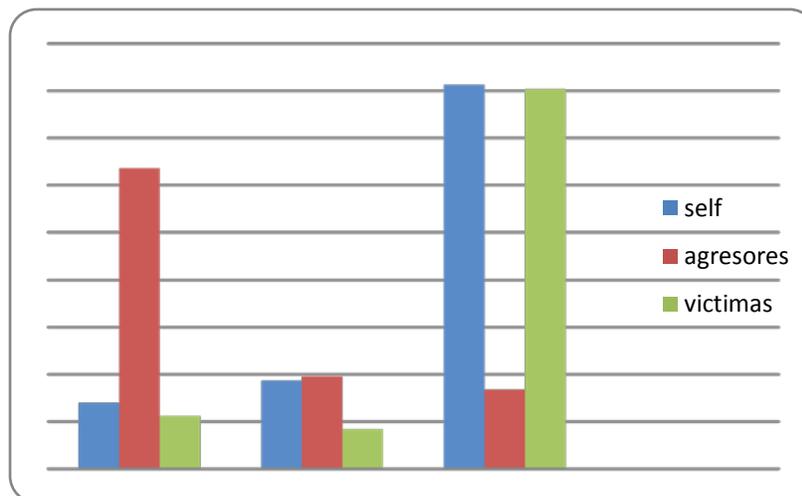


Gráfico 34. Caracterización psicosocial mentiroso-sincero, self, agresores y víctimas.

En la polaridad *indeseable-deseable como amigo/a*, el 26,1% de los participantes atribuye a la víctima la característica de indeseable, el 63,1% atribuye tal característica a los agresores y un 13,1% a ellos mismos. *Ni indeseable ni deseables* atribuida a las víctimas por un 16,8% de los participantes, a los agresores por el 17,8% y a sí mismos por el 13,1%. Finalmente, el 83,1%, de los participantes atribuyen la característica de deseable a las víctimas, un 18,6% la atribuyen a los agresores, y un 73,2% a sí mismos (Gráfico 35). Entre los promedios de las atribuciones a la víctima y las auto-atribuciones, la diferencia es significativa [$\bar{x}_{sujeto}=4,08; \bar{x}_{víctima}=3,50; t_{(106)}=-3,167; p=,002$]. De la misma manera, resulta estadísticamente significativa la diferencia entre los promedios de las atribuciones a los agresores y los sujetos [$\bar{x}_{sujeto}=4,08; \bar{x}_{agresores}=2,15; t_{(106)}=-10,218; p=,000$]. De igual forma, la diferencia entre los promedios de las atribuciones a la víctima y a los agresores es significativa [$\bar{x}_{víctima}=3,50; \bar{x}_{agresores}=2,15; t_{(106)}=6,610; p=,000$].

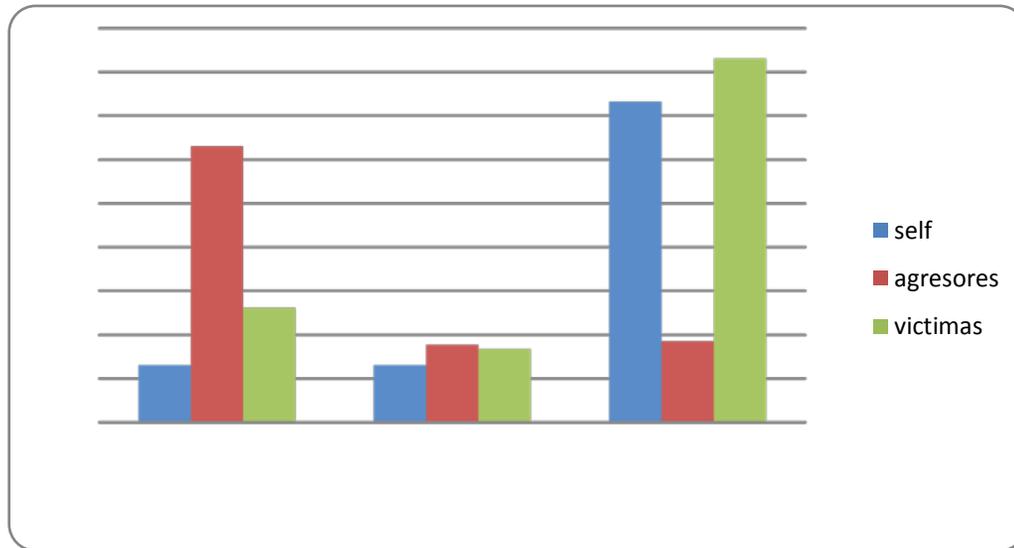


Gráfico 35. Caracterización psicossocial indeseable-deseable como amigo, self, agresores y víctimas.

En la polaridad *ridículo-a la moda*, el 36,5% de los participantes atribuye a la víctima la característica de ridícula, el 31,8% atribuye igual característica a los agresores y un 15,9% a ellos mismos (Self). Ni ridículo ni a la moda es atribuida a la víctima por el 32,7% de los participantes, a los agresores por el 30,8% y si mismos por el 29%. Finalmente, el 30,8%, de los participantes atribuyen la característica de *a la moda* a la víctima, un 37,4% a los agresores y un 55,1% a sí mismos (Gráfico 36). Entre los promedios de las atribuciones a la víctima y las auto-atribuciones, hay diferencia significativa [$\bar{x}_{sujeto}=3,67; \bar{x}_{víctima}=2,90; t_{(106)}=-4,450; p=,000$], al igual entre los promedios de las atribuciones a los sujetos y a los agresores [$\bar{x}_{sujeto}=3,67; \bar{x}_{agresores}=3,19; t_{(106)}=-2,718; p=,010$]. Sin embargo, la diferencia entre los promedios de las atribuciones a la víctima y a los agresores para esta caracterización no llega a ser significativa [$t_{(106)}=-1,423; p=,158$].

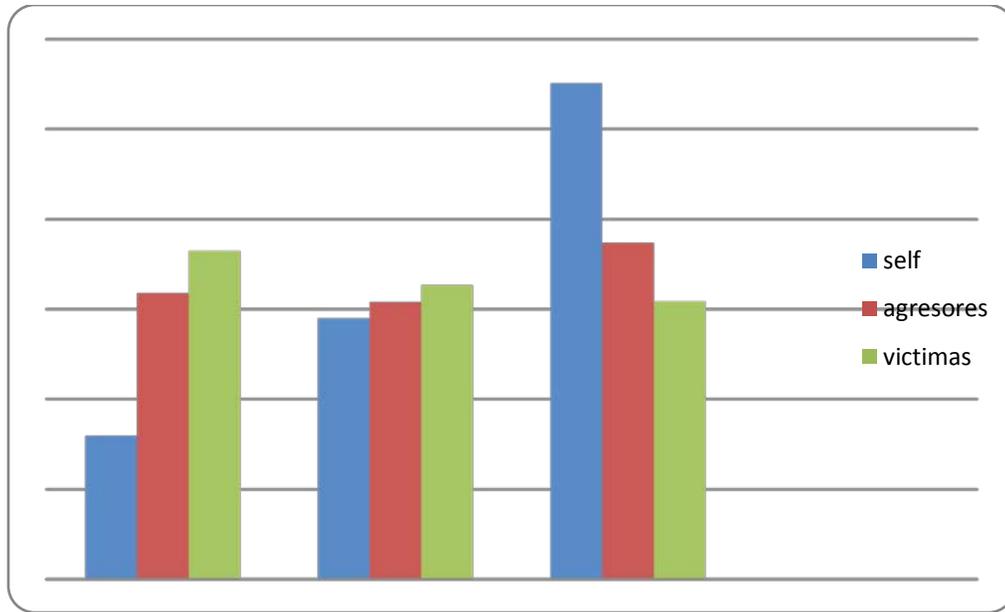


Gráfico 36. Caracterización psicossocial ridículo-a la moda, self, agresores y víctimas.

En la polaridad *miedoso-valiente*, la característica miedosa es atribuida a la *víctima de la historia* por el 56% de los participantes, a los *agresores de la historia* por un 29% y a los propios sujetos por el 19,6% de los participantes. Una atribución en un término medio (*ni miedoso ni valiente*) recibe la víctima por parte del 24,3% de los participantes, los agresores por el 19,6% y autoatribuida por el 35,5%. La atribución de *valientes* otorgada a la víctima por el 20,6%, a los agresores por el 51,4% y a ellos mismos por el 44,9% (Gráfico 37). Entre los promedios de las atribuciones a la víctima y las auto-atribuciones, hay diferencia significativa [$\bar{x}_{sujeto}=3,33; \bar{x}_{víctima}=2,44; t_{(106)}=-5,348; p=,000$]. De igual forma, se observa diferencia entre los promedios de las atribuciones de los sujetos y al agresor [$\bar{x}_{sujeto}=3,67; \bar{x}_{agresor}=3,19; t_{(106)}=-2,718; p=,008$]. También se observan diferencias significativas entre las atribuciones hacia la víctima y los agresores [$\bar{x}_{víctima}=2,44; \bar{x}_{agresores}=3,41; t_{(106)}=4,822; p=,000$].

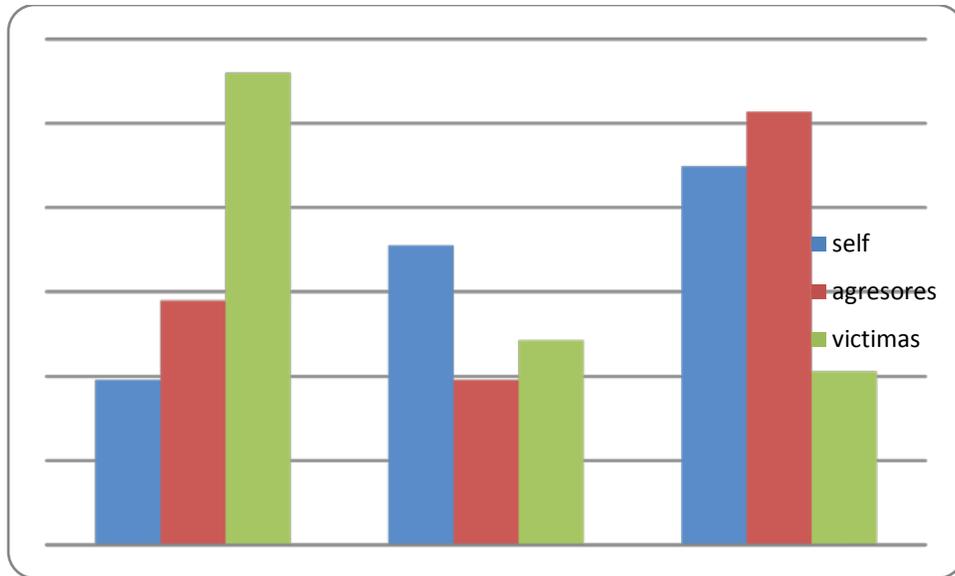


Gráfico 37. Caracterización psicossocial miedoso–valiente, self, agresores y víctimas.

En la polaridad *tímido–extrovertido*, el 70,1% de los participantes atribuye a la víctima la característica de tímida, el 29% la atribuye a los agresores y el 19,6% a ellos mismos. *Ni tímido ni extrovertido* es atribuida a la víctima por el 14% de los participantes, a los agresores por el 19,6% y a sí mismos por el 35,5%. Finalmente, el 15,9%, de los participantes atribuye la característica de extrovertido a la víctima, un 51,4% la atribuye a los agresores y un 44,9% a sí mismos (Gráfico 38). Entre los promedios de las atribuciones a la víctima y las auto-atribuciones la diferencia es significativa [$\bar{x}_{sujeto}=3,33; \bar{x}_{víctima}=2,44; t_{(106)}=-5,348; p=,000$]. También se observan diferencias significativas en relación a las atribuciones realizada hacia la víctima y el agresor [$\bar{x}_{víctima}=2,03; \bar{x}_{agresores}=3,46; t_{(106)}=-7,083; p=,000$]. La diferencia entre los promedios de las atribuciones a los agresores y las auto-atribuciones no es significativa [$t_{(106)}=-1,087; p=,279$].

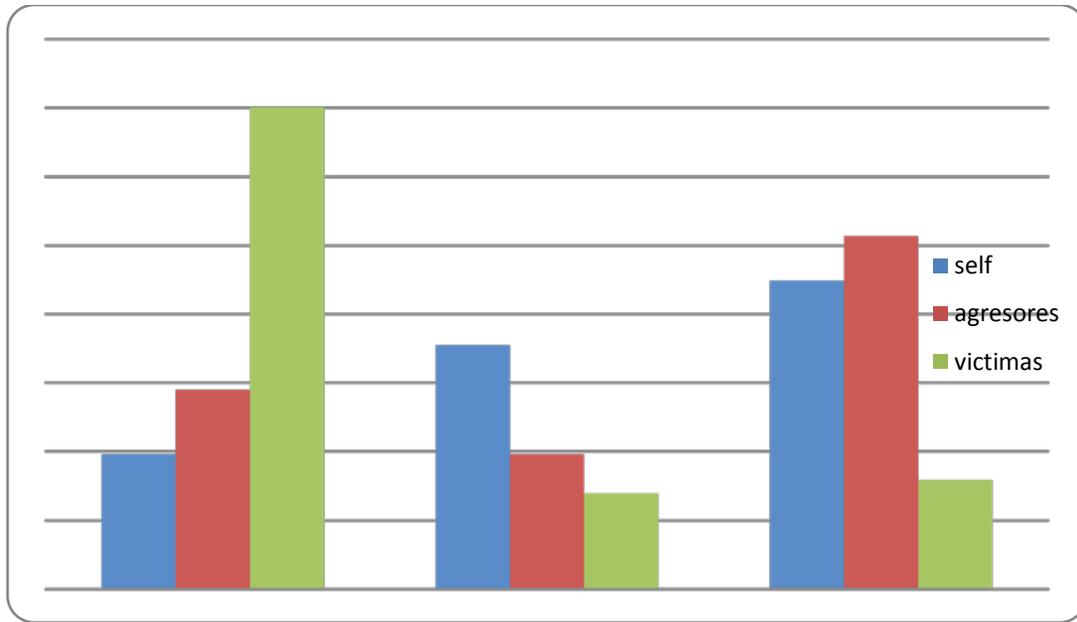


Gráfico 38. Caracterización psicosocial tímido-extrovertido self, agresores y víctimas.

En la polaridad *débil-fuerte*, el 47,7% de los participantes atribuye a la víctima la característica de débil, el 25,2% atribuye tal característica a los agresores y un 14% a ellos mismos. *Ni débil ni fuerte* es atribuida la víctima por el 22,4% de los participantes, a los agresores por el 19,6% y a sí mismos por el 21,5%. Finalmente, el 29,9% de los participantes atribuye la característica de fuerte a la víctima, un 55,1% a los agresores y un 64,5% a sí mismos (Gráfico 39). Entre los promedios de las atribuciones a la víctima y las auto-atribuciones, la diferencia es significativa [$\bar{x}_{sujeto}=3,89; \bar{x}_{víctima}=2,73; t_{(106)}=-6,312; p=,000$]. De la misma manera es significativa la diferencia entre los promedios de las atribuciones a los agresores y la auto-atribuciones [$\bar{x}_{sujeto}=3,89; \bar{x}_{agresores}=3,46; t_{(106)}=-2,406; p=,001$]. Igualmente resulta significativa la diferencia entre los promedios de las atribuciones a la víctima y a los agresores [$\bar{x}_{víctima}=2,73; \bar{x}_{agresores}=3,46; t_{(106)}=-3,584; p=,018$].

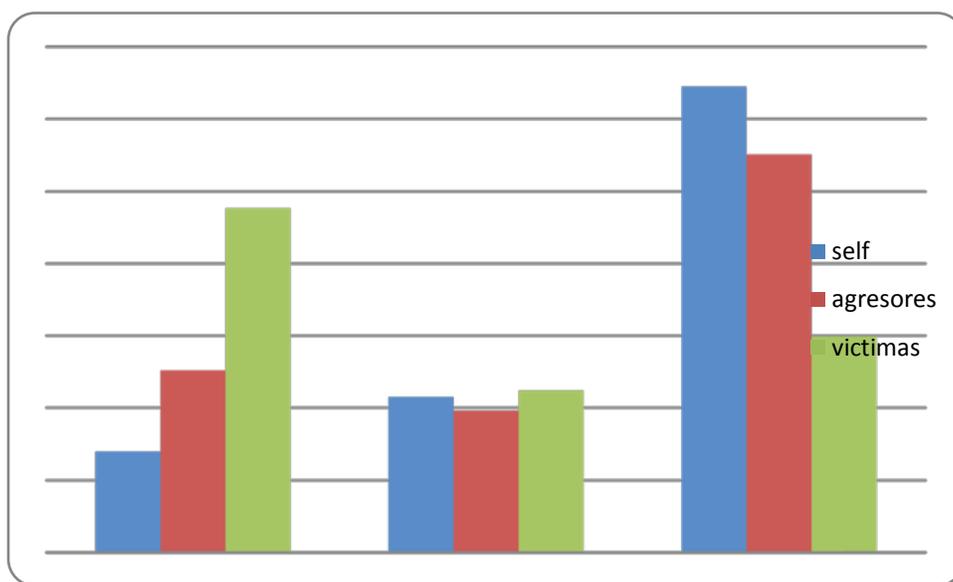


Gráfico 39. Caracterización psicosocial débil–fuerte, self, agresores y víctimas.

En la polaridad *obediente–desobediente*, el 77,6% de los participantes atribuye a la víctima la característica de obediente, el 22,4% atribuye igual característica a los agresores, y un 67,3% a ellos mismos (Self). *Ni obediente ni desobediente*, es atribuida a la víctima por un 8,4% de los participantes, a los agresores por el 12,1% y si mismos por el 14%. Finalmente el 14% de los participantes atribuyen a la víctima la característica desobediente, un 65,4 % a los agresores y un 18,6 % a sí mismos (Gráfico 40). Entre los promedios de las atribuciones a la víctima y las auto-atribuciones, no hay diferencia significativa [$\bar{x}_{sujeto}=2,12; \bar{x}_{víctima}=1,84; t_{(106)}=-1,853; p=,067$]. Por otra parte, la diferencia entre los promedios de las atribuciones a los agresores y las auto-atribuciones es significativa [$\bar{x}_{sujeto}=2,12; \bar{x}_{agresores}=3,80; t_{(106)}=8,523; p=,000$]. De la misma manera resulta estadísticamente significativa la diferencia entre los promedios de las atribuciones a la víctima y a los agresores [$\bar{x}_{víctima}=1,84; \bar{x}_{agresores}=3,82; t_{(106)}=-10,024; p=,000$].

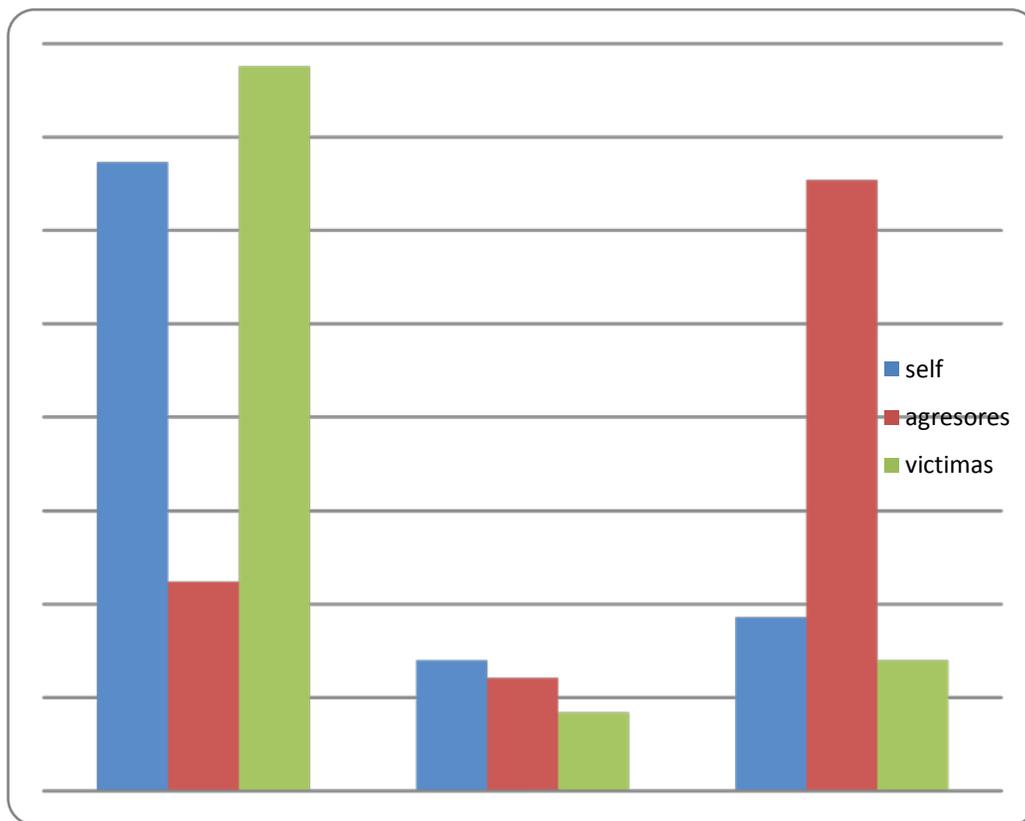


Gráfico 40. Caracterización psicosocial obediente-desobediente, self, agresores y víctimas.

En la polaridad *tonto-inteligente*, el 13,1% de los participantes atribuye a la víctima la característica de tonta, un 55,1% atribuye la misma característica a los agresores por y un 10,2% a ellos mismos. *Ni tonto-ni inteligente* es atribuida a las víctimas por el 14% de los participantes, a los agresores por el 16,8% y a sí mismos (Self) por el 17,8%. Finalmente, el 72,9% atribuye la característica de inteligente a la víctima, un 28% a los agresores y un 71,9 % a ellos mismos (Gráfico 41). Entre los promedios de las atribuciones a la víctima y las auto-atruciones, no hay diferencias significativas [$\bar{x}_{sujeto}=4,05; \bar{x}_{víctima}=4,09; t_{(106)}=0,317; p=,752$]. No obstante, la diferencia entre los promedios de las atribuciones a los agresores y las auto-atruciones es significativa [$\bar{x}_{sujeto}=4,05; \bar{x}_{agresores}=2,50; t_{(106)}=-8,353; p=,000$]. De la misma forma, resulta estadísticamente significativa la diferencia entre los promedios de las atribuciones a la víctima y a los agresores [$\bar{x}_{víctima}=4,09; \bar{x}_{agresores}=2,50; t_{(106)}=8,031; p=,000$]

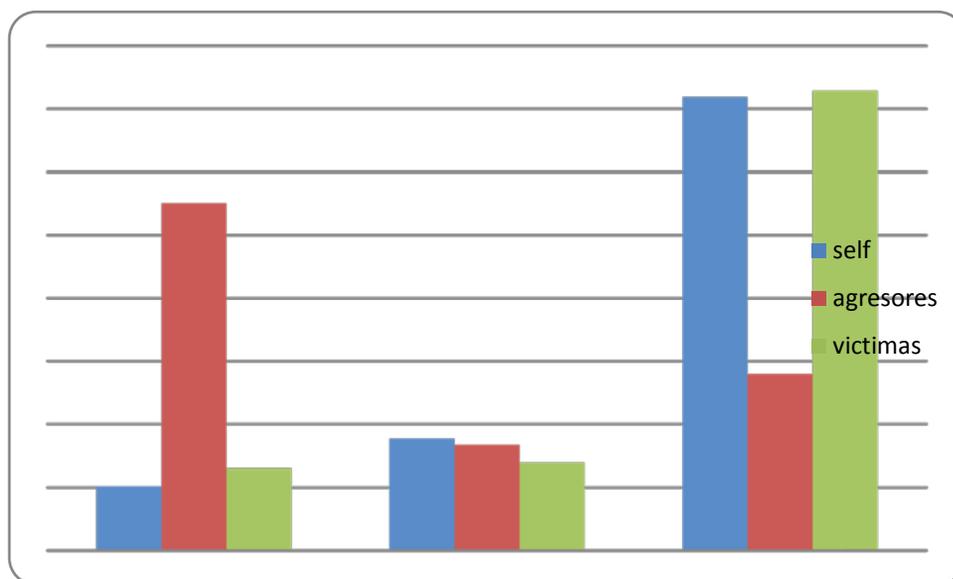


Gráfico 41. Caracterización psicossocial tonto-inteligente, self, agresores y víctimas.

En la polaridad *arrogante-humilde*, el 13,7% de los participantes atribuye a la víctima la característica de arrogante, el 66,4% la atribuye a los agresores y un 6,5 % a ellos mismos. *Ni arrogante ni humilde*, es atribuida a la víctima por un 10,3%, a los agresores por un 15,9% y a ellos mismos por el 17,8%. Finalmente, el 84,1% de los participantes atribuye la característica de humilde a la víctima, un 17,7% la atribuye a los agresores y un 76,4% a ellos mismos (Gráfico 42). Entre los promedios de las atribuciones a la víctima y las auto-atruciones, no hay diferencia significativa [$\bar{x}_{\text{sujeto}}=4,14; \bar{x}_{\text{víctima}}=4,33; t_{(106)}=1,535; p=,128$]. No obstante, son significativas las diferencias entre los promedios de las atribuciones a los agresores y las auto-atruciones [$\bar{x}_{\text{sujeto}}=4,14; \bar{x}_{\text{agresores}}=2,08; t_{(106)}=-11,812; p=,000$] y la diferencia entre los promedios de las atribuciones a la víctima y a los agresores [$\bar{x}_{\text{víctima}}=4,33; \bar{x}_{\text{agresores}}=2,08; t_{(106)}=13,237; p=,000$].

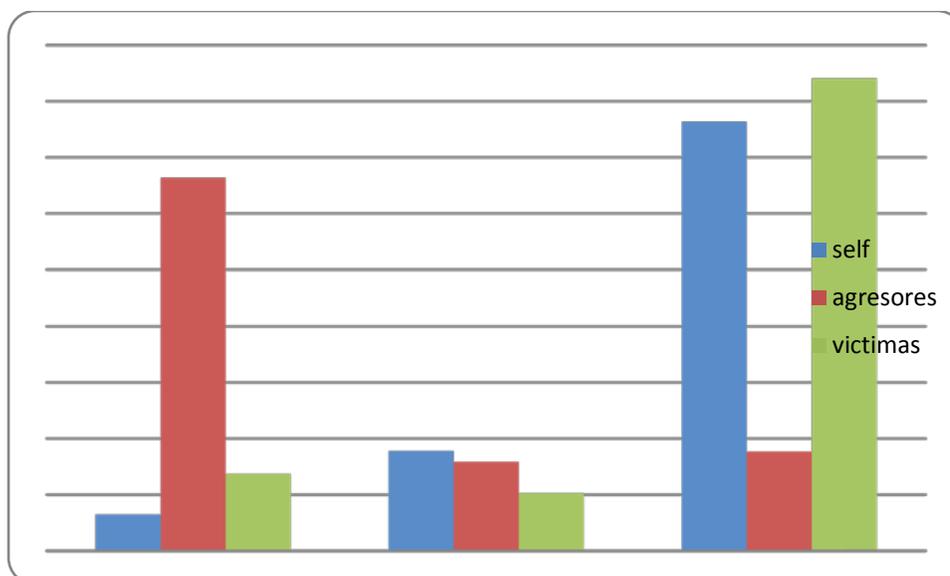


Gráfico 42. Caracterización psicosocial arrogante-humilde, self, agresores y víctimas.

En la polaridad *conflictivo-pacífico*, el 16,8% de los participantes atribuye a la víctima la característica de conflictiva, el 70,1% atribuye la misma característica a los agresores y un 9,3% a ellos mismos. *Ni conflictivo-ni pacifico* es atribuida a la víctima por el 25,2%, a los agresores por el 9,3 % y a sí mismos por el 22,4%. Finalmente, el 58,0%, de los participantes atribuye la característica de pacífica a la víctima, un 20,6% la atribuye a los agresores y 68,3 % a ellos mismos (Gráfico 43). Entre los promedios de las atribuciones a la víctima y las auto-atribuciones, la diferencia es significativa [$\bar{x}_{\text{sujeto}}=3,95; \bar{x}_{\text{víctima}}=3,62; t_{(106)}=-2,374; p=,019$], igualmente es significativa en relación a las atribuciones a los agresores y las auto-atribuciones [$\bar{x}_{\text{sujeto}}=3,95; \bar{x}_{\text{agresores}}=2,13; t_{(106)}=-10,440; p=,000$]. Por último, observamos que también existen diferencias significativas en relación a las atribuciones realizadas hacia víctimas y agresores [$\bar{x}_{\text{víctima}}=3,62; \bar{x}_{\text{agresores}}=2,13; t_{(106)}=7,828; p=,000$].

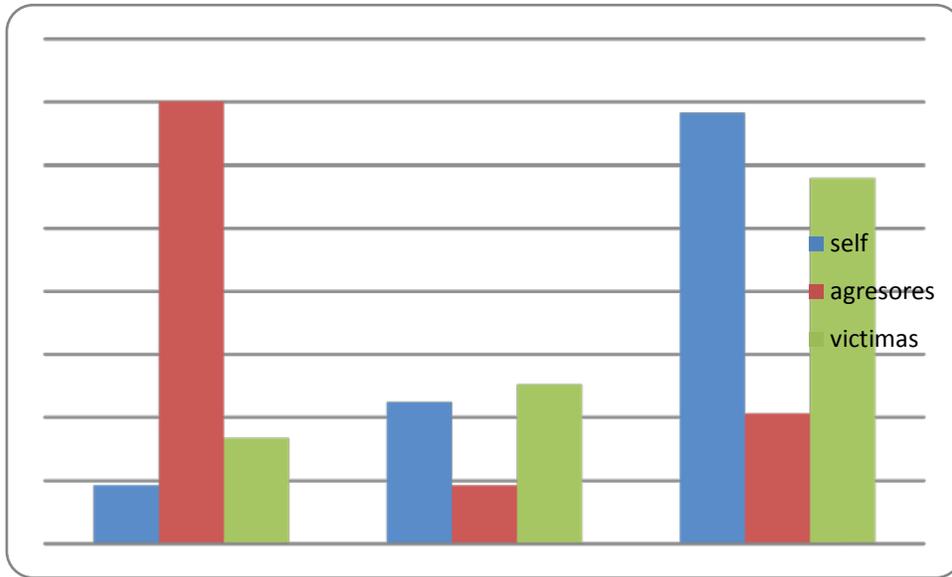


Gráfico 43. Caracterización psicosocial conflictivo-pacífico, self, agresores y víctimas.

En la polaridad *mal educado-educado*, el 9,3 % de los participantes atribuye a la víctima la característica de mal educado, el 68,2%, atribuyen tal característica a los agresores y un 6,5% a ellos mismos (Self). *Ni mal educado ni educadoes* atribuido a la víctima por un 9,3% de los participantes, a los agresores por un 8,4% y a sí mismos (Self) por el 5,6%. Finalmente, el 81% de los participantes atribuyen la característica de educada a la víctima, un 23,4% atribuyen esta característica a los agresores, y el 87,8% a ellos mismos (Gráfico 44). Entre los promedios de las atribuciones a la víctima y las auto-atribuciones, no hay diferencia significativa [$\bar{x}_{\text{sujeto}}=4,38$; $\bar{x}_{\text{víctima}}=4,34$; $t_{(106)}=-0,435$; $p=,664$]. Sin embargo, la diferencia entre los promedios de las atribuciones a los agresores y las auto-atribuciones es significativa [$\bar{x}_{\text{sujeto}}=4,38$; $\bar{x}_{\text{agresores}}=2,16$; $t_{(106)}=-13,148$; $p=,000$]. De la misma manera, resulta estadísticamente significativa la diferencia entre los promedios de las atribuciones a la víctima y a los agresores [$\bar{x}_{\text{víctima}}=4,34$; $\bar{x}_{\text{agresores}}=2,16$; $t_{(106)}=12,095$; $p=,000$].

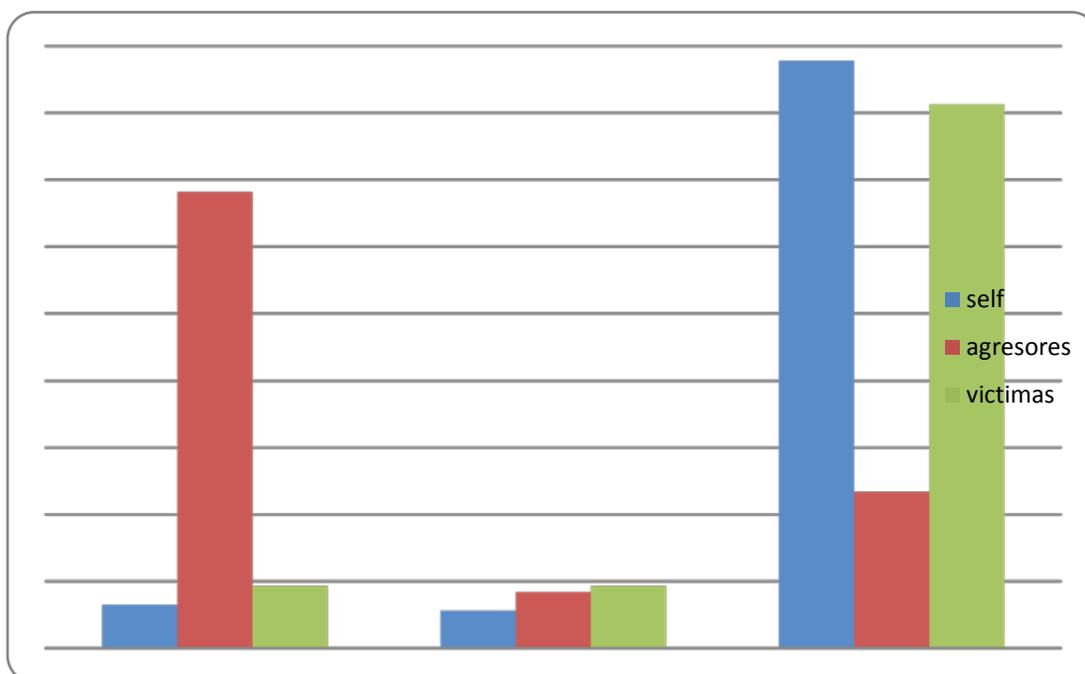


Gráfico 44. Caracterización psicosocial maleducado-educado, self, agresores y víctimas.

En la polaridad *mala persona-buena persona*. El 9,3% de los participantes atribuye a la víctima la característica de mala persona, el 63,6% atribuye tal característica a los agresores y un 8,4% a ellos mismos (Self). *Ni mala ni buena persona* es atribuida a la víctima por un 6,5%, a los agresores por el 12,1%, y a sí mismos por el 4,7%. Finalmente, el 84,1% de los participantes atribuye la característica de buena persona a la víctima, un 24,3% la atribuye a los agresores, y 86,9% a ellos mismos (Gráfico 45). Entre los promedios de las atribuciones a la víctima y las auto-atruciones, no hay diferencia significativa [$\bar{x}_{\text{sujeto}}=4,49; \bar{x}_{\text{víctima}}=4,48; t_{(106)}=-0,085; p=.932$]. En cambio, la diferencia entre las medias de atribuciones entre los sujetos y los agresores es significativa [$\bar{x}_{\text{sujeto}}=4,49; \bar{x}_{\text{agresores}}=2,29; t_{(106)}=-11,741; p=.000$]. De la misma manera, resulta estadísticamente significativa la diferencia entre los promedios de las atribuciones a la víctima y a los agresores [$\bar{x}_{\text{víctima}}=4,48; \bar{x}_{\text{agresores}}=2,29; t_{(106)}=6,078; p=.000$].

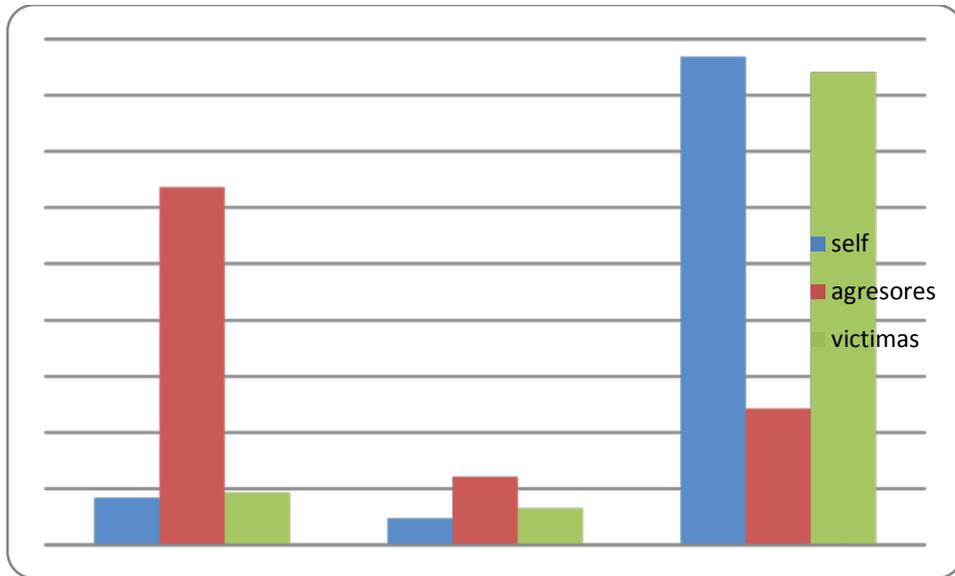


Gráfico 45. Caracterización psicosocial Mala persona-buena persona, self, agresores y víctimas.

Resumiendo las características atribuidas a la víctima de la historia, a los agresores y las auto-atribuidas (Self), la tabla 16 recoge los porcentajes atribuidos a cada una de esas características psicosociales

Tabla 16. Porcentaje atribuido a cada uno de los roles de acuerdo a las características psicosociales.

Caracterización psicosocial	% atribuido a víctima	% atribuido a agresores	% atribuido a SELF
Gracioso–odioso	45,8% graciosa	62,4% odioso	72,9% gracioso
Cruel–bondadosa	84,1% bondadosa	65,4% cruel	82,2% bondadoso
Duro–blando	43,1% blanda	74,8% duro	42,1 ni duros–ni blandos
Mentiroso-sincero	80,4% sincera	63,6% mentirosos	81,3% sinceros
Amiga/o deseable	83,1% deseable	63,1% indeseable	73,2% deseables
Ridícula–a la moda	36,5% ridícula	37,4% a la moda	55,1% a la moda
Miedoso–valiente	56% miedosa	51,4% valiente	44,9 valiente
Tímido–extrovertido	70,1% tímida	51,45 extrovertido	44,9% extrovertido
Débil–fuerte	47,7% débil	55,1% fuerte	64,5% fuertes
Obed–desobediente	77,6% obediente	65,4% desobediente	67,3% obedientes
Tonto–inteligente	72,9% inteligente	55,1% tonto	71,9% inteligentes
Arrogante–humilde	84,1% humilde	66,4% arrogante	76,4% humildes
Conflictiva–pacífica	58% pacífica	70,1% conflictivo	68,3% pacíficos
Mal ed. –educado	81% educada	68,2% mal educado	87,8% educados
Mala–buena persona	84,1% buena persona	63,6% mala persona	86,9% buenas personas

3.2. Percepción del perfil psicosocial de la víctima y de los agresores de la historia y Self en función de los roles asignados.

En cuanto a los roles asignados según la escala DIAS –agresores-víctimas, agresores-no víctimas, no agresores-víctima y no agresores-no víctimas– sólo se observa una diferencia significativa en cuanto a la caracterización de *víctima de la historia*, en la atribución *dura–blanda* entre los grupos *víctimas-no agresores* y *no víctima-no agresores* [$\tilde{x}_{\text{víctima-no agresores}}=3,23$; $\tilde{x}_{\text{no víctima-no agresores}}=3,00$; $t_{(103)}=3,507$; $p=,049$]. Las atribuciones de ambos grupos a la víctima se quedan en un término medio, con una tendencia hacia el polo de *blanda*, y fueron los del grupo de víctimas-no agresores quienes se inclinan más hacia esta caracterización. En cuanto a la caracterización de los *agresores de la historia*, en función de los roles asignados de acuerdo al DIAS, no se observan diferencias significativas.

Analizando las diferencias, en relación a los roles de acuerdo al DIAS, para el Self, se observan diferencias significativas en las auto-atruciones *duro-blando* entre los nominados *víctimas-no agresores* y los nominados *víctimas-agresores* [$\tilde{x}_{\text{víctimas-no agresores}}=2,20; \tilde{x}_{\text{víctimas-agresores}}=3,27; F_{(103)}=3,126; p=,03$] y en la auto-atrución *mala persona-buena persona* entre los nominados *víctimas-agresores* y *no víctimas-agresores* [$\tilde{x}_{\text{víctimas-agresores}}=4,59; \tilde{x}_{\text{no víctimas-agresores}}=3,83; F_{(103)}=3,135; p=,02$]. La caracterización propia por parte del grupo de *víctimas-agresores* tiende más al polo de *buena persona*.

Entre los grupos de nominados como *agresores* frente a los *no agresores*, según el DIAS, no se observan diferencias respecto a las atribuciones realizadas hacia la víctima y los *agresores de la historia*. No obstante, y en términos de auto-atruciones se observan diferencias para el par *duro-blando* en el que los nominados *no agresores* se auto-atribuyen la característica más duros que los nominados *agresores* [$\tilde{x}_{\text{agresor}}=3,11; \tilde{x}_{\text{no agresor}}=2,61; t_{(105)}=-1,980, p=,05$].

El análisis de los grupos nominados, según el DIAS, como *víctimas* y *no víctimas* en relación a las atribuciones realizadas a los *agresores de la historia* es posible observar que los nominados como *víctimas* tienden a atribuir con más frecuencia la característica de desobedientes a los *agresores de la historia* que los *no víctimas* [$\tilde{x}_{\text{víctimas}}=4,22; \tilde{x}_{\text{no víctimas}}=3,60; t_{(105)}=-2,167; p=,033$]. En el resto de pares atribucionales las diferencias encontradas no resultan estadísticamente significativas. Por otra parte, y en relación a la caracterización que ambos grupos realizan sobre la *víctima de la historia* observamos varias diferencias entre ambos grupos. En primer lugar, y analizando el par *cruel-bondadosa*, los nominados *víctimas* atribuyen con mayor frecuencia la característica de bondadosa a la *víctima de la historia* [$\tilde{x}_{\text{víctimas}}=4,62, \tilde{x}_{\text{no víctimas}}=4,24; t_{(105)}=2,051; p=,043$]. Del mismo modo, también atribuyen de forma más frecuente la característica de debilidad [$\tilde{x}_{\text{víctimas}}=2,32; \tilde{x}_{\text{no víctimas}}=2,94; t_{(105)}=-2,210; p=,030$]. Por último, el grupo nominado como *víctimas* atribuye la característica de buena persona a la *víctima de la historia* con mayor frecuencia que los compañeros del grupo de *no víctimas* [$\tilde{x}_{\text{víctimas}}=4,76; \tilde{x}_{\text{no víctimas}}=4,33; t_{(105)}=-2,060; p=,042$] (Tabla 17a).

3.3. Correlaciones entre los índices de agresión y victimización de los pares de atribuciones que caracterizan a víctima y agresores de la historia y Self.

En relación a la *víctima de la historia*, el análisis correlacional entre los pares atribuidos por los participantes, en función de los índices agresión y victimización, permite observar correlaciones positivas entre las diferentes variables. Así, y partiendo de los sujetos identificados como *agresores* según el DIAS (Tabla 17b), se observan correlaciones significativas entre la atribución *conflictiva–pacífica* con el *índice de agresión total* ($R=,23$; $p=,016$) mostrando que los agresores tienden a considerar a la víctima como más pacífica. La misma atribución correlaciona positivamente con el *índice de agresión verbal* ($R=0,20$; $p=,039$) señalando que los agresores verbales tienden a considerar a la víctima como pacífica. Finalmente, la atribución de la víctima como *mal educada–educada* correlacionó positivamente con el índice de *agresión indirecta* ($R=,21$; $p=,032$) señalando que aquellos con una puntuación alta en agresión indirecta consideran a la víctima como más educada.

Tabla 17a. Percepción sobre el perfil psicosocial de la víctima en función de roles víctimas-no víctimas. (1= atribución al polo de la izquierda, 5 atribución al polo de la derecha)

Característica	Roles asignados	N	\bar{x}	dt	error típico	p
Odiosa–graciosa	víctimas	37	3,41	1,279	,210	,76
	no víctimas	70	3,49	1,248	,149	
Cruel–bondadosa	víctimas	37	4,62	,721	,118	,04
	no víctimas	70	4,24,	1,185	,142	
Dura–blanda	víctimas	37	3,54	1,260	,207	,14
	no víctimas	70	3,16	1,347	,161	
Mentirosa–sincera	víctimas	37	4,41	1,092	,180	,16
	no víctimas	70	4,07	1,255	,150	
Deseable–indeseable como amiga	víctimas	37	3,41	1,589	,261	,67
	no víctimas	70	3,54	1,510	,181	
Ridícula–a la moda	víctimas	37	2,81	1,391	,229	,64
	no víctimas	70	2,94	1,306	,156	
Miedosa–valiente	víctimas	37	2,49	1,304	,214	,79
	no víctimas	70	2,41	1,313	,157	
Tímida–extrovertida	víctimas	37	1,89	1,286	,211	,43
	no víctimas	70	2,10	1,298	,155	
Débil–fuerte	víctimas	37	2,32	1,334	,219	,03
	no víctimas	70	2,94	1,453	,174	
Obediente–rebelde	víctimas	37	1,76	1,256	,207	,62
	no víctimas	70	1,89	1,280	,153	
Tonta–inteligente	víctimas	37	4,03	1,323	,217	,70
	no víctimas	70	4,13	1,250	,149	
Arrogante–humilde	víctimas	37	4,41	,956	,157	,56
	no víctimas	70	4,29	1,065	,127	
Conflictiva–pacífica	víctimas	37	3,76	1,234	,203	,41
	no víctimas	70	3,54	1,326	,159	
Maleducada–educada	víctimas	37	4,46	,1,070	,176	,41
	no víctimas	70	4,27	1,191	,142	
Mala persona–buena persona	víctimas	37	4,76	,863	,142	,04
	no víctimas	70	4,33	1,271	,152	

Tabla 17b. Correlaciones entre características atribuidas a la víctima en la historia e índices de agresión

Características atribuidas a la víctima de la historia	Agresión Total	Agresión Física	Agresión Verbal	Agresión Indirecta
Odiosa–simpática	-.120	-.142	-.106	-.154
Dura–blanda	.139	.121	.132	.102
Cruel–bondadosa	.072	.026	.062	.066
Mentirosa–sincera	.149	.144	.086	.181
Deseable–indeseable	.084	.106	.122	.003
Ridícula–a la moda	.069	.057	-.003	.087
Miedosa–valiente	-.061	-.045	-.147	-.036
Tímida–extrovertida	.010	.049	.003	-.048
Débil–fuerte	-.026	-.044	-.070	-.023
Obediente–desobediente	-.046	-.043	-.042	.009
Tonta–inteligente	.035	.076	.116	-.064
Arrogante–humilde	.035	.118	.015	.012
Conflictiva–pacífica	.231*	.159	.200*	.176
Maleducada–educada	.161	.106	.207*	.120
Mala persona–buena persona	.150	.181	.112	.168

* $p=,05$

En el conjunto de participantes identificados como *víctimas* y en relación a las atribuciones realizadas a la *víctima de la historia*(Tabla 18)observamos que el *índice de victimización total* correlaciona positivamente con los pares *cruel–bondadosa* ($R=,22$; $p=,024$), *mentirosa–sincera* ($R=,32$; $p=,001$), *arrogante–humilde* ($R=,22$; $p=,023$), *mal educada–educada* ($R=,21$; $p=,030$) y *mala persona–buena persona* ($R=,31$; $p=,001$). Los nominados *víctimas* perciben a la *víctima de la historia* como una persona más bondadosa, más sincera, más humilde, más educada y más buena persona.

Por otra parte, el índice de *victimización física* correlaciona con la atribución *mentirosa–sincera* ($R=,29$, $p=,024$). El índice de *victimización verbal* correlaciona con las atribuciones *mentirosa–sincera* ($R=,26$; $p=,007$), *maleducada–educada* ($R=,23$; $p=,002$) y *mala persona–buena persona* ($R=,28$; $p=,000$).El alumnado con puntuaciones altas en victimización física y verbal, tienden a considerar la *víctima de la historia* como más sincera, más educada y más buena persona.

Por último, el índice de *victimización indirecta* correlaciona con las atribuciones *cruel–bondadosa* ($R=,25$; $p=,008$), *mentirosa–sincera* ($R=,28$; $p=,003$), *maleducada–educada* ($R=,24$;

$p=,014$) y *mala persona–buena persona* ($R=,32$; $p=,000$). (Tabla 18) los alumnos con mayor índice de victimización indirecta consideran a la *víctima de la historia* como bondadosa, sincera, educada y buena persona.

Tabla 18. Correlaciones entre características atribuidas a la víctima en la historia e índices de victimización.

Características atribuidas a la <i>víctima de la historia</i>	Victimización Total	Victimización Física	Victimización Verbal	Victimización Indirecta
Odiosa–simpática	-.101	-.153	-.168	-.063
Dura–blanda	.102	.066	.134	.071
Cruel–bondadosa	.218**	.106	.187	.254**
Mentirosa–sincera	.322**	.293**	.259**	.284**
Deseable–indeseable	-.016	-.007	.000	-.028
Ridícula–a la moda	-.023	.056	-.070	-.030
Miedosa–valiente	.019	.104	-.045	.073
Tímida–extrovertida	-.112	-.152	-.091	-.118
Débil–fuerte	-.151	-.056	-.137	-.181
Obediente–desobediente	-.058	-.072	-.056	-.066
Tonta–inteligente	.067	.056	.047	.065
Arrogante–humilde	.219*	.214*	.216*	.200*
Conflictiva–pacífica	.151	.042	.184	.137
Maleducada–educada	.210*	.074	.229*	.237*
Mala persona–buena persona	.310**	.109	.284**	.318**

* $p=,05$

** $p=,01$

En relación a los análisis realizados sobre el grupo de nominados *agresores*, según la escala DIAS, respecto a las características atribuidas a los *agresores de la historia* sólo se observan correlaciones entre la atribución *duro–blando* con los índices de *agresión total* ($R=,20$; $p=,04$), de *agresión física* ($R=,21$; $p=,04$), y de *agresión indirecta* ($R=,22$; $p=,02$). Los que tienden más a agredir, tienden a atribuir más la característica de dureza a los *agresores de la historia*. (Tabla 19)

Tabla 19. Correlaciones entre características atribuidas a los agresores de la historia e índices de agresión

Características atribuidas a los agresores de la historia	Agresión Total	Agresión Física	Agresión Verbal	Agresión Indirecta
Odiosos–simpáticos	-.052	.006	-.069	-.052
Duros–blandos	-.195*	-.214*	-.147	-.220*
Cruels–bondadosos	-.124	.004	-.117	-.132
Mentirosos–sinceros	-.093	-.002	-.091	-.134
Deseables–indeseables	-.166	-.081	-.121	-.154
Ridículos–a la moda	-.057	-.052	-.027	-.006
Miedosos–valientes	.071	-.010	.071	.060
Tímidos–extrovertidos	.040	.061	.026	.054
Débiles–fuertes	-.053	-.095	.006	-.092
Obedientes–desobedientes	.125	-.001	.075	.148
Tontos–inteligentes	-.171	-.130	-.186	-.129
Arrogantes–humildes	-.073	.070	-.033	-.114
Conflictivos–pacíficos	-.125	-.043	-.082	-.097
Maleducados–educados	-.038	.065	.032	-.074
Malas personas–buenas personas	-.013	.084	-.043	.013

* $p=,05$

El análisis de las características atribuidas a los *agresores de la historia* en relación a los *índices de victimización* permite observar correlaciones entre algunas de las características estudiadas (Tabla 20). En primer lugar, se observa una correlación negativa entre la atribución del par *odioso–simpático* y el índice de *victimización verbal* ($R=-,20$; $p=,039$). En segundo lugar, el par atribucional *mentiroso–sincero* correlaciona negativamente con el índice de *victimización total* ($R=-,23$; $p=,019$), con el índice de *agresión verbal* ($R=-,20$; $p=,043$) y con el índice de *agresión indirecta* ($R=-,21$; $p=,027$). En tercer lugar, observamos como el par *obediente–desobediente* correlaciona con el índice de *victimización total* ($R=,28$; $p=,004$), con el índice de *victimización verbal* ($R=,29$; $p=,003$) y con el índice de *victimización indirecta* ($R=,29$; $p=,003$). Por último, la atribución *conflictivo–pacífico* correlaciona negativamente con la *victimización total* ($R=-,20$; $p=,036$). En resumen, los datos permiten afirmar que los sujetos que tienden más a ser victimizados, tienden a ver a los agresores como personas más odiosas, más mentirosas, más desobedientes y más conflictivas.

Tabla 20. Correlaciones entre características atribuidas al agresor de la historia e índices de victimización

Características atribuidas a los agresores de la historia	Victimización Total	Victimización Física	Victimización Verbal	Victimización Indirecta
Odiosos–simpáticos	-.129	-.118	-.20*	-.106
Duros–blandos	-.162	-.122	-.134	-.157
Cruels–bondadosos	-.125	-.129	-.111	-.127
Mentirosos–sinceros	-.23*	-.115	-.20*	-.21*
Deseables–indeseables	-.100	-.088	-.113	-.079
Ridículos–a la moda	.036	-.036	.023	.054
Miedosos–valientes	.031	-.030	-.029	.054
Tímidos–extrovertidos	.063	.124	.113	.047
Débiles–fuertes	.000	-.117	-.003	.037
Obedientes–desobedientes	.28*	.099	.29*	.29*
Tontos–inteligentes	-.095	-.110	-.098	-.060
Arrogantes–humildes	-.166	-.112	-.140	-.148
Conflictivos–pacíficos	.20*	-.130	-.147	-.185
Maleducados–educados	-.168	-.122	-.088	-.168
Malas personas–buenas personas	-.007	.070	.005	-.009

* $p=,05$

El análisis correlacional entre los pares bipolares de adjetivos referidos a los rasgos personales, físicos y sociales de los propios alumnos (Self) y los índices de *agresión* y *victimización* permite observar correlaciones positivas sólo entre el alumnado nominado como *agresor* no encontrándose diferencias entre el alumnado nominado como *víctima*. En primer lugar, se observa una correlación positiva entre las características *odioso–simpático* y el *índice de agresión verbal* ($R=,19$; $p=,048$) que establece que los individuos con mayor índice de agresión verbal tienden a considerarse más simpáticos. La categoría *duro–blando* también correlaciona positivamente con el índice de *agresión verbal* ($R=,20$; $p=,042$) de tal forma que el alumnado con mayores índices de *agresión verbal* tienden a considerarse como más blando. La característica *obediente–desobediente* correlacionó positivamente con los índices de *agresión total* ($R=,20$; $p=,035$), *física* ($R=,23$; $p=,016$) y *verbal* ($R=,21$; $p=,032$) reflejando que los alumnos que agreden tienden a verse a sí mismos como más desobedientes.

3.4. Percepción sobre el perfil psicosocial de la víctima y agresores de la historia y auto (SELF) en función del género, estructura familiar y curso.

En cuanto a la *víctima de la historia*, hombres y mujeres ven a la víctima en promedio *más graciosa* que *odiosa*, *más bondadosa* que *cruel*, *más bien blanda* que *dura*, mucho *más sincera* que *odiosa*, *más bien deseable* que *indeseable*, *más bien miedosa* que *valiente*, *más tímida* que *extrovertida*, *más bien débil* que *fuerte*, mucho *más obediente* que *desobediente*, mucho *más inteligente* que *tonta*, mucho *más humilde* que *arrogante*, mucho *más educada* que *maleducada* y mucho *más buena persona* que *mala persona*. En relación al género, sólo encontramos diferencias significativas en la atribución *odiosa-graciosa* [$\tilde{x}_{\text{hombres}}=3,16$; $\tilde{x}_{\text{mujeres}}=3,72$; $t_{(105)}=-2,351$; $p=,021$] tendiendo el grupo de mujeres más hacia la atribución graciosa que los hombres. En relación a los rasgos psicosociales atribuidos a los *agresores de la historia* no se encuentran diferencias significativas en función del variable género. Para ambos géneros se perciben los agresores como *más odiosos* que *simpáticos*, *más duros* que *blandos*, *más crueles* que *bondadosos*, *más mentirosos* que *sinceros*, *más indeseables* que *deseable* como amigo, *más ridículos* que *a la moda*, *más valientes* que *miedosos*, *más extrovertidos* que *tímidos*, *más fuerte* que *débil*, *más desobedientes* que *obedientes*, *más tontos* que *inteligentes*, *más arrogantes* que *humildes*, *más conflictivos* que *pacíficos*, *más mal educados* que *educados* y *más malas personas* que *buenas personas*.

En cuanto a la auto-atribución (SELF) de acuerdo al género se observaron diferencias significativas entre el alumnado siendo las mujeres quienes se atribuían con más frecuencia la característica de gracioso [$\tilde{x}_{\text{hombres}}=4,00$; $\tilde{x}_{\text{mujeres}}=4,40$; $t_{(105)}=-2,019$; $p=,046$]. El alumno se auto- evalúa *más deseable* que *indeseable* como amigo, siendo el grupo de las mujeres el que se atribuye más esta característica [$\tilde{x}_{\text{hombres}}=3,82$; $\tilde{x}_{\text{mujeres}}=4,32$; $t_{(105)}=-2,062$; $p=,042$]. En cuanto a la característica *débil-fuertes* más pronunciada la tendencia en el grupo de las mujeres a auto identificarse como *fuerte* [$\tilde{x}_{\text{Hombres}}=3,60$; $\tilde{x}_{\text{mujeres}}=4,14$; $t_{(105)}=-2,425$; $p=,017$]. En la caracterización de *arrogante-humilde*, encontramos que son también las mujeres las que con mayor frecuencia se caracterizan como humilde [$\tilde{x}_{\text{hombres}}=3,86$; $\tilde{x}_{\text{mujeres}}=4,39$; $t_{(105)}=-2,658$; $p=,009$]. Finalmente en la caracterización *conflictivo-pacífico*, ambos se atribuyen la

característica de pacífico, siendo más pronunciada esa tendencia en el grupo de las mujeres [$\tilde{x}_{\text{Hombres}}=3,70$; $\tilde{x}_{\text{mujeres}}=4,18$; $t_{(105)}=-2,347$; $p=,021$]

En relación con la estructura familiar en la que vive el alumnado participante sólo se observa una diferencia significativa en el par *obediente–desobediente* entre los que señalaron vivir con *papá y mamá* y quienes vivían con *uno de los progenitores* [$\tilde{x}_{\text{papá y mamá}}=1,95$; $\tilde{x}_{\text{uno de los progenitores}}=2,73$; $F_{(104)}=4,598$; $p=,03$].

En las atribuciones a la *víctima de la historia*, en relación al curso, se encuentran diferencias significativas respecto al par *obediente–desobediente* entre 6º curso y 7º-1 [$\tilde{x}_{6^\circ}=3,82$, $\tilde{x}_{7^\circ 1}=4,70$; $F_{(2)}=6,698$; $p=,004$] y 7º-2 [$\tilde{x}_{6^\circ}=3,82$; $\tilde{x}_{7^\circ 2}=4,71$; $F_{(2)}=6,698$ $p=,006$]. Ambos cursos de 7º ven la *víctima de la historia* más obediente que los del 6º curso. En cuanto a las atribuciones al agresor de la historia, el alumnado de 7º-1 ve al agresor como más desobediente que los colegas de 6º [$\tilde{x}_{6^\circ}=3,14$; $\tilde{x}_{7^\circ 1}=3,93$; $F_{(104)}=4,402$; $p=,014$].

Continuando con la variable curso y analizando las propias atribuciones (SELF), se observan diferencias significativas en la caracterización *odioso–gracioso* entre 6to y 7mo1 [$\tilde{x}_{6to}=3,68$; $\tilde{x}_{7mo1}=4,41$; $F_{(2)}=5,397$; $p=,010$], entre 6to y 7mo2 [$\tilde{x}_{6to}=3,68$; $\tilde{x}_{7mo2}=4,40$; $F_{(2)}=5,397$; $p=,02$]. Los alumnos de los dos cursos de 7º se perciben más graciosos que los del 6º curso. La caracterización *cruel–bondadoso* igualmente marcó diferencias entre 6to y 7mo1 [$\tilde{x}_{6to}=3,82$; $\tilde{x}_{7mo1}=4,48$; $F_{(2)}=4,480$; $p=,01$] dado que los de 7º1 se perciben más bondadosos que los del 6º. La caracterización *mentiroso–sincero* marca diferencia significativa entre 6to y 7mo1 [$\tilde{x}_{6to}=3,21$; $\tilde{x}_{7mo1}=4,23$; $F_{(2)}=8,583$; $p=,00$] y entre 6to y 7mo2 [$\tilde{x}_{6to}=3,21$; $\tilde{x}_{7mo2}=4,29$; $F_{(2)}=8,583$; $p=,00$]. Los alumnos de los dos cursos de 7º se perciben más sinceros que los del 6º curso. La caracterización *indeseable–deseable* como amigo marcó una diferencia significativa entre 6to y 7mo2 [$\tilde{x}_{6to}=3,50$; $\tilde{x}_{7mo1}=4,49$; $F_{(2)}=5,209$; $p=,00$]. Los alumnos del 7º 2 se perciben más deseables como amigos que los del 6º curso. Finalmente la característica *mal educado–educado* marcó una diferencia significativa entre 6to y 7mo1 [$\tilde{x}_{6to}=4,00$; $\tilde{x}_{7mo1}=4,64$; $F_{(2)}=3,992$; $p=,02$]. Los alumnos del 7º 1 se perciben más educados que los de 6º curso.

4. Perfil emocional atribuido a la víctima y los *agresores de la historia* y perfil auto-atribuido (Self).

4.1. Las atribuciones emocionales

Evaluando las reacciones emocionales atribuidas a la víctima y a los *agresores de la historia* y la auto-atribución se observa lo siguiente:

4.1.1. Atribución emocional de culpa.

El 70,1%, de los participantes atribuye a la *víctima de la historia* el no sentir culpa, mientras que el 14% señaló que algunas veces sentiría culpa y el 15,9% señaló que siempre sentiría culpa. Colocándose en el lugar de la víctima, el 84,1% de los alumnos dicen que nunca sentirían culpa, el 8,4% que algunas veces sentirían culpa, y el 15,5% que siempre sentirían culpa. La diferencia en cuanto a la atribución emocional de culpa a la víctimas y Self es significativa [$\bar{x}_{\text{sujeto}}=1,68; \bar{x}_{\text{víctima}}=2,11; t_{(106)}=3,320; p=,00$] (Tabla 21). De acuerdo con el análisis de comparación de medias no se encuentran diferencias significativas en la atribución de culpabilidad a la víctima en función de la edad, ni de la estructura familiar, ni del género, ni en función del curso.

Por otra parte, y en relación a los *agresores de la historia*, el 72,0% de los participantes afirman que los *agresores de la historia* nunca sentirían culpa, un 10,3% que algunas veces sentirían culpa, y 17,7% que siempre sentirían culpa. Colocándose en el lugar de los agresores, el 40,2% de los alumnos dicen que nunca sentirían culpa, mientras que 8,4% dicen que algunas veces sentirían culpa, y un 51,4% dicen que siempre sentirían culpa (Gráfico 46). La diferencia en cuanto a la atribución emocional de culpa a los *agresores de la historia* y auto-atribución es significativa [$\bar{x}_{\text{Sujeto}}=3,26, \bar{x}_{\text{agresores}}=2,15 \quad t_{(106)}=-3,021 ; p=,00$] (Tabla 22). En relación a la atribución de culpabilidad a los agresores se observa que los hombres atribuyen tal emoción con mayor frecuencia que las mujeres [$\bar{x}_{\text{hombres}}=2,52; \bar{x}_{\text{mujeres}}=1,82; t_{(105)}=2,598; p=,011$]. Para las variables, curso, edad y estructura familiar no se observan diferencias significativas, en esta atribución emocional a los *agresores de la historia*.

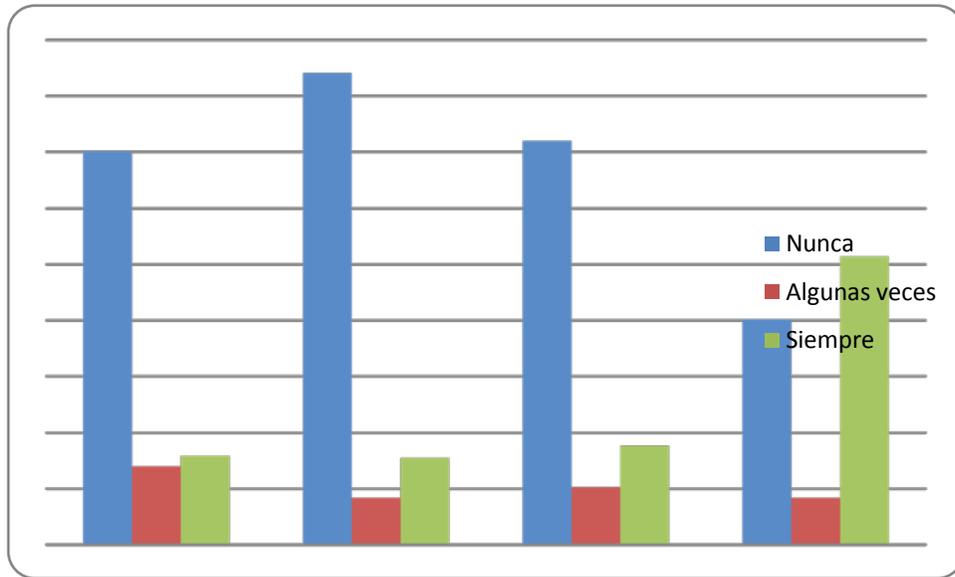


Gráfico 46. Atribución emocional de culpa a la víctima y los agresores de la historia y auto-atribuciones (SELF).

4.1.2. Atribución emocional de soledad.

El 21,5%, de los participantes, atribuyen a la *víctima de la historia* que nunca sentiría soledad, mientras que el 22,4% manifiesta que algunas veces sentiría soledad y un 56,1% señalan que siempre sentiría soledad. Colocándose en el lugar de la víctima, el 24,1% de los alumnos dicen que nunca sentirían soledad, el 13,1% que algunas veces sentirían soledad, y el 44,9% que siempre sentirían soledad. La diferencia en cuanto a la atribución emocional a las víctimas y Self es significativa [$\bar{x}_{\text{sujeto}}=3,16$; $\bar{x}_{\text{víctima}}=3,42$; $t_{(106)}=2,846$; $p=,00$] (Tabla 21).

Relativamente a la soledad atribuida a la víctima no se encuentran diferencias entre los participantes en función de la edad, del género ni del curso. No obstante, y en función de la estructura familiar, observamos diferencias entre alumnado que vive con sus padres y los que viven con un solo progenitor siendo estos últimos quienes atribuyen con mayor frecuencia la soledad a la víctima [$\bar{x}_{\text{ambos padres}}=3,30$; $\bar{x}_{\text{un progenitor}}=4,15$; $F_{(2)}=3,859$; $p=,027$].

Por otra parte, el 75,7 % de los alumnos perciben que los *agresores de la historia* nunca sentirían soledad, un 12,1% que algunas veces sentirían soledad y un 12,2% que siempre sentirían soledad. Situándose en el lugar de los agresores, un 57,9% del alumnado afirma que

nunca sentiría soledad, mientras que 17,8 % dijo que algunas veces sentiría soledad, y el 24,3% que siempre sentiría soledad (Gráfico 47). Se observan diferencias significativas entre la atribución emocional a los agresores y la auto-atribución [$\bar{x}_{\text{Sujeto}}=2,42; \bar{x}_{\text{agresores}}=1,95; t_{(106)}=-6,033; p=,00$] (Tabla 22).

Respecto a la soledad atribuida a los agresores no se observan diferencias significativas en función del género [$\bar{x}_{\text{Hombres}}=2,20; \bar{x}_{\text{mujeres}}=1,74; t_{(105)}=1,956; p=,054$] aunque son los hombres quienes, con mayor frecuencia, atribuyen a los agresores el sentir soledad.

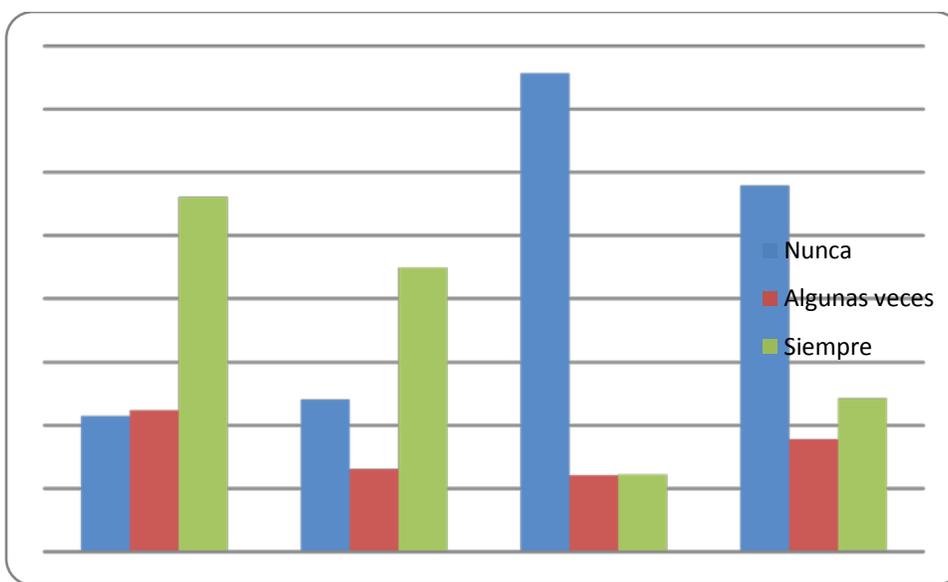


Gráfico 47. Atribución emocional de sentir soledad a la víctima y los agresores de la historia y auto-atribuciones (SELF).

4.1.3. Atribución emocional de tristeza.

El 28% de los participantes atribuyen a la *víctima de la historia* que nunca sentiría *tristeza*, mientras que el 20,6% atribuye que algunas veces sentiría *tristeza* y un 51,4% señala que siempre sentiría *tristeza*. Colocándose en el lugar de la víctima, el 33,6 % de los alumnos afirma que nunca sentirían *tristeza*, el 29% que algunas veces sentiría *tristeza*, y un 37,4% que siempre

sentiría tristeza. La diferencia en cuanto a la atribución emocional *sentir tristeza* a la víctimas y Self es significativa [$\bar{x}_{\text{Sujeto}}=3,07; \bar{x}_{\text{víctima}}=3,42; t_{(106)}=2,643; p=,00$](Tabla 21).

De acuerdo al análisis de comparación de medias no se encuentran diferencias significativas en la atribución emocional a la víctima *desentir tristeza*, en función de la edad, estructura familiar, del género ni en función del curso en el que se encuentran los participantes.

En relación a los agresores, el 66,4% de los alumnos atribuyen a los agresores que nunca sentirían tristeza, mientras que un 18,7% percibe que algunas veces sentirían tristeza, y un 14,9% que siempre sentirían tristeza. Colocándose en el lugar de los agresores, el 41,1% de los alumnos dice que nunca sentiría tristeza mientras que un 13,1% afirma que algunas veces sentiría tristeza y un 45,8% que siempre sentiría tristeza (Gráfico 48). En este caso, encontramos diferencias significativas entre la atribución emocional a los agresores y auto-atribución. [$\bar{x}_{\text{Sujeto}}=3,08; \bar{x}_{\text{agresores}}=2,00; t_{(106)}=6,033; p=,00$] (Tabla 22).

En cuanto a la percepción de tristeza en los *agresores de la historia* en función del curso y edad no se observan diferencias significativas. Sí que se observan diferencias significativas en función del género siendo los hombres quien atribuyen con mayor frecuencia la tristeza a los agresores [$\bar{x}_{\text{hombres}}=2,26; \bar{x}_{\text{mujeres}}=1,77; t_{(105)}=1,983; p=,050$]. Del mismo modo, también se encuentran diferencias significativas en función de la estructura familiar. En este caso, el alumnado que vive con ambos progenitores atribuye con más frecuencia la tristeza que el alumnado que vive sólo con un progenitor [$\bar{x}_{\text{papa y mama}}=2,26; \bar{x}_{\text{uno de los progenitores}}=1,52; F_{(2)}=3,486; p=,036$].

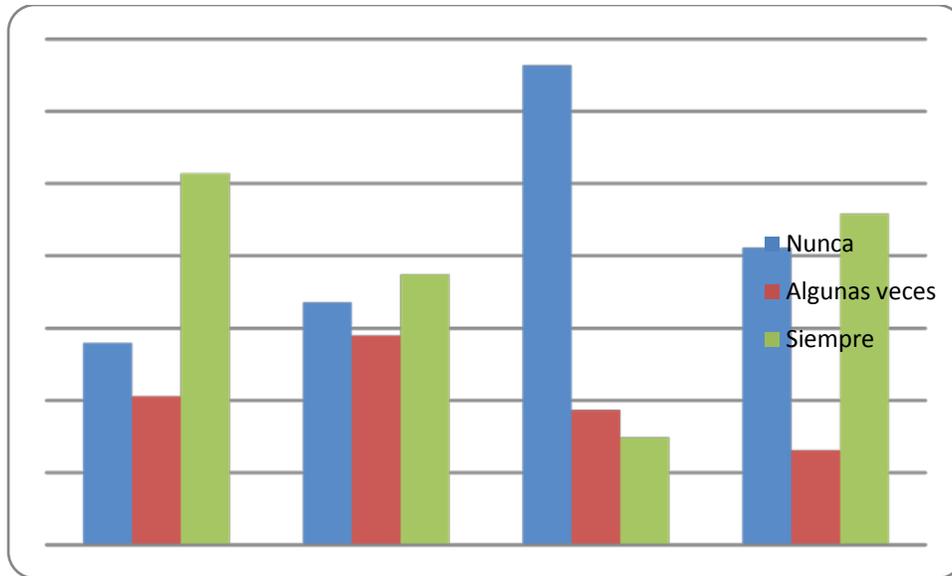


Gráfico 48. Atribución emocional de tristeza a la víctima y los agresores de la historia y auto-atruciones (SELF).

4.1.4. Atribución emocional de indiferencia.

El 38,3% de los participantes, atribuye a la *víctima de la historia* que nunca sentiría indiferencia, mientras que el 36,4% apuntó que la víctima algunas veces sentiría indiferencia y un 25,3% señala que siempre sentiría indiferencia. Colocándose en el lugar de la víctima, el 55,1% de los alumnos dijo que nunca sentirían indiferencia, el 15% que algunas veces sentiría indiferencia, y el 29,9% que siempre sentirían indiferencia. No se observa diferencia significativa entre la atribución emocional a la víctima en comparación al auto atribución (Self) (Tabla 21).

De acuerdo al análisis de comparación de medias no se encuentran diferencias significativas en la atribución de indiferencia a la víctima en función del género, estructura familiar, ni en función del curso en el que se encuentran los participantes. No obstante, el análisis en función de la edad arroja diferencias significativas siendo el grupo etario de 14 a 17 años el que atribuye más indiferencia a la víctima [$\bar{x}_{10-13 \text{ años}}=2,61$; $\bar{x}_{14-17 \text{ años}}=3,15$; $t_{(105)}=-2,86$; $p=,033$].

En cuanto a la indiferencia atribuida a los agresores, el 61,7% de los alumnos atribuye a los *agresores de la historia* que nunca sentirían indiferencia, el 18,7% que algunas veces la sentirían y el 19,6% que siempre sentirían indiferencia. Colocándose en el lugar de los agresores, el 42,1% de los alumnos dicen que nunca sentiría indiferencia, el 25,2% informó que algunas veces sentirían indiferencia, y el 32,7% dijo que siempre sentirían indiferencia (Gráfico 49). Se observa una diferencia significativa en cuanto a la atribución a los agresores y la auto atribución (Self) [$\bar{x}_{\text{Sujeto}}=2,89; \bar{x}_{\text{agresores}}=2,39; t_{(106)}=-2,662; p=,01$] (Tabla 22).

De acuerdo al análisis de comparación de medias no se encuentran diferencias significativas en la atribución emocional a los agresores *sentir indiferencia* en función de la edad, estructura familiar, del género ni en función del curso en el que se encuentran los participantes.

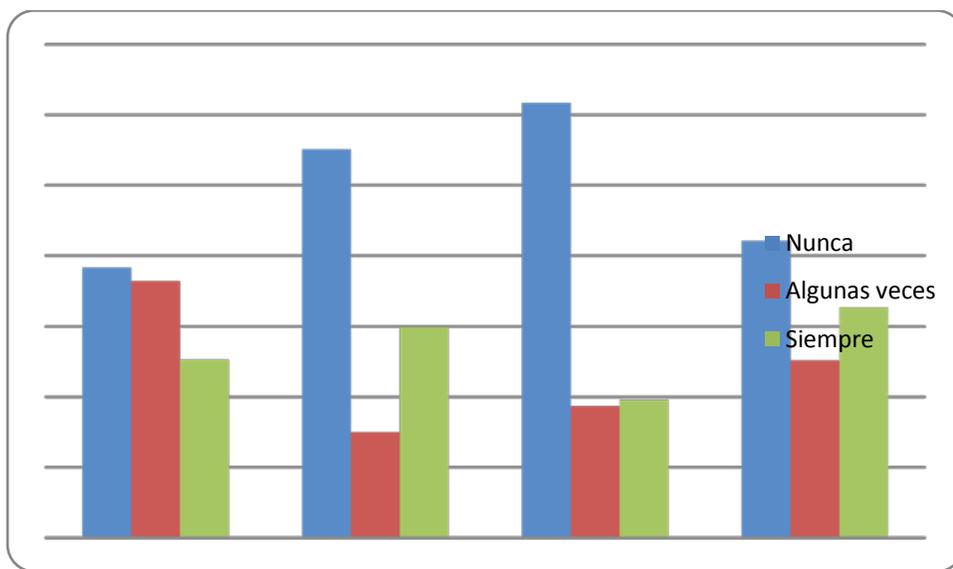


Gráfico 49. Atribución emocional de sentir indiferencia a la víctima y los agresores de la historia y auto-atruciones (SELF).

4.1.5. Atribución emocional de ofendido.

El 39,3%, de los participantes atribuye a la *víctima de la historia* que nunca se sentiría ofendida, mientras que el 18,7% señaló que algunas veces se sentiría ofendida, y un 42,1% que siempre se sentiría ofendida. Colocándose en el lugar de la víctima, el 37,2% de los participantes afirman que nunca se sentiría ofendido, el 25,2% que algunas veces se sentiría ofendido, y el

37,3% que siempre se sentiría ofendido.No se observaron diferencias significativas en la atribución emocional a la víctima en comparación al auto atribución (Self) (Tabla 21),

De acuerdo al análisis de comparación de medias no se encuentran diferencias significativas en la atribución emocional a la víctima de sentirse ofendida en función del género, estructura familiar, ni en función del curso en el que se encuentran los participantes.No obstante, el análisis en función de la edad arroja diferencias significativas [$\bar{x}_{10-13 \text{ años}}=3,27$; $\bar{x}_{14-17 \text{ años}}=2,64$; $t_{(105)}=2,261$; $p=,036$] siendo el grupo etario de 10-13 años el que atribuye más el sentirse ofendido a la víctima.

El 69,2% de los alumnos atribuye a los *agresores de la historia* que nunca se sentirían ofendidos, mientras que 10,3% que algunas veces se sentirían ofendidos, y un 20,5% que siempre se sentirían ofendidos. Colocándose en el lugar de los agresores, el 42,1% de los alumnos dice que nunca se sentiría ofendido, mientras que 15,9% apuntó que algunas veces, y el 42% que siempre se sentiría ofendido (Gráfico 50). Se observan diferencias significativas entre la atribución a los agresores y la auto atribución (Self)[$\bar{x}_{\text{Sujeto}}= 3,07$; $\bar{x}_{\text{agresores}}=2,17$; $t_{(106)}=-4,576$; $p=,00$] (Tabla 22).De acuerdo al análisis de comparación de medias no se encuentran diferencias significativas en la atribución emocional al agresor de sentirse ofendido en función del género, estructura familiar, edad, ni en función del curso en el que se encuentran los participantes

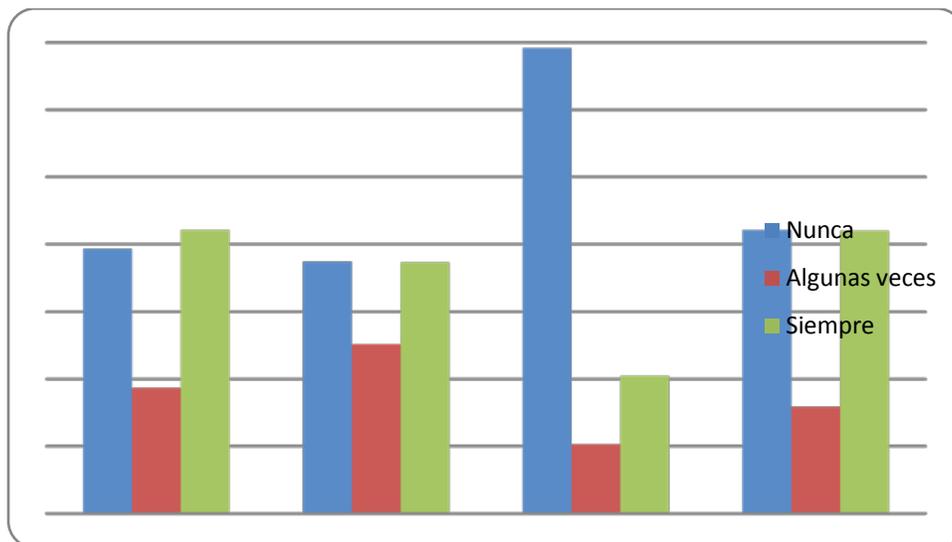


Gráfico 50. Atribución emocional de sentirse ofendido a la víctima y los agresores de la historia y auto-atribuciones (SELF).

4.1.6. Atribución emocional de asustado.

El 39,3%, de los participantes, atribuyen a la *víctima de la historia* que nunca se sentiría asustada, mientras que el 20,6% atribuye que algunas veces la víctima se sentiría asustada, y un 40,2% señala que siempre se sentiría asustada. Colocándose en el lugar de la víctima, 50,5% de los alumnos dicen que nunca se sentirían asustados, el 18,7% de los alumnos dicen que algunas veces se sentirían asustados, y el 30,9% que siempre se sentirían asustados. La diferencia en cuanto a la atribución emocional a la víctimas y Self es significativa [$\bar{x}_{\text{sujeto}}=2,68; \bar{x}_{\text{víctima}}=3,04; t_{(106)}=2,227; p=,03$] (Tabla 21), atribuyendo los sujetos más tendencia de sentirse asustados a la víctima que a ellos mismos.

De acuerdo al análisis de comparación de medias no se encuentran diferencias significativas en la atribución emocional a la víctima de sentirse asustada, en función de la edad, estructura familiar, del género ni en función del curso en el que se encuentran los participantes.

En relación a la atribución a los agresores de sentirse asustado un 72,9% de los alumnos atribuyen a los *agresores de la historia* que nunca se sentirían asustados, un 16,8 % atribuyen a ellos que algunas veces se sentirían asustados, y un 10,3% que siempre se sentirían asustados. Colocándose en el lugar de los agresores, el 46,7% de los alumnos dicen que nunca se sentirían asustados, mientras que 23,4% dicen que algunas veces se sentirían asustados, y el 29,9% señalan que siempre se sentirían asustados (Gráfico 51). No se observan diferencias entre la atribución a los agresores y Self (Tabla 22). De acuerdo al análisis de comparación de medias no se encuentran diferencias significativas en la atribución emocional de los agresores sentirse asustados, en función de la edad, estructura familiar, del género ni en función del curso en el que se encuentran los participantes.

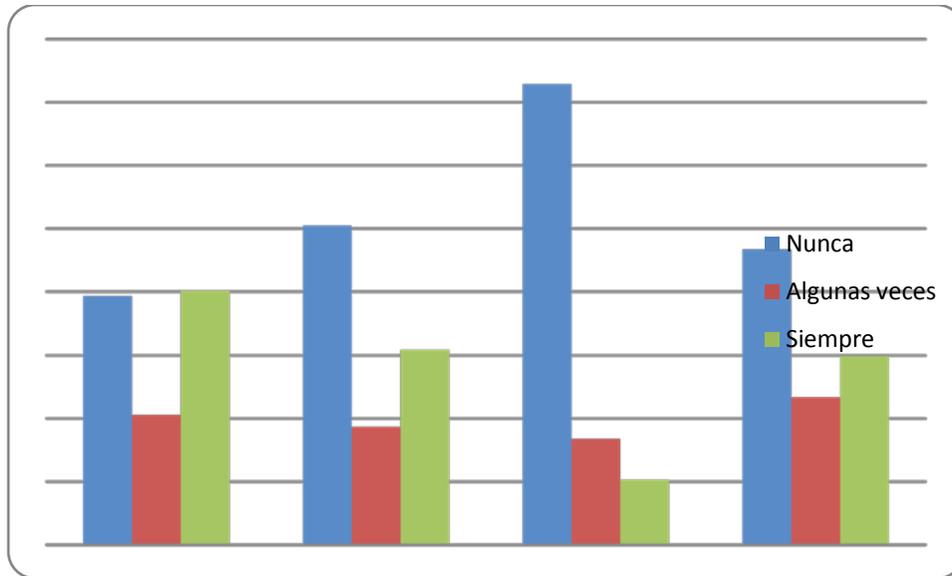


Gráfico 51. Atribución emocional de sentirse asustado a la víctima y los agresores de la historia y auto-atribuciones (SELF).

4.1.7. Atribución de vergüenza.

Un 40,2%, de los participantes atribuyen a la *víctima de la historia* que nunca sentiría vergüenza, mientras que el 19,6% atribuyo que la víctima algunas veces sentiría vergüenza y un 40,2% señalo que siempre sentiría vergüenza. Colocándose en el lugar de la víctima, 46,7% de los alumnos dicen que nunca sentirían vergüenza, el 23,4% de los alumnos manifiestan que algunas veces sentirían vergüenza, y el 29,9% que siempre sentirían vergüenza. No se observaron diferencias significativas en la atribución emocional a la víctima en comparación a la auto-atribución (Self) (Tabla 21).

De acuerdo al análisis de comparación de medias no se encuentran diferencias significativas en la atribución emocional de la víctima sentir vergüenza, en función de la edad, estructura familiar, del género ni en función del curso en el que se encuentran los participantes.

Para los agresores, un 69,2% de los alumnos les atribuyen que nunca sentirían vergüenza, un 10,3 % atribuyó que algunas veces sentirían vergüenza, y un 20,6% que siempre sentirían vergüenza. Colocándose en el lugar de los agresores, el 39,3% de los alumnos manifiestan que

nunca sentirían vergüenza, el 18,7% dicen que algunas veces sentirían vergüenza, y el 42,1% señalan que siempre sentirían vergüenza (Gráfico 52). Se observa diferencias significativas [$\bar{x}_{\text{Sujeto}}=3,15; \bar{x}_{\text{agresores}}=2,19; t_{(106)}=-4,372; p=,00$]. (Tabla 22), atribuyéndose los sujetos más vergüenza a ellos mismos que a los agresores.

Y de acuerdo a la estructura familiar se observa diferencia significativa entre los que viven con *Papá y mamá* los que viven *otros familiares*, [$\bar{x}_{\text{papa y mama}}=2,43; \bar{x}_{\text{otros familiares}}=1,10; F_{(103)}=3,693; p=,033$] siendo los primeros quienes atribuyen con mayor frecuencia a los agresores dicha emoción.

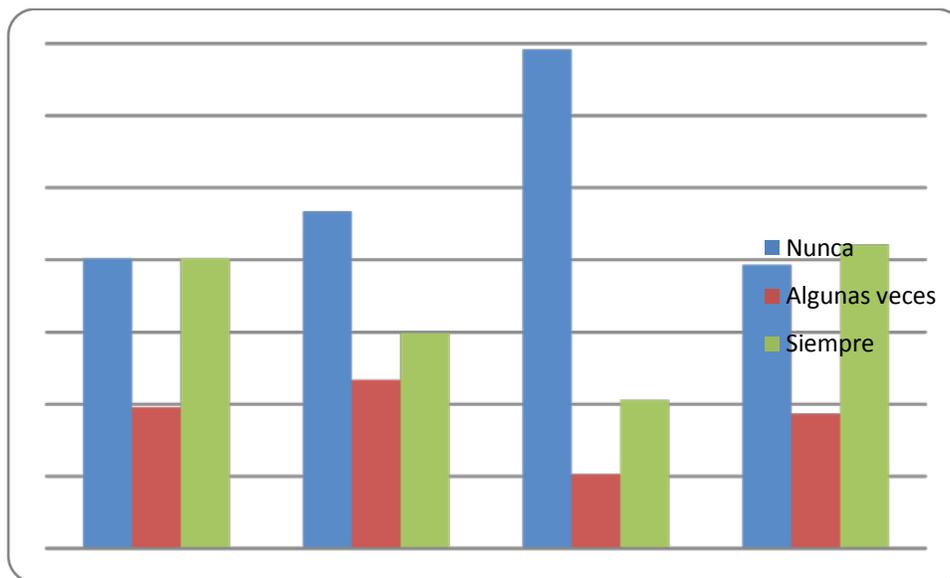


Gráfico 52. Atribución emocional de sentir vergüenza a la víctima y los agresores de la historia y auto-atribuciones (SELF).

4.1.8. Atribución emocional de orgullo.

El 76,6%, de los participantes, atribuyen a la *víctima de la historia* que nunca se sentiría orgullosa, mientras que el 10,3% atribuyen que algunas veces se sentiría orgullosa, y un 16,8% señala que siempre se sentiría orgullosa. Colocándose en el lugar de la víctima, un 72,9% de los alumnos refieren que nunca se sentirían orgullosos, un 10,3% de los alumnos dice que ellos algunas veces se sentirían orgullosos, y un 16,8% que siempre se sentirían orgullosos. La diferencia en cuanto a esa atribución emocional a los *agresores de la historia* y auto-atribución (Self) es significativa [$\bar{x}_{\text{Sujeto}}=2,36; \bar{x}_{\text{agresores}}=3,36; t_{(106)}=-1,850; p=,00$] (Tabla 22).

De acuerdo al análisis de comparación de medias no se encuentran diferencias significativas en la atribución emocional de la víctima sentir orgullo, en función de la edad, estructura familiar, del género ni en función del curso en el que se encuentran los participantes.

El 35,5% de los alumnos atribuyen a los *agresores de la historia* que nunca se sentirían orgullosos, un 11,2% atribuye a los agresores que algunas veces se sentirían orgullosos, y un 53,2% que siempre se sentirían orgullosos. Colocándose en el lugar de los agresores, el 58,9% de los alumnos dijeron que nunca se sentirían orgullosos, mientras que el 14,0% dijeron que algunas veces se sentirían orgullosos, y el 27,1% dijeron que siempre se sentirían orgullosos (Gráfico 53). No se observan diferencias significativas en la atribución emocional a la víctima en comparación al auto atribución (Self) (Tabla 21).

De acuerdo al análisis de comparación de medias no se encuentran diferencias significativas en la atribución emocional de los agresores sentir orgullo, en función de la edad, estructura familiar, del género ni en función del curso en el que se encuentran los participantes.

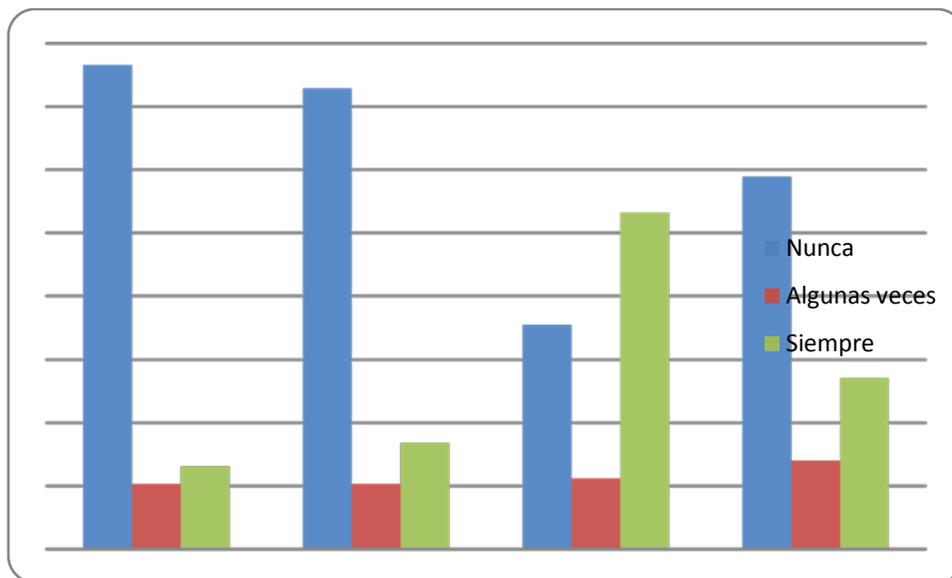


Gráfico 53. Atribución emocional de sentirse orgullosos a la víctima y los agresores de la historia y auto-atribuciones (SELF).

4.1.9. Atribución emocional de nervioso.

El 43,9%, de los participantes atribuye a la *víctima de la historia* que nunca se sentiría nerviosa, mientras que el 22,4% señala que la víctima algunas veces se sentiría nerviosa y un 33,6% informa que siempre se sentiría nerviosa. Colocándose en el lugar de la víctima, el 47,7% de los alumnos dicen que nunca se sentirían nerviosos, el 25,2% de los alumnos apunta que algunas veces se sentirían nerviosos, y el 27,1% que siempre se sentirían nerviosos.

De acuerdo al análisis de comparación de medias no se encuentran diferencias significativas en la atribución emocional a la víctima de sentirse nerviosa, en función de la edad, estructura familiar, del género ni en función del curso en el que se encuentran los participantes.

Un 59,8% del alumnado atribuye a los *agresores de la historia* que nunca se sentirían nerviosos, mientras que un 12,1% responde que algunas veces se sentirían nerviosos, y un 28,0% que siempre se sentirían nerviosos. Colocándose en el lugar de los agresores, el 42,1 % de los alumnos dijeron que nunca se sentirían nerviosos, mientras que el 22.4% dice que algunas veces se sentirían nerviosos, y el 35.5% que siempre se sentirían nerviosos (Gráfico 54).

De acuerdo al análisis de comparación de medias no se encuentran diferencias significativas en la atribución emocional a los agresores de sentirse nerviosos, en función de la edad, estructura familiar, del género ni en función del curso en el que se encuentran los participantes.

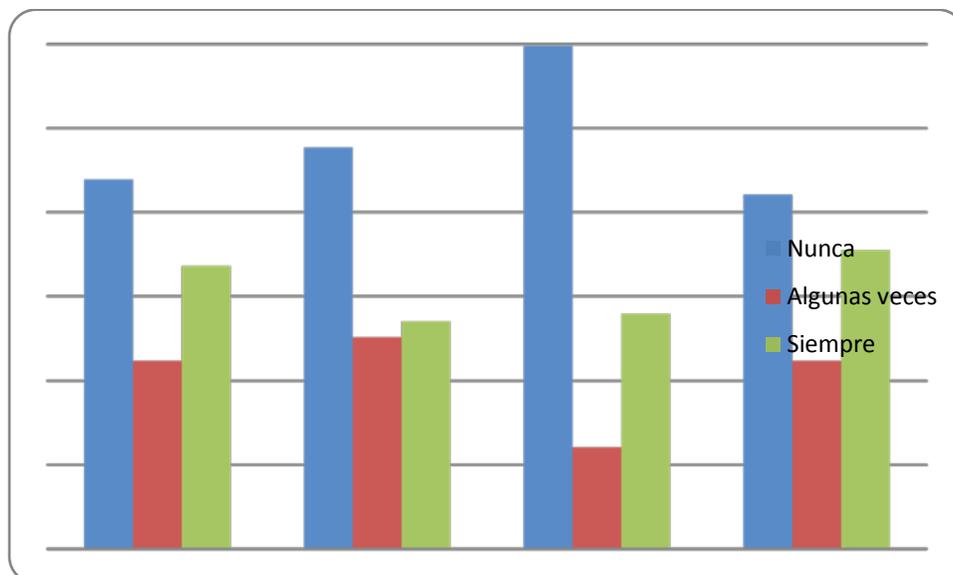


Gráfico 54. Atribución emocional de sentirse nerviosos a la víctima y los agresores de la historia y auto-atribuciones (SELF).

4.1.10. Atribución emocional de incomodidad.

El 39,3%, de los participantes piensan que la *víctima de la historia* que nunca se sentiría incomoda, mientras que el 23,4% afirma que la víctima algunas veces se sentiría incomoda y un 37,4% que siempre se sentiría incomoda. Colocándose en el lugar de la víctima, el 39,3% de los alumnos dicen que nunca se sentirían incómodos, el 20,6 % que algunas veces se sentirían incómodos, y el 40,1% que siempre se sentirían incómodos. No se encuentran diferencias significativas.

De acuerdo al análisis de comparación de medias no se encuentran diferencias significativas en la atribución emocional *de la víctima* sentirse incomoda, en función de la edad, estructura familiar, del género ni en función del curso en el que se encuentran los participantes.

En relación con los *agresores de la historia*, el 44,9% de los alumnos atribuyen a los *agresores de la historia* que nunca se sentirían incómodos, mientras que el 17,8 % apunta que algunas veces se sentirían incómodos, y el 37,4% que siempre se sentirían incómodos. Colocándose en el lugar de los agresores, un 35,5% del alumnado identifica que ellos nunca se sentirían incómodos, mientras que 23,4% dice que algunas veces se sentirían incómodos, y el 41,1% señala que siempre se sentirían incómodos. (Gráfico 55).

De acuerdo a la estructura familiar se observa diferencia significativa entre los que viven con *Papá y mamá* y *uno de los progenitores*, [$\tilde{x}_{papa\ y\ mama}=2,69; \tilde{x}_{uno\ de\ los\ progenitores}=4,20$; $F_{(3)}=3,470, p=,024$] siendo quienes viven con uno de los progenitores los que atribuyen a los *agresores de la historia* sentir más incomodidad. En función de la edad, estructura familiar, género y curso en el que se encuentran los participantes no se encuentran diferencias significativas.

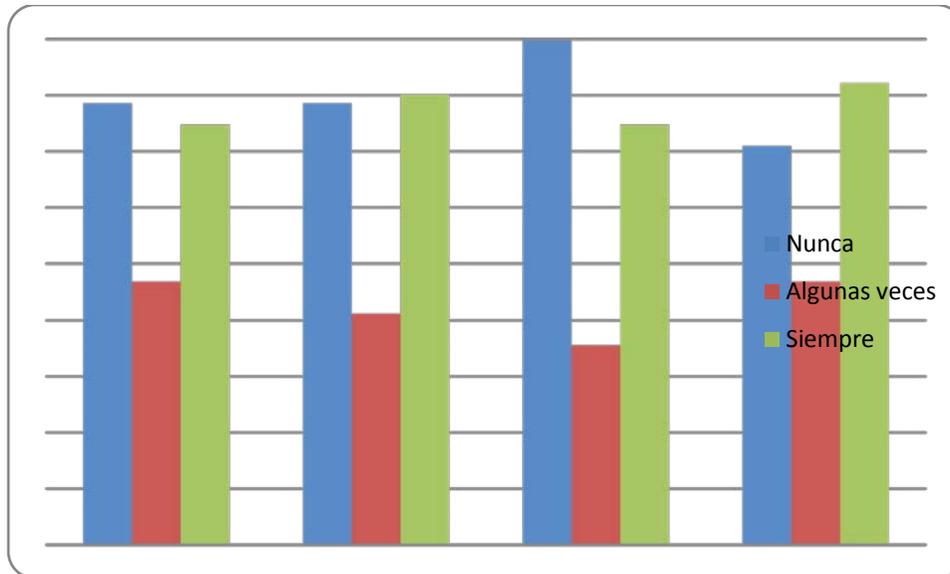


Gráfico 55. Atribución emocional de sentirse incómodos a la víctima y los agresores de la historia y auto-atribuciones (SELF).

4.1.11. Atribución emocional de envidia.

El 77,6%, de los participantes, atribuyen a la *víctima de la historia* que nunca sentiría envidia, mientras que el 4,7% responde que la víctima algunas veces sentiría envidia y un 17,8% señalo que siempre sentiría envidia. Colocándose en el lugar de la víctima, el 86,0% de los alumnos afirman que nunca sentirían envidia, el 7,5% de los alumnos informa que algunas veces sentirían envidia y el 6,6 % que siempre sentirían envidia. La diferencia en cuanto a la atribución emocional a la víctima y auto-atribución (Self) es significativa [$\tilde{x}_{Sujeto}=1,43; \tilde{x}_{víctimas}=1,83; t_{(105)}=-2,131; p=,038$](Tabla 21). De acuerdo con el análisis de comparación de medias no se encuentran diferencias significativas en la atribución emocional de sentir envidia la víctima en función de la estructura familiar, del género ni en función del curso en el que se encuentran los participantes. No obstante, en el análisis en función de *la edad* se observan diferencias significativas siendo el grupo etario de 14-17 años quienes más atribuyen la envidia a la víctima [$\tilde{x}_{10-13 \text{ años}}=1,62; \tilde{x}_{14-17 \text{ años}}=2,30; t_{(105)}=-2,131; p=,038$].

Un 37,4% de los alumnos atribuyen a los *agresores de la historia* que nunca sentirían envidia, mientras que un 10,3 % dice que algunas veces sentirían envidia, y un 52,3% que

siempre sentirían envidia. Colocándose en el lugar de los agresores, el 72,9% de los alumnos dicen que nunca sentirían envidia, mientras que el 6,5% dice que algunas veces sentirían envidia, y el 20,6% dijeron que siempre sentirían envidia (Gráfico 56). Las diferencias entre la atribución emocional a los agresores y auto-atribución son significativas [$\bar{x}_{\text{Sujeto}}=2,00; \bar{x}_{\text{agresores}}=3,28; t_{(106)}=6,999; p=,00$] (Tabla 22). De acuerdo con el análisis de comparación de medias no se encuentran diferencias significativas en la atribución emocional de sentir envidia al agresor ni en función de la estructura familiar, del género ni del curso en el que se encuentran los participantes.

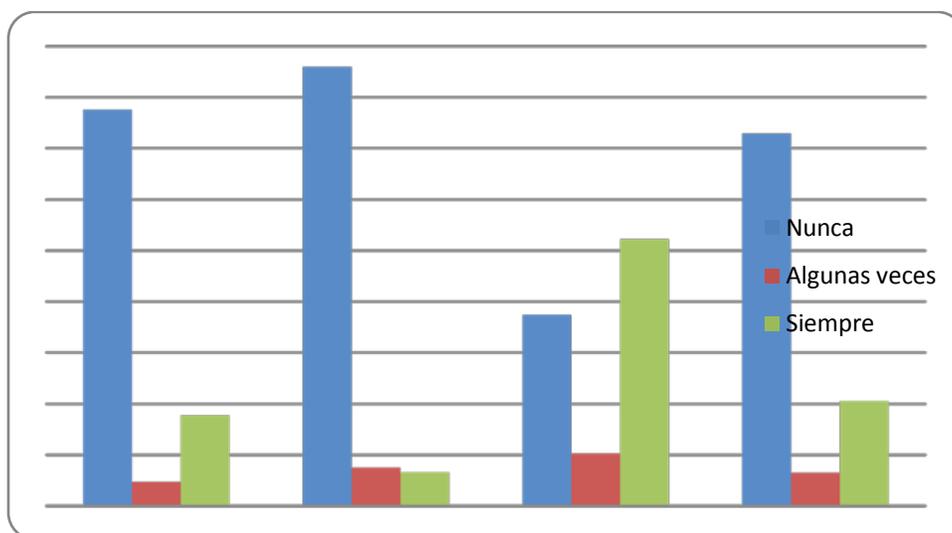


Gráfico 56. Atribución emocional de sentir envidia a la víctima y los agresores de la historia y auto-atribuciones (SELF).

Tabla 21. Diferencias de medias entre las atribuciones emocionales a la víctima y a sí mismos (1= a nunca, 2= a pocas veces, 3= a algunas veces, 4= a muchas veces, 5= a siempre)

		\bar{x}	dt	Sig.
Culpa	víctima	2,11	1,254	,00**
	sujeto	1,68	1,113	
Soledad	víctima	3,64	1,416	,00**
	sujeto	3,16	1,543	
Tristeza	víctima	3,42	1,388	,00**
	sujeto	3,07	1,315	
Indiferencia	víctima	2,78	1,223	,33
	sujeto	2,61	1,465	
Ofendido	víctima	3,07	1,445	,96

Asustado	sujeto	3,07	1,142	,03*
	víctima	3,04	1,273	
Vergüenza	sujeto	2,68	1,307	,27
	víctima	3,00	1,473	
Orgullo	sujeto	2,83	1,240	,21
	víctima	1,79	1,294	
Nerviosa	sujeto	1,98	1,387	,13
	víctima	2,93	1,298	
Incómoda	sujeto	2,72	1,257	,55
	víctima	3,05	1,369	
Envidia	sujeto	3,14	1,444	,00**
	víctima	1,83	1,391	
	sujeto	1,43	,953	

* $p=,05$

** $p=,01$

Tabla 22. Diferencias de medias entre las atribuciones emocionales a los agresores y a sí mismos (1= a nunca, 2=a pocas veces, 3=a algunas veces, 4= a muchas veces, 5=a siempre)

		\bar{x}	dt	Sig,
Culpa	agresores	2,15	1,399	,00**
	sujeto	3,26	1,684	
Soledad	agresores	1,95	1,216	,00**
	sujeto	2,41	1,387	
Tristeza	agresores	2,00	1,274	,00**
	sujeto	3,08	1,474	
Indiferencia	agresores	2,39	1,323	,00**
	sujeto	2,89	1,449	
Ofendido	agresores	2,17	1,391	,00**
	sujeto	3,07	1,522	
Asustado	agresores	2,07	1,184	,00**

	sujeto	2,75	1,304	
Vergüenza	agresores	2,19	1,422	,00**
	sujeto	3,15	1,535	
Orgullo	agresores	3,36	1,650	,00**
	sujeto	2,36	1,586	
Nerviosa	agresores	2,64	1,423	,07
	sujeto	2,98	1,353	
Incómoda	agresores	2,94	1,553	,42
	sujeto	3,10	1,387	
Envidia	agresores	3,28	1,624	,00**
	sujeto	2,00	1,473	

* $p=,05$
** $p=,01$

4.2. Atribuciones emocionales e índices de agresión y victimización.

4.2.1. Correlaciones entre los índices de agresión y atribuciones emocionales a la víctima.

El análisis correlacional entre los índices de agresión de acuerdo al DIAS y las emociones atribuidas a la *víctima de la historia* permite observar las siguientes correlaciones. En primer lugar, observamos que la atribución de *sentir soledad* correlaciona negativamente con el índice de *agresión total* ($R=-,23$; $p=,020$), y con el índice de *agresión indirecta* ($R=-,24$; $p=,014$) indicando que a más agresión total e indirecta los participantes tienden a percibir menos que la víctima siente soledad. Por otra parte, la atribución emocional a la víctima de *sentir tristeza* correlaciona negativamente con el índice de *agresión verbal* ($R=-,23$; $p=,019$), lo que indica que

a más agresión verbal, los participantes tienden a percibir menos que la víctima sienta tristeza. (Tabla 23).

Tabla 23. Correlaciones entre los índices de agresión y las atribuciones emocionales a la víctima

Emociones atribuidas a la víctima de la historia	Agresión total	Agresión física	Agresión verbal	Agresión indirecta
Culpa	-.012	-.079	.013	-.024
Soledad	-.225*	-.132	-.178	-.236*
Tristeza	-.175	-.130	.226*	-.153
Indiferencia	-.079	-.099	.035	-.090
Ofensa	-.059	-.035	-.077	-.089
Susto	-.046	-.120	-.122	-.038
Vergüenza	-.151	-.137	-.154	-.126
Orgullo	.022	.128	-.006	-.040
Nervios	-.084	-.035	.116	-.112
Incomodidad	.073	-.004	.082	.036
Envidia	-.028	-.069	-.021	.041

* $p=,05$

4.2.2. Correlaciones entre los índices de agresión y atribuciones emocionales a los agresores.

El análisis de las respuestas de los participantes permite observar correlaciones entre los índices de agresión de acuerdo al DIAS y las emociones atribuidas por los participantes a los *agresores de la historia*. Así observamos que la atribución de el *sentir culpa* por parte de los agresores correlaciona positivamente con el índice *de agresión verbal* ($R=,22$; $p=,026$), indicando que a más agresión verbal de los sujetos mayor percepción de que los agresores sientan culpa. Igualmente el sentirse solos correlaciona positivamente con el índice *de agresión verbal* ($R=,19$; $p=,048$) y *agresión física* ($R=,19$; $p=,048$), lo que indica que a más agresión verbal y física más percepción de que los agresores se sientan solos. (Tabla 24)

Tabla 24. Correlaciones entre los índices de agresión y las atribuciones emocionales a los agresores.

	Agresión Total	Agresión Física	Agresión Verbal	Agresión Indirecta
Culpa	.136	.161	.215*	.026
Soledad	.179	.192*	.192*	.146

Tristeza	.125	.114	.159	.114
Indiferencia	-.023	.035	-.057	-.020
Ofensa	-.001	-.089	.018	.036
Susto	.027	.061	.025	-.003
Vergüenza	-.012	.016	.026	.028
Orgullo	-.002	.099	.049	-.049
Nervios	.016	.026	.072	.021
Incomodidad	.069	.050	.073	.030
Envidia	.121	.126	.089	.124

* $p=,05$

4.2.3. Correlaciones entre los índices de victimización y atribuciones emocionales a la víctima.

El análisis de las respuestas de los participantes permite observar las correlaciones entre los *índices de victimización* de acuerdo al DIAS y las emociones atribuidas por los participantes a la *victima de la historia*. Así, observamos que el *sentir culpa* por parte de la víctima correlaciona positivamente con el índice *de victimización física* ($R=,26$; $p=,006$), indicando que a más victimización física mayor percepción de que la víctima siente culpa.

Por otra parte, la atribución emocional *sentirse ofendida* correlaciona positivamente con el índice de *victimización total* ($R=,19$; $p=,050$) y con el índice de *victimización verbal* ($R=,27$; $p=,005$). Lo que indica que más victimización total y verbal, más percepción de que la víctima se sienta ofendida.

La atribución emocional *sentirse asustada* correlaciona positivamente con el índice de *victimización indirecta* ($R=,19$; $p=,046$), indicando que a más victimización indirecta mayor percepción de que la víctima se siente asustada. Finalmente la atribución emocional *sentirse ofendida*, correlaciona positivamente con la victimización verbal ($R=,27$; $p=,013$) indicando que a más victimización indirecta mayor percepción de que la víctima se siente ofendida. En el resto de atribuciones emocionales las correlaciones son muy bajas y las diferencias no llegan a ser significativas (Tabla 25).

Tabla 25. Correlaciones entre los índices de victimización y las atribuciones emocionales a la víctima

Emociones atribuidas a la víctima de la historia	Victimización Total	Victimización Física	Victimización Verbal	Victimización Indirecta
Culpa	-.068	-.262*	.039	-.043
Soledad	-.001	-.086	.049	.044
Tristeza	.134	.000	.123	.153

Indiferencia	-.066	.008	-.047	-.082
Ofensa	.190*	.026	.272*	.184
Susto	.158	-.064	.124	.193*
Vergüenza	-.015	-.161	-.024	.030
Orgullo	-.057	-.062	-.105	-.042
Nervios	.043	.083	.048	.031
Incomodidad	.132	-.020	.239*	.126
Envidia	-.127	-.068	-.084	-.133

* $p=,05$

4.2.4. Correlaciones entre los índices de victimización y atribuciones emocionales a los agresores.

El análisis de las respuestas de los participantes permite observar correlaciones entre los índices de victimización de acuerdo al DIAS y las emociones atribuidas por los participantes a los *agresores de la historia*. Así observamos que la atribución de *sentir envidia* por parte de los agresores correlaciona positivamente con el índice *de victimización total* ($R=,26$; $p=,008$) y con el índice de victimización indirecta ($R=,27$; $p=,006$) indicando que a más victimización total e indirecta mayor percepción de que los agresores sienten envidia.

4.3. Atribuciones emocionales y roles asignados (agresores-víctimas, agresores-no víctimas, no agresores-víctimas y no agresores-no víctimas).

El análisis de las emociones atribuidas a las víctimas en función del rol asignado, según el DIAS, sólo refleja diferencias significativas en la atribución de *sentir tristeza* entre los grupos *víctimas-no agresores* y *no víctima-agresores* [$\tilde{x}_{\text{víctimas-no agresores}}=4,20$; $\tilde{x}_{\text{novíctima-agresores}}=2,67$; $t_{(103)}=2,928$; $p=,025$]. Los nominados *víctimas-no agresores* son quienes más perciben la tristeza en la *víctima de la historia*.

En cuanto a la evaluación de las emociones atribuidas a los agresores se observan diferencias significativas en la atribución de *sentirse culpables* entre los nominados *no víctimas-no agresores* y los *no víctimas-agresores* [$\tilde{x}_{\text{no víctimas-no agresores}}=1,88$, $\tilde{x}_{\text{no víctimas-agresores}}=3,33$; $F_{(103)}=3,917$; $p=,006$] siendo los no víctimas-agresores quienes con mayor frecuencia señalan que los agresores se sienten culpables. La atribución de *soledad* asociada a los agresores marca una diferencia significativa entre el grupo de *víctima-agresores* y *no víctimas-agresores* [$\tilde{x}_{\text{víctimas-}}$

$\bar{x}_{agresores}=1,82; \bar{x}_{no \text{ víctimas-agresores}}=3,00; F_{(103)}=3,886.p=,011$) siendo este último grupo el que más atribuye sentimientos de soledad a los agresores.

4.4. Atribuciones morales a los diferentes protagonistas de la historia (víctima, agresores, líder de los agresores y espectadores) y auto-atribución.

El análisis de las atribuciones morales de *culpa*, *vergüenza*, *indiferencia* y *orgullo* a los diferentes roles identificados en la historia referentes a cómo se sienten, cómo deberían sentirse y la atribución propia se puede observar lo siguiente:

4.4.1. Atribución emocional de culpa.

En cuanto a la atribución moral de *culpa* a la *víctima de la historia*, un 32,7% de los participantes informa de que la víctima sentía culpa mientras que un 67,3% contesta que no. En cuanto a lo que debería sentir la víctima, el 29,9% señala que debería sentir culpa y un 70,8% que no debería sentirla. Por último, y en relación a la auto-atribución, el 30,8% admite que sentiría culpa si fuese la víctima mientras que un 69,2% manifiesta que no sentiría culpa (Gráfico 57). De acuerdo a los roles asignados, género, curso, edad y estructura familiar no se observan diferencias estadísticamente significativas.

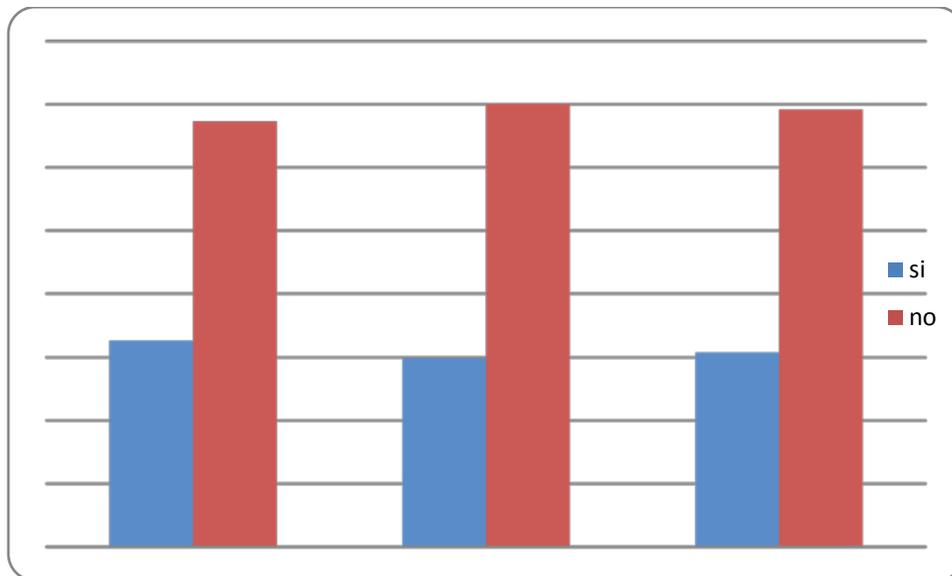


Gráfico 57. Víctimas de la historia y atribución de culpa.

En cuanto a la atribución de culpa a los agresores, un 32,7% de los participantes dice que los agresores de la historia si sentían culpa y el 67,3% que no. Atribuyendo lo que deberían sentir los agresores, el 68,2% manifiesta que deberían sentir culpa y un 31,8% señala que no. En relación a las propias atribuciones, el 71,0% afirma que sentiría culpa y un 29,0% que no (Gráfico 58).

Se observa una diferencia significativa entre la atribución de culpa a los agresores y la auto-atribución [$\bar{x}_{\text{Sujeto}}=1,29; \bar{x}_{\text{agresores}}=1,67; t_{(106)}=5,934; p=,000$]. Siendo 1 equivalente a Si y 2 equivalente a NO, los participantes señalan sentir más culpa en el lugar de los agresores que lo que atribuyen a los agresores de la historia. Del mismo modo, la edad marcó una diferencia significativa en relación a la auto-atribución permitiendo observar que el grupo de la fase etaria de 10-13 años señala con más frecuencia el sentimiento de culpa [$\bar{x}_{10-13 \text{ años}}= 1,22, \bar{x}_{14-17 \text{ años}}=1,45; t_{(105)}=-2,563; p=,012$]. No se observaron diferencias significativas en función de los roles asignados, género, estructura familiar ni curso.

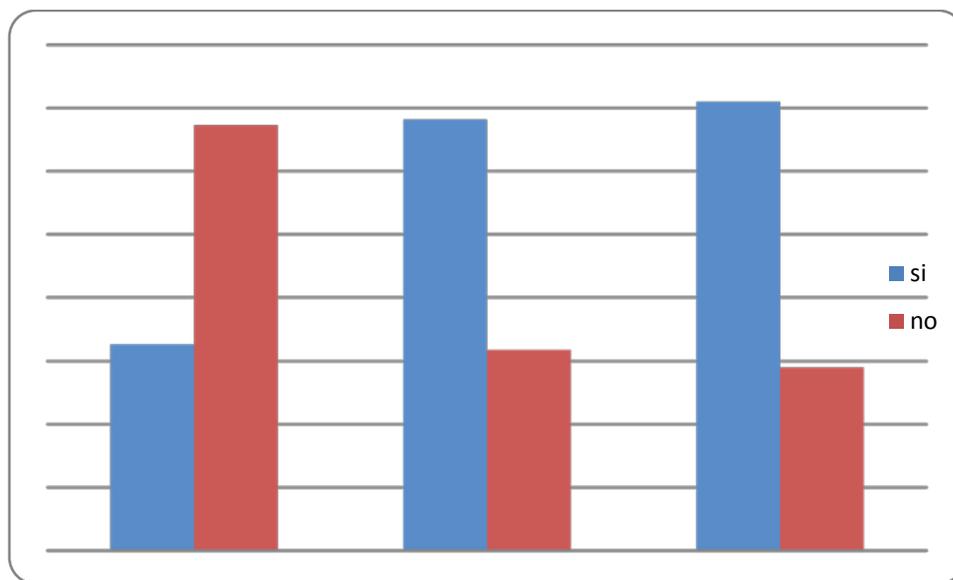


Gráfico 58. Agresores de la historia y atribución de culpa.

Referente al líder de los agresores, el 47,7% de los participantes informa que éste sentía culpa mientras que un 52,3% apunta que no. Atribuyendo lo que debería sentir el líder de los agresores, el 68,2% manifiesta que debería sentir culpa y un 31,8% señala que no debería sentirla. En cuanto a la auto-atribución, un 71,0% confirma que sentiría culpa si fuese el líder de los agresores mientras un 29,0% que no sentiría culpa (Gráfico 59).

Los datos obtenidos reflejan diferencias estadísticamente significativas entre la atribución al líder de los *agresores de la historia* y la auto-atribución si el participante fuera el líder [$\bar{x}_{\text{Sujeto}}=1,29; \bar{x}_{\text{líder agresores}}=1,52; t_{(106)}=-3,788; p=,000$]. Tomando en cuenta la información anterior (1=Si y 2= a NO), los propios participantes se atribuyen más el sentimiento de culpa que lo que le atribuyen al mismo líder. En cuanto a la edad, la atribución de que el líder se siente culpable marca diferencia significativa siendo el grupo etario de 14-17 el que manifiesta con más frecuencia esta atribución [$\bar{x}_{10-13 \text{ años}}=1,59; \bar{x}_{14-17 \text{ años}}=1,36; t_{(105)}=2,240; p=,027$]. No se observaron diferencias significativas en función de los roles asignados, género, estructura familiar ni curso.

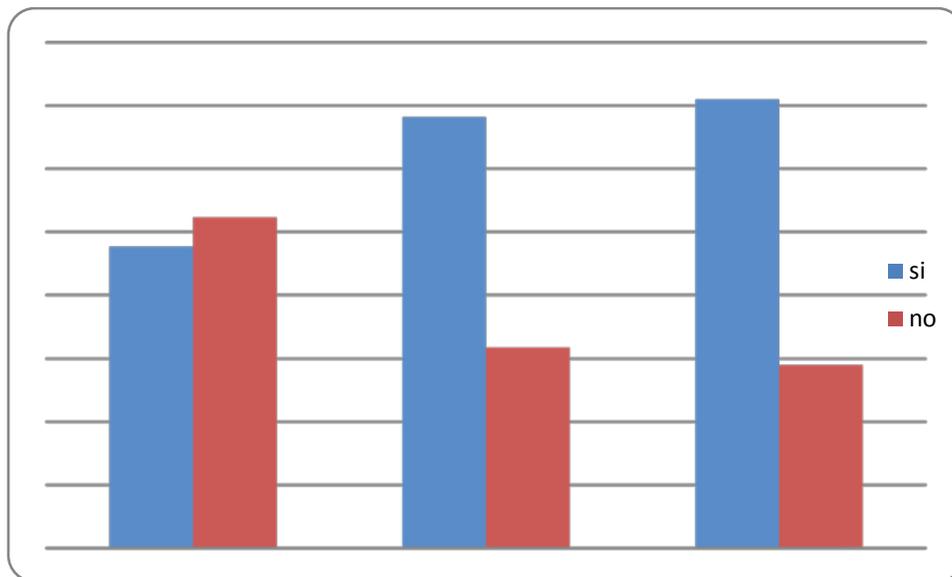


Gráfico 59. Líderes de los agresores de la historia y atribución de culpa.

Por último, y en relación a la *culpabilidad* atribuida a los *espectadores de la historia*, el 45,8% de los participantes señala que éstos sentían culpa mientras que el 54,2% contesta que no. Atribuyendo lo que deberían sentir los espectadores, un 59,8% manifiestan que deberían sentir

culpa y un 40,2% que no deberían sentir culpa. Para la auto-atribución, el 64,5% señalan que sentiría culpa mientras que el 35,5% manifiestan que no sentiría (Gráfico60).

La diferencia es significativa entre la atribución a los que observan en la historia y la auto-atribución [$\tilde{x}_{\text{Sujeto}}=1,36; \tilde{x}_{\text{los que observan}}=1,50; t_{(106)}=2,992; p=,000$] siendo los propios participantes quienes más se atribuyen la culpabilidad si fuesen espectadores que a los *espectadores de la historia*.

Entre los grupos de los *víctimas* y de los *no víctimas* de acuerdo al DIAS se observa una diferencia significativa en la atribución a los que *observan* de que *se sienten culpables* [$\tilde{x}_{\text{víctima}}=1,68; \tilde{x}_{\text{no víctima}}=1,47; t_{(105)}=2,037; p=,044$] dado que los no-víctimas atribuyen más culpabilidad a los que observan que las propias víctimas. No se observaron diferencias significativas en función del género, estructura familiar ni curso.

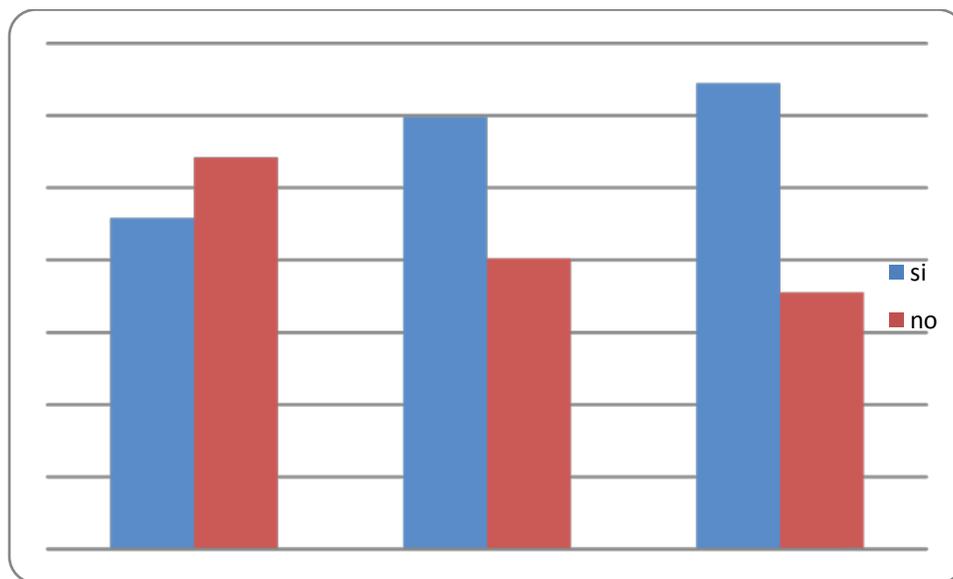


Gráfico 60. Espectadores de la historia y atribución de culpa.

4.4.2. Atribución emocional de vergüenza.

En cuanto a la atribución de emoción moral de *vergüenza* a la *víctima de la historia*, un 83,2% de los participantes señala que si sentía vergüenza en tanto que un 6,8% contesta que no. En cuanto a lo que debería sentir la víctima, el 65,4% responde que debería sentir vergüenza y un 34,6% que no debería sentirla. Por último, en relación al auto atribución, el 57,9% admite que

sentiría vergüenza si fuese la víctima, mientras que un 42,1% manifiesta que no sentiría vergüenza (Gráfico 61).

En cuanto a la vergüenza atribuida a la víctima, se observan diferencias significativas entre la realizada a la *víctima de la historia* y la auto-atribución [$\tilde{x}_{\text{Sujeto}}=1,42; \tilde{x}_{\text{víctima}}=1,17; t_{(106)}=-4,239; p=,000$]. Los sujetos atribuyen a la víctima sentir más vergüenza que la que se atribuye a sí mismos. Del mismo modo encontramos diferencias en relación al curso académico [$\tilde{x}_{6^{\circ} \text{ curso}}=1,36; \tilde{x}_{7^{\circ} 1}=1,09; t_{(104)}=5,213; p=,009$] y [$\tilde{x}_{6^{\circ} \text{ curso}}=1,36; \tilde{x}_{7^{\circ} 2}=1,11; t_{(104)}=5,213; p=,028$]. Los alumnos de 7º-1 y 7º-2, atribuyen más vergüenza a la *víctima de la historia* que los del 6º curso. De acuerdo a los cuatro grupos y roles asignados, el género y la estructura familiar no se observaron diferencias significativas.

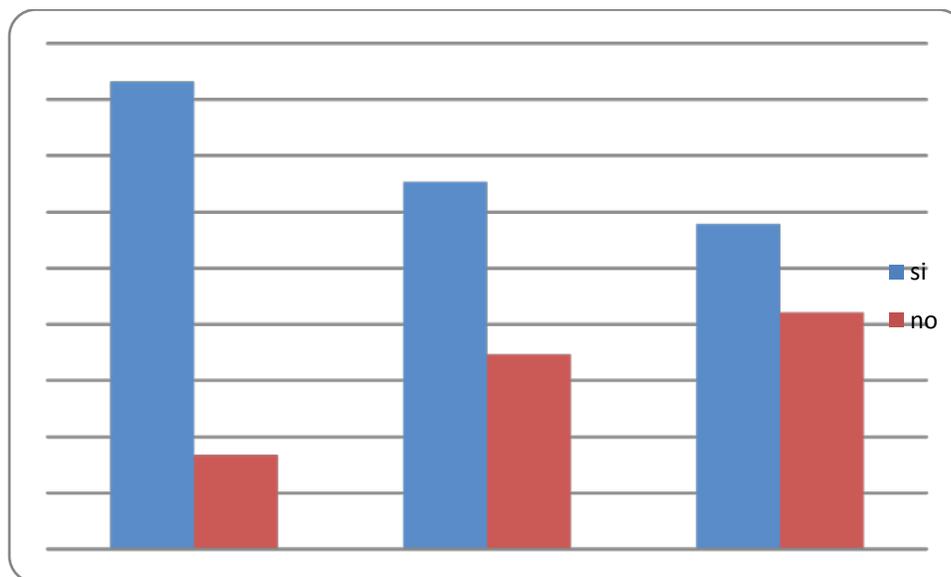


Gráfico 61. Víctimas de la historia y atribución de vergüenza.

En cuanto a la atribución de emoción moral *vergüenza* atribuida a los agresores, el 30,8% de los participantes señala que los *agresores de la historia* si sentían vergüenza y el 69,2% que no. Atribuyendo lo que deberían sentir los agresores, el 66,4% manifiesta que deberían sentir vergüenza y un 33,6% señala que no. En cuanto a las propias atribuciones, el 77,6% dice que sentiría vergüenza y el 22,4% que no la sentiría (Gráfico 62).

La diferencia es significativa entre la atribución de vergüenza a los *agresores de la historia* y la auto-atribución [$\bar{x}_{\text{Sujeto}}=1,22$; $\bar{x}_{\text{agresores}}=1,69$; $t_{(106)}=8,006$; $p=,000$]. Son los propios sujetos que atribuyen sentir más vergüenza que los *agresores de la historia*. Igualmente el curso marca una diferencia significativa entre el 6° curso y 7°-2 dado que el alumnado de 6° curso atribuye más la emoción de vergüenza a los *agresores de la historia* [$\bar{x}_{6^\circ \text{ curso}}=1,54$; $\bar{x}_{7^\circ-2}=1,83$; $t_{(104)}=3,247$; $p=,038$]. No se observaron diferencias significativas en función de los roles asignados, genero y estructura familiar.

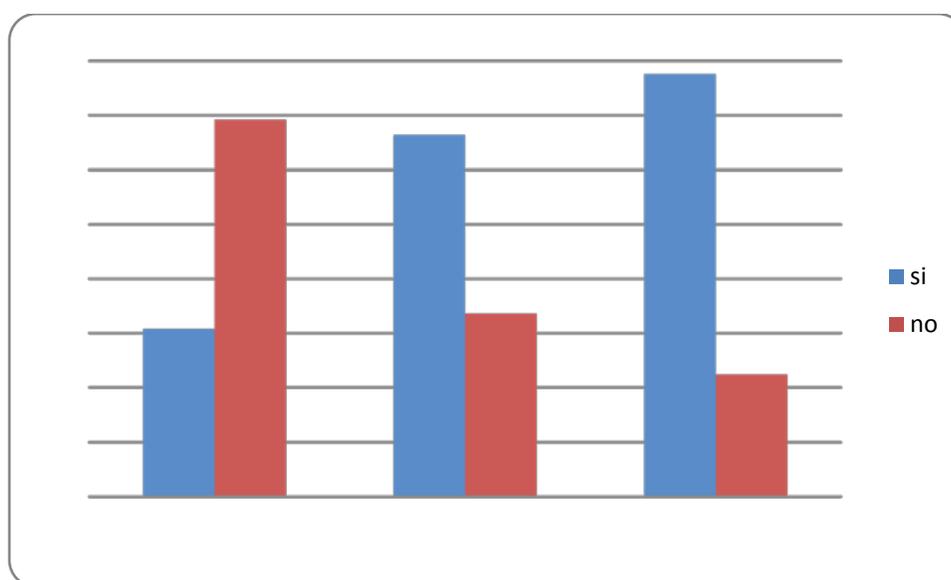


Gráfico 62. Agresores de la historia y atribución de vergüenza.

En referencia al *líder de los agresores de la historia*, el 47,7% de los participantes señala que este sentía vergüenza mientras que el 52,3% apunta lo contrario. Atribuyendo lo que debería sentir el *líder de los agresores*, el 75,7% manifiesta que debería sentir vergüenza y el 24,3% señala que no debería sentir vergüenza. En cuanto a la auto-atribución, un 79,4% coincide al señalar que sentiría vergüenza si fuese el *líder de los agresores* mientras un 20,6% manifiesta que no sentiría vergüenza (Gráfico 63).

Los resultados obtenidos reflejan diferencias estadísticamente significativas entre la atribución de vergüenza al *líder de los agresores de la historia* y la auto-atribución

$[\tilde{x}_{\text{Sujeto}}=1,21; \tilde{x}_{\text{líder agresores}}=1,52; t_{(106)}=-5,405; p=,000]$, los sujetos se atribuyen más vergüenza que lo que le atribuyen al *líder de los agresores de la historia*. En relación a los grupos establecidos según el DIAS y la atribución emocional de vergüenza a los *líderes de los agresores de la historia* se observa que difieren de forma significativa los grupos de *no víctima-agresores* y *no víctima-no agresores*. En este caso los nominados *no víctima-no agresores* se atribuyen más vergüenza que los miembros del otro grupo citado $[\tilde{x}_{\text{no víctima-agresores}}=1,50; \tilde{x}_{\text{no víctima-no agresores}}=1,16; t_{(103)}=2,872; p=,043]$. Para los demás grupos y roles asignado de acuerdo al DIAS, género, estructura familiar y curso no se observaron diferencias significativas.

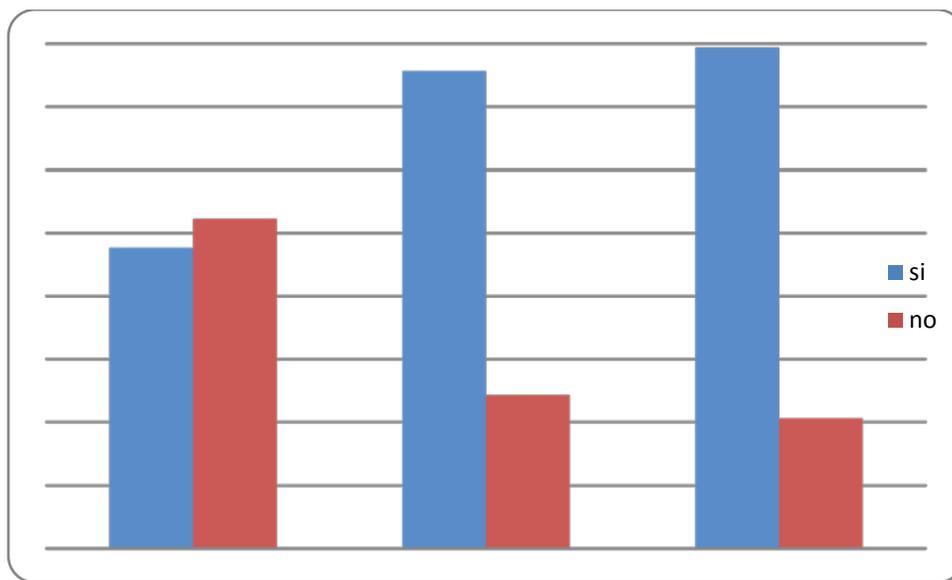


Gráfico 63. Líder de los agresores de la historia y atribución de vergüenza.

Finalmente, en relación a la atribución de emoción moral *vergüenza* atribuida a los *espectadores de la historia*, el 45,8% de los participantes señala que estos sentían vergüenza mientras que el 54,2% señala que no. Atribuyendo lo que deberían sentir los espectadores, un 59,8% manifiesta que deberían sentir vergüenza y un 40,2% que no deberían sentirla. Para la auto-atribución, un 62,6% afirma que sentiría vergüenza colocándose en el lugar de ellos mientras un 35,5% dice que no sentiría vergüenza (Gráfico 64).

Para el grupo *víctima-no víctima* de acuerdo al DIAS se observan diferencias significativas dado que los nominados como *víctimas* se atribuyen más vergüenza que los nominados como *no víctimas* [$\tilde{x}_{víctima}=1,22$; $\tilde{x}_{no\ víctima}=1,54$; $t_{(105)}=-2,386$; $p=,019$]. De acuerdo a los cuatro grupos y roles asignados de acuerdo al DIAS, género, edad, curso y estructura familiar no se observaron diferencias significativas.

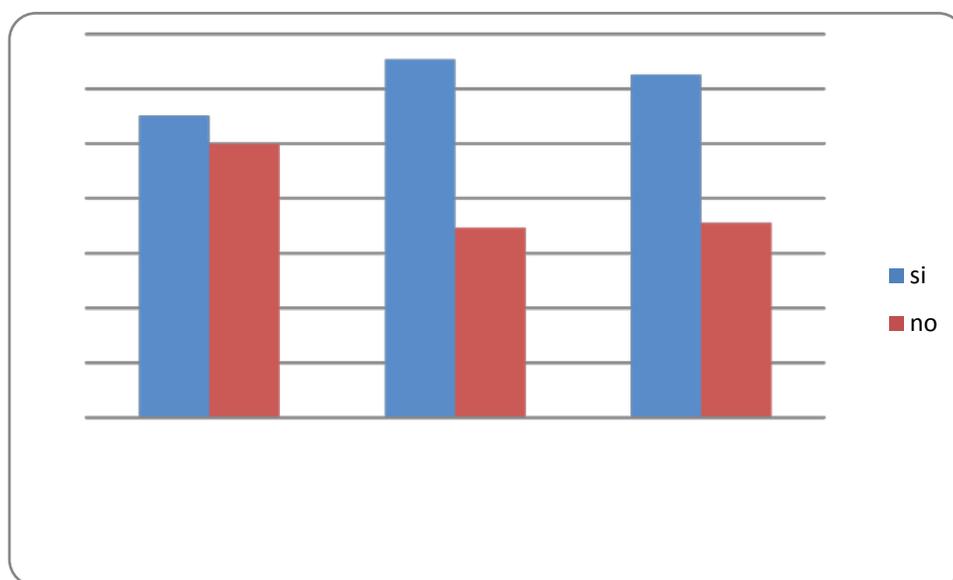


Gráfico 64. Espectadores de la historia y atribución de vergüenza.

4.4.3. Atribución emocional de indiferencia.

En cuanto a la atribución emocional de *indiferencia* atribuida a la *víctima de la historia*, el 32,7% de los participantes afirma que la *víctima de la historia* sentía indiferencia en tanto que el 67,3% señala que no. En cuanto a lo que debería sentir la víctima, el 26,2% manifiesta que

debería sentir indiferencia y un 73,8% que no debería sentirla. Por último, haciendo referencia al SELF, un 27,1% admite que sentiría indiferencia siendo la víctima mientras que un 72,9% dice que no la sentiría (Gráfico 65). De acuerdo a los cuatro grupos y roles asignados de acuerdo al DIAS, género, edad, curso y estructura familiar no se observaron diferencias significativas.

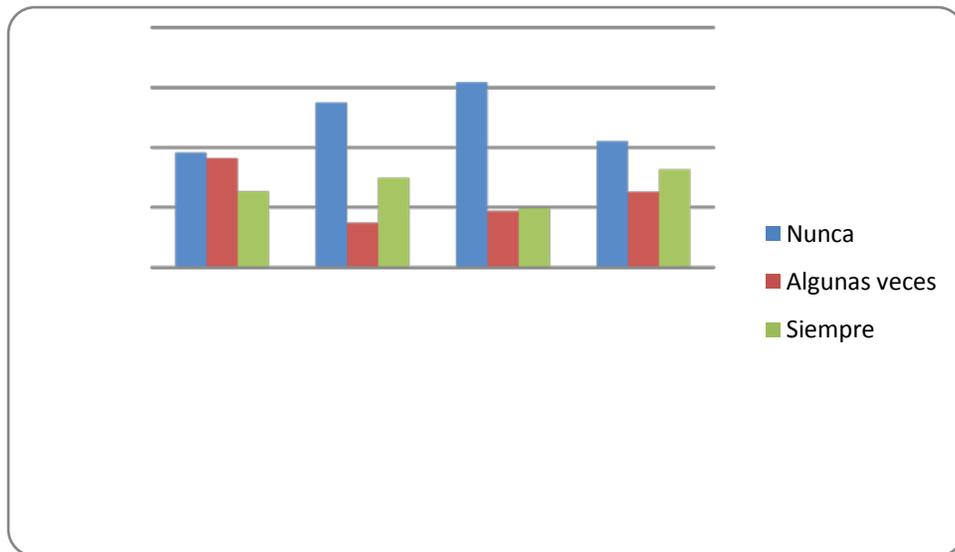
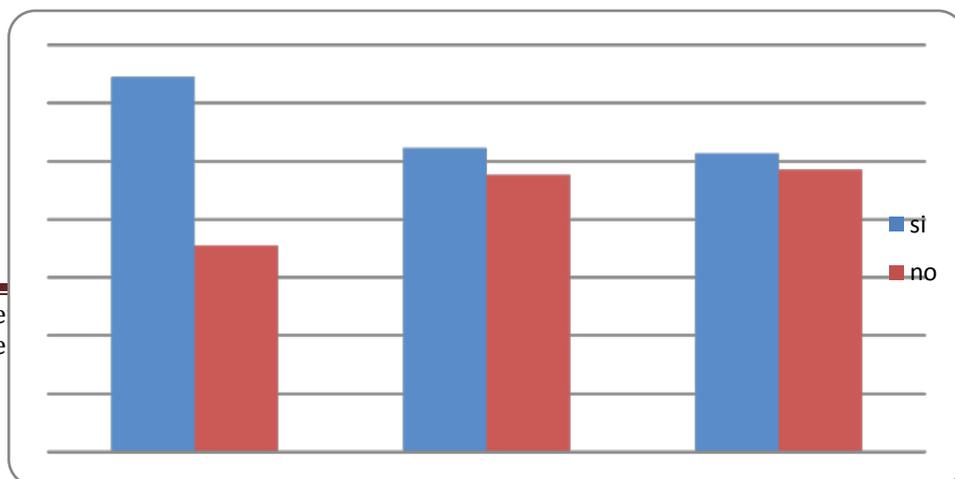


Gráfico 65. Víctima de la historia y atribución emocional de indiferencia.

En cuanto a la atribución de *indiferencia* atribuida a los *agresores de la historia*, un 64,5% de los participantes señala que los agresores si sentían indiferencia mientras que un 35,5% señalo que no.



Atribuyendo lo que deberían sentir los agresores, el 52,3% manifiesta que deberían sentir indiferencia y un 47,4% señalo que no. En relación con la auto-atribución, el 51,4% afirma que sentirían indiferencia siendo agresor, mientras que el 48,6% dice que no quedarían indiferentes (Gráfico 66). De acuerdo a los cuatro grupos y roles asignados de acuerdo al DIAS, género, edad, curso y estructura familiar no se observaron diferencias significativas.

Gráfico 66. Agresores de la historia y atribución emocional de indiferencia.

Respecto al *líder de los agresores de la historia*, el 58,9% de los participantes le atribuyela indiferencia y el 41,4% dice que no la sentiría. Atribuyendo lo que debería sentir el *líder de los agresores*, el 55,1% afirma que debería sentir indiferencia y el 44,9% que no debería sentirla. En cuanto a la auto-atribución, el 53,3% responde que sentiría indiferencia en caso de ser el líder de los agresores, mientras el 46,7% manifiesta que no sentiría indiferencia (Gráfico67). De acuerdo a los cuatro grupos y roles asignados de acuerdo al DIAS, género, edad, curso y estructura familiar no se observaron diferencias significativas.

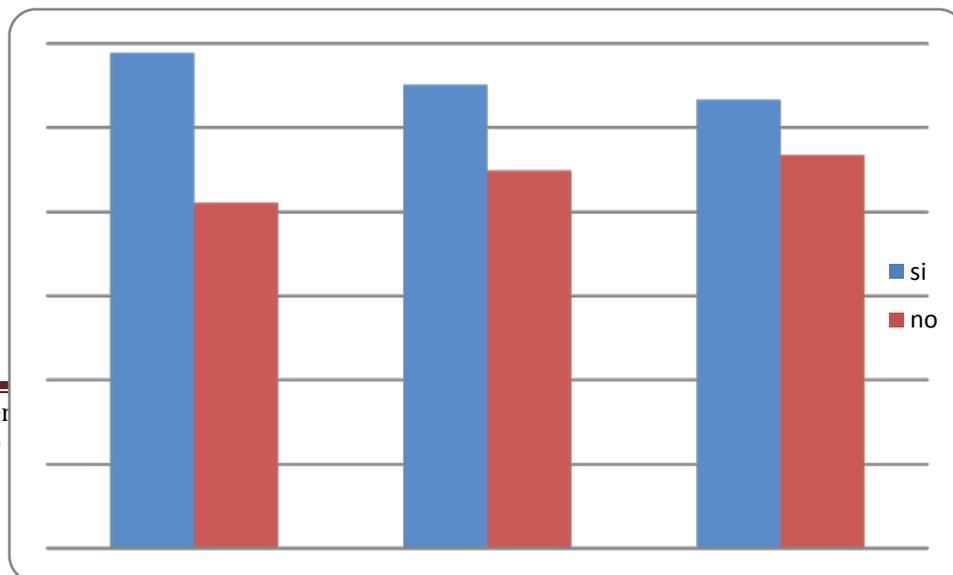


Gráfico 67. Líder de los agresores de la historia y atribución emocional de indiferencia.

Finalmente, y en relación a la indiferencia atribuida a los *espectadores de la historia*, el 56,1% de los participantes informa que los espectadores sentían indiferencia mientras que el 43,9% señala que no. Atribuyendo lo que deberían sentir los espectadores, el 47,7% señala que deberían sentir indiferencia y un 52,3% deberían sentirla. En relación a la auto-atribución, el 40,2% asintió que sentiría indiferencia colocándose en el lugar de los espectadores, mientras un 59,8 manifestó que no la sentiría (Gráfico 68).

De acuerdo en la variable género se observa una diferencia significativa en la atribución de indiferencia a los espectadores siendo las mujeres quienes más atribuyen la indiferencia a los líderes de los agresores [$\tilde{x}_{\text{hombre}}=1,56; \tilde{x}_{\text{mujer}}=1,33; t_{(105)}=2,398; p=,018$].

En relación a la edad, y refiriéndonos siempre al grupo etario de 10-13 años, observamos diferencias significativas en la atribución a *los espectadores de la historia* de la emoción de indiferencia [$\tilde{x}_{10-13 \text{ años}}=1,45; \tilde{x}_{14-17 \text{ años}}=1,70; t_{(105)}=-2,445; p=,016$] y a la auto-atribución de la misma [$\tilde{x}_{10-13 \text{ años}}=1,54; \tilde{x}_{14-17 \text{ años}}=1,76; t_{(105)}=-2,066; p=,041$].

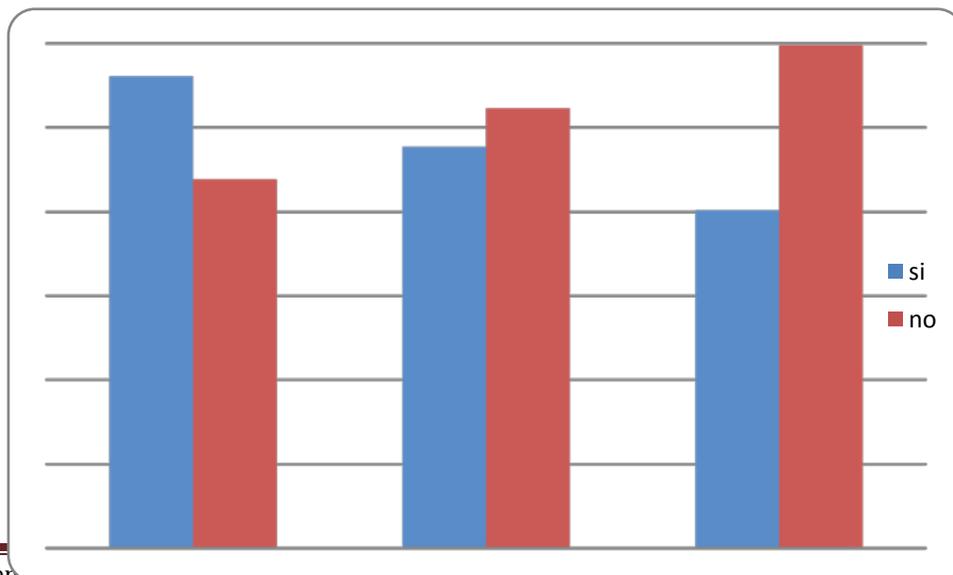


Gráfico 68. Espectadores de la historia y atribución emocional de indiferencia.

4.4.4. Atribución emocional de orgullo.

En cuanto a la atribución de emoción moral *de orgullo* atribuida a la *víctima de la historia*, el 21,5% de los participantes apunta que la víctima sentía orgullo mientras que el 78,5% señala que no. En cuanto a lo que debería sentir la víctima, el 30,8% afirma que debería sentir orgullo y el 69,2% que no debería sentirlo. Por último y en relación a la auto-atribución, el 38,8% dice sentiría orgullo si estuviese en lugar de la víctima mientras que el 61,7% dice que no lo sentiría (Gráfico 69).

La diferencia es significativa entre la atribución de orgullo a la *víctima de la historia* y la auto-atribución dado que los propios sujetos se atribuyen más tal emoción que a la víctima [$\bar{x}_{\text{Sujeto}}=1,62; \bar{x}_{\text{Víctima}}=1,79; t_{(106)}=3,598; p=,000$]. De acuerdo a los cuatro grupos y roles asignados de acuerdo al DIAS, género, edad, curso y estructura familiar no se observaron diferencias significativas.

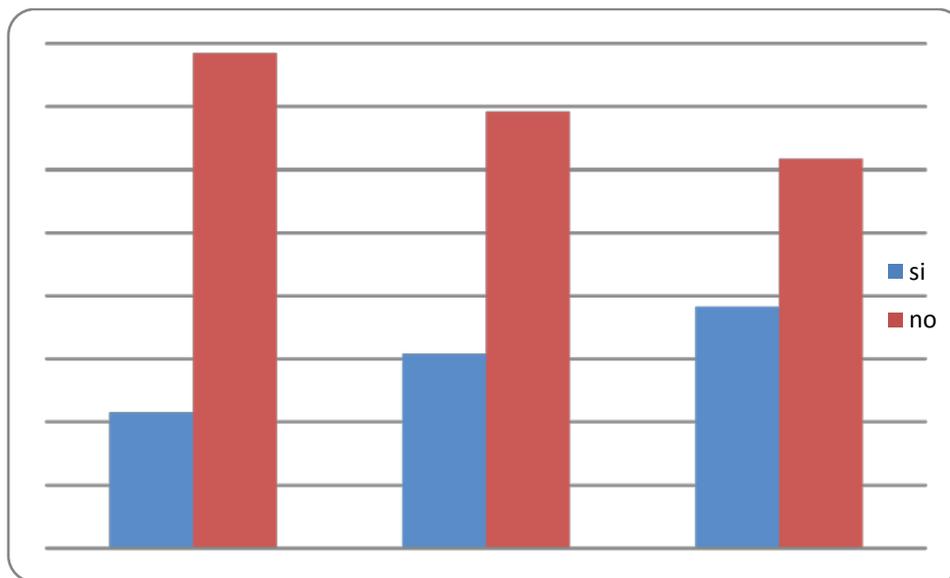


Gráfico 69. Víctima de la historia y atribución emoción de orgullo.

En cuanto a la atribución *de orgullo a los agresores de la historia*, un 74,8% de los participantes afirma que los agresores sentían orgullo y el 25,2% señala que no. Atribuyendo lo que deberían sentir los agresores, el 50,5% manifiesta que deberían sentir orgullo y un 49,5% que no deberían sentirlo. En cuanto a las propias atribuciones, el 62,7% responde que sentiría orgullo colocándose en el lugar de los agresores, mientras que el 37,3% informa de que no lo sentiría (Gráfico70).

La diferencia es significativa entre la atribución de orgullo a los *agresores de la historia* y la auto-atribución [$\bar{x}_{\text{Sujeto}}=1,67; \bar{x}_{\text{agresores}}=1,25; t_{(106)}=-3,829; p=,000$]. Para los alumnos los agresores sienten más orgullo del que lo que se atribuyen a sí mismos. De acuerdo a los cuatro grupos y roles asignados de acuerdo al DIAS, género, edad, curso y estructura familiar no se observaron diferencias significativas.

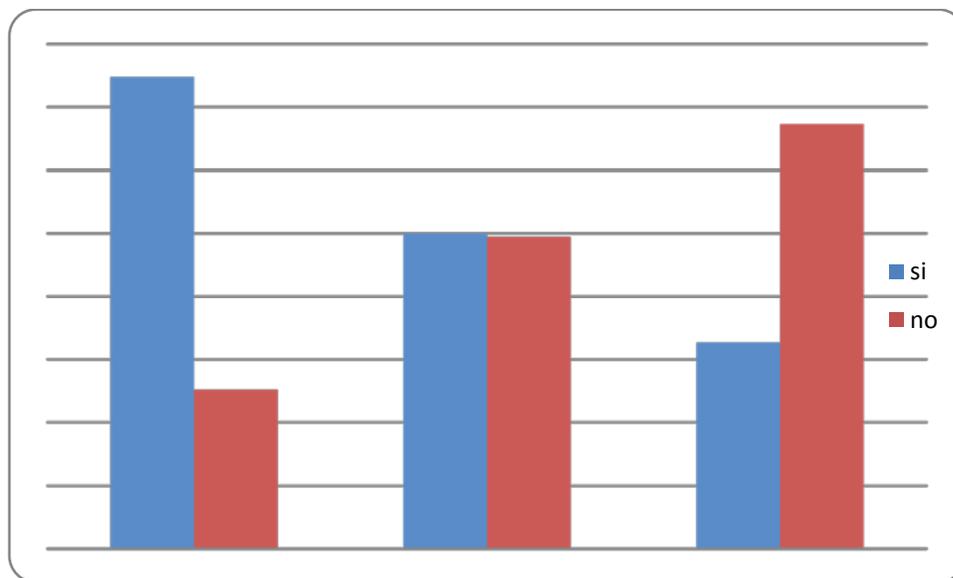


Gráfico 70. Agresores de la historia y atribución emocional de orgullo.

En cuanto a la atribución de emoción moral *de orgullo al líder de los agresores de la historia*, el 61,7% de los participantes señala que el líder de los agresores sí sentía orgullo y el 38,3% señala que no. Atribuyendo lo que debería sentir el líder de los agresores, el 38,3% manifiesta que debería sentir orgullo y el 61,7% que no debería sentirlo. Finalmente, valorando

las propias atribuciones, el 55,1% afirma que sentiría orgullo colocándose en el lugar del líder mientras que un 44,9% manifiesta lo contrario (Gráfico 71).

La diferencia es significativa entre la atribución de orgullo al *líder de los agresores de la historia* y la auto-atribución dado que atribuyen más el orgullo al líder que a ellos mismo si estuviesen en esa situación [$\bar{x}_{\text{Sujeto}}=1,63$; $\bar{x}_{\text{líder agresores}}=1,38$; $t_{(106)}=-4,216$; $p=,000$]. De acuerdo a la edad, encontramos que el grupo etario 10-13 años señala con más frecuencia tal característica al líder de los agresores [$\bar{x}_{10-13 \text{ años}}=1,54$; $\bar{x}_{14-17 \text{ años}}=1,82$; $t_{(105)}=2,816$; $p=,006$]. De acuerdo a los cuatro grupos y roles asignados de acuerdo al DIAS, género, curso y estructura familiar no se observaron diferencias significativas.

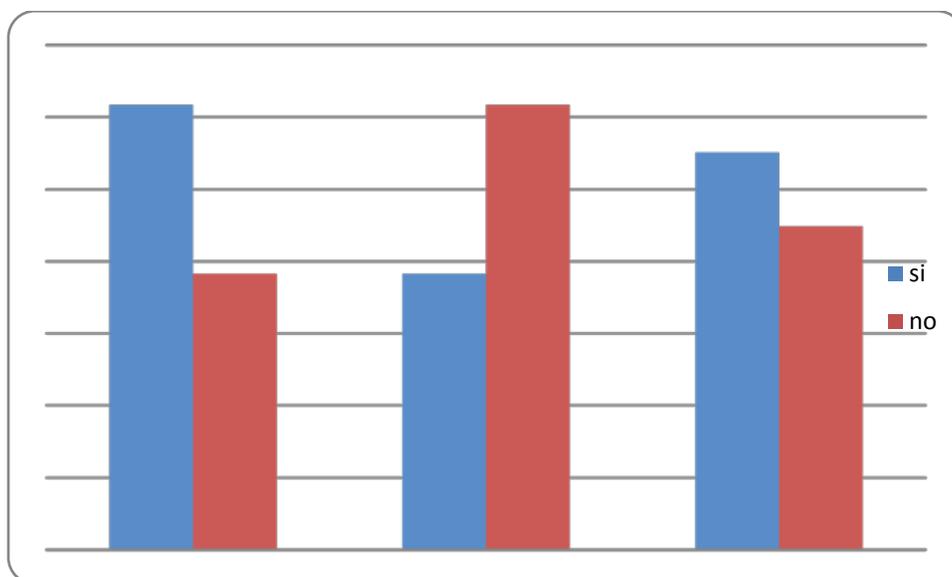


Gráfico 71. Líder de los agresores de la historia y atribución emocional de orgullo.

Finalmente, en cuanto a la atribución emocional de orgullo a los *espectadores de la historia*, el 47,7% de los participantes señala que sí sentían orgullo mientras que el 52,9% señala que no. Atribuyendo lo que deberían sentir los espectadores, el 36,4% manifestó que deberían sentir orgullo mientras que el 63,6% señala que no deberían sentirlo. En relación a la auto-atribución, el 32,7% afirma que sentiría orgullo colocándose en el lugar de los espectadores mientras el 67,3% manifiesta que no sentiría orgullo (Gráfico 72).

La diferencia es significativa en la atribución de orgullo a los espectadores y la auto-atribución. En este caso, el alumnado participante atribuye más el orgullo a los espectadores que

a ellos mismos [$\tilde{x}_{\text{Sujeto}}=1,73$; $\tilde{x}_{\text{los que observan}}=1,52$; $t_{(106)}=-2,839$; $p=,01$]. Del mismo modo, se observa que el alumnado de la fase etaria 10-13 años es la que con más frecuencia atribuye el orgullo a los espectadores [$\tilde{x}_{10-13 \text{ años}}=1,46$; $\tilde{x}_{14-17 \text{ años}}=1,67$; $t_{(105)}=-2,000$; $p=,048$].

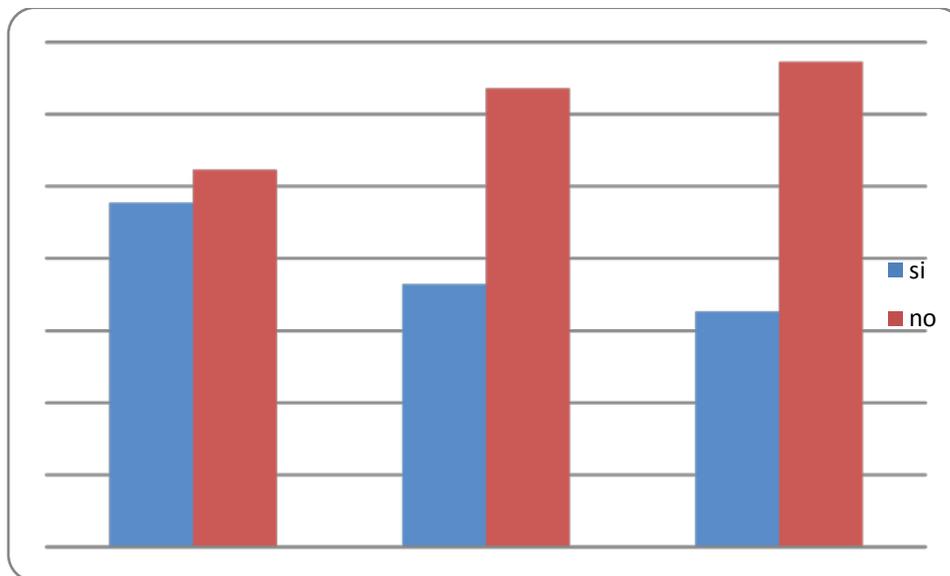


Gráfico 72. Espectadores de la historia y atribución emocional de orgullo.

5. Estrategias de solución atribuidas a la víctima según los participantes.

5.1. Análisis de las estrategias de afrontamiento del maltrato por parte de la víctima.

El análisis de las estrategias de solución de la situación, o de afrontamiento del problema, que podría utilizar la *víctima de la historia* se realiza en torno a la valoración de varias opciones. La utilización de estrategias orientadas a evitar el problema o posponerlo por lo que tienden a no solucionarlo sino que mantienen la situación de maltrato y en la que se incluyen: resignación, ignorar lo sucedido, cambiar de centro, minimizar el problema pensando que es más inteligente por eso le envidia, sólo pensar en el por qué de la situación, mostrar a los agresores que podría hacer lo mismo que ellos y ser su amiga, hacer lo que quieren los agresores para que la dejasen en paz, llorar, alejarse de los agresores.

Otro grupo de estrategias activas pero consideradas negativas dado que refuerzan y provocan las acciones de maltrato: vengarse de los agresores y hacer lo mismo que los agresores. Finalmente, la utilización de estrategias activas positivas que pueden ser mediadoras y útiles para disminuir, manejar y hasta poner fin al problema del maltrato entre iguales: hablar con el grupo para expresarle sus sentimientos, buscar nuevos amigos, pedir ayuda a los compañeros, pedir ayuda a los padres y pedir ayuda a los profesores.

Dentro de las estrategias utilizadas como evitativas:

— *Resignarse/no hacer nada.*

Un 66,4% de los participantes señala que la víctima nunca haría nada, el 13,1% que algunas veces haría algo y un 20,6% responde que siempre intentará hacer algo (Gráfico 73).

Se observa una diferencia significativa entre los nominados como *víctimas* y los *víctimas* según la escala DIAS. En este sentido, los participantes identificados como *víctimas* atribuyen con mayor frecuencia a la *víctima de la historia* la opción de la resignación, no hacer nada, como vía de enfrentamiento del maltrato [$\bar{x}_{víctima} = 2,68; \bar{x}_{no\ víctima} = 2,07; t_{(105)} = 2,095; p = ,040$]. Por otra parte, el análisis de las diferencias en función de las variables género, edad, curso y estructura familiar no arroja diferencias estadísticamente significativas.

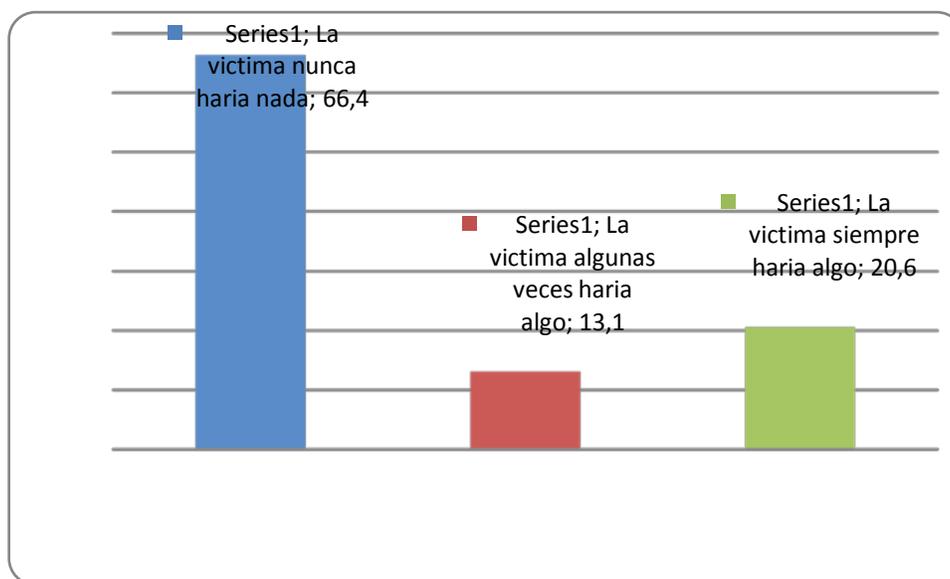


Gráfico 73. Atribución de la estrategia de resignación a la víctima de la historia.

— Ignorar lo sucedido.

Un 60,8% de los participantes manifestó que la víctima nunca ignoraría a los agresores, un 8,4% que algunas veces los ignoraría, y el 30,8% atribuye a la víctima la opción de ignorarlos siempre (Gráfico 74).

Por otro lado, el análisis de las diferencias en función de las variables de género, curso, edad, roles asignados y estructura familiar presenta diferencias aunque no significativas.

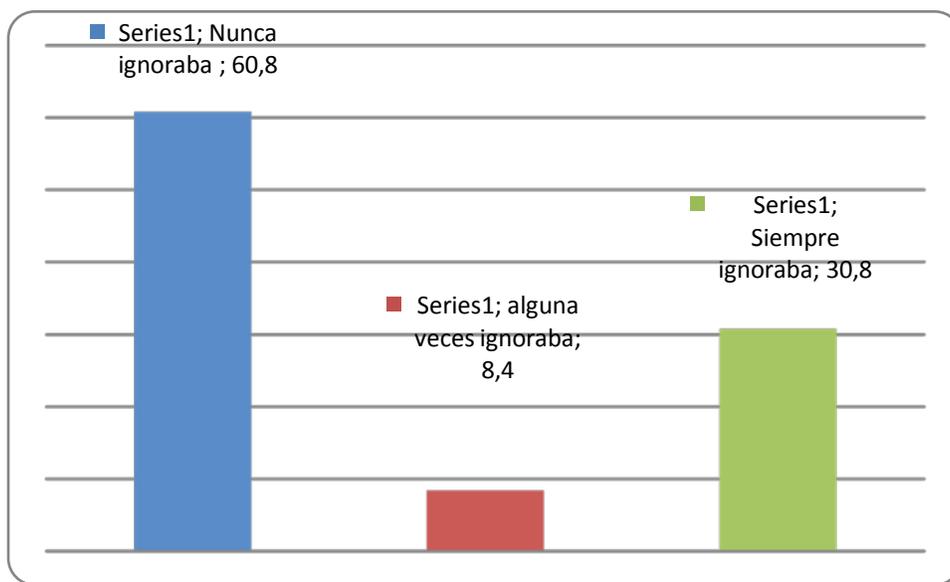


Gráfico 74. Atribución de la estrategia de ignorar a la víctima de la historia.

— Cambiarse de centro.

Al evaluar la estrategia de cambio de centro, el 53,3% de los participantes responde que la víctima de la historia nunca cambiaría de centro, el 14,0% considera que algunas veces cambiaría de centro y el 32,7% manifiesta que siempre cambiaría de centro (Gráfico 75).

El análisis de las diferencias en función de las variables género, curso, edad, roles asignados de acuerdo al DIASy estructura familiar presenta diferencias mínimas entre los grupos analizados que no resultan estadísticamente significativas.

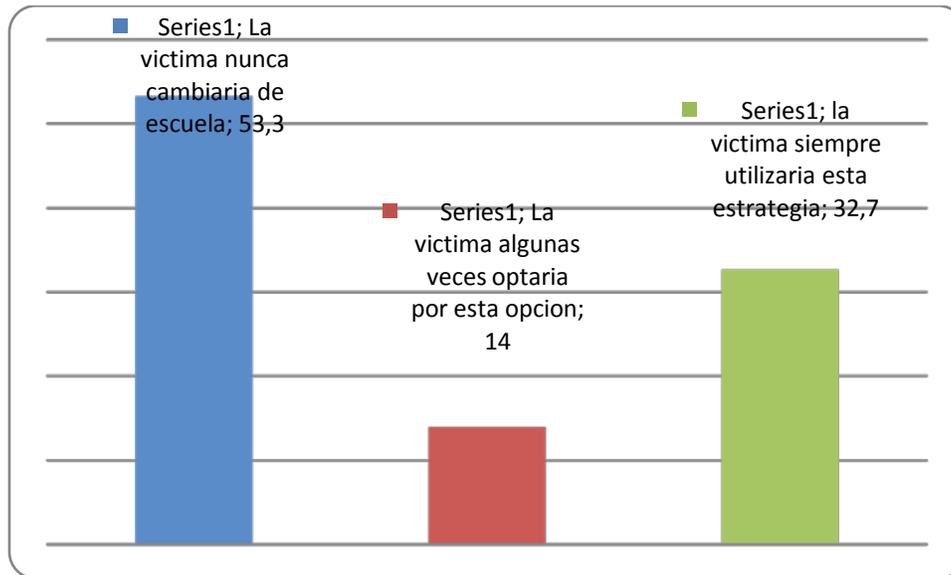


Gráfico 75. Atribución de la estrategia de cambiarse de centro a la víctima de la historia.

— *Minimizar el problema pensando que es más inteligente por eso le envidian.*

Un 62,3% de los participantes indica que la *victima de la historia* nunca atribuiría a los agresores la envidia hacia su inteligencia como vía para minimizar el problema, un 14,0% que algunas veces pensaría de esta forma, y el 23,4% responde que siempre pensaría de esta forma (Gráfico 76).

Se observan diferencias significativas en las puntuaciones de atribución entre el grupo de participantes nominados como *víctimas* y los nominados como *no víctimas* de acuerdo al DIAS [$\bar{x}_{victima}=2,92$; $\bar{x}_{no-victima}=2,20$; $t_{(105)}=2,489$; $p=,014$] siendo los primeros quienes más atribuyen tal estrategia a las *víctimas de la historia*.

El análisis de las diferencias en función de las variables género, curso, edad y estructura familiar presenta diferencias mínimas entre los grupos analizados que no resultan estadísticamente significativas.

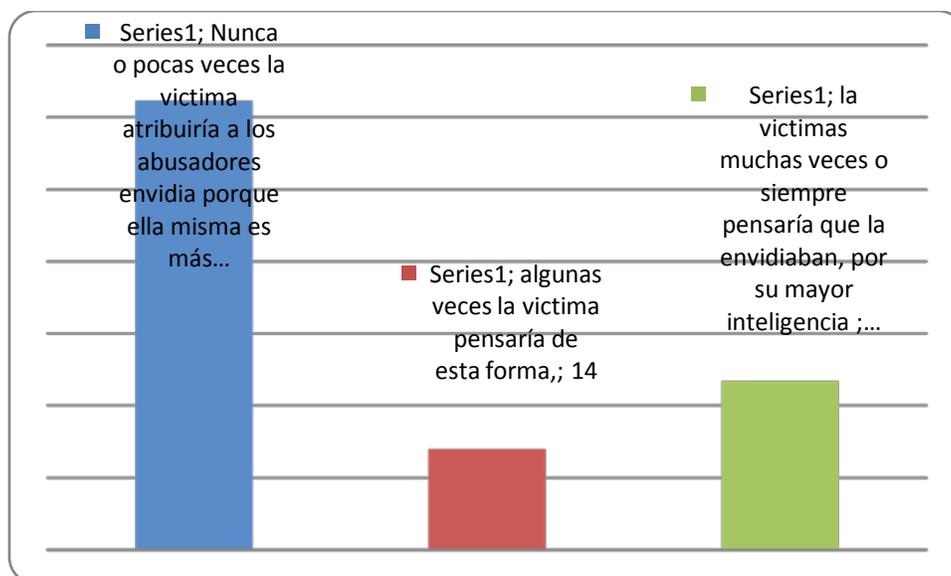


Gráfico 76. Atribución de la estrategia de minimizar el problema aduciendo la envidia de los agresores a la víctima de la historia.

— Sólo pensar en el por qué de la situación.

Un 43,9% de los participantes expresa que la víctima nunca pensaría sólo sobre el porqué le hacen eso los abusadores, el 10,3% de los alumnos consideran que algunas veces la víctima estaría pensando en ello, y un 45,8% considera que siempre tendría esos pensamientos (Gráfico77).

Se observa diferencia significativa en relación al curso entre los miembros del grupo de 6º y de 7º-2, dado que los más mayores atribuyen más esta estrategia a la *víctima de la historia* [$\tilde{x}_{6^{\circ}}=2,68$; $\tilde{x}_{7^{\circ}-2}=3,69$; $F_{(104)}=4,123$; $p=,018$].

El análisis de las diferencias en función de la variable género, edad, roles asignados de acuerdo al DIAS y estructura familiar presenta diferencias mínimas entre los grupos analizados y que no resultan estadísticamente significativas.

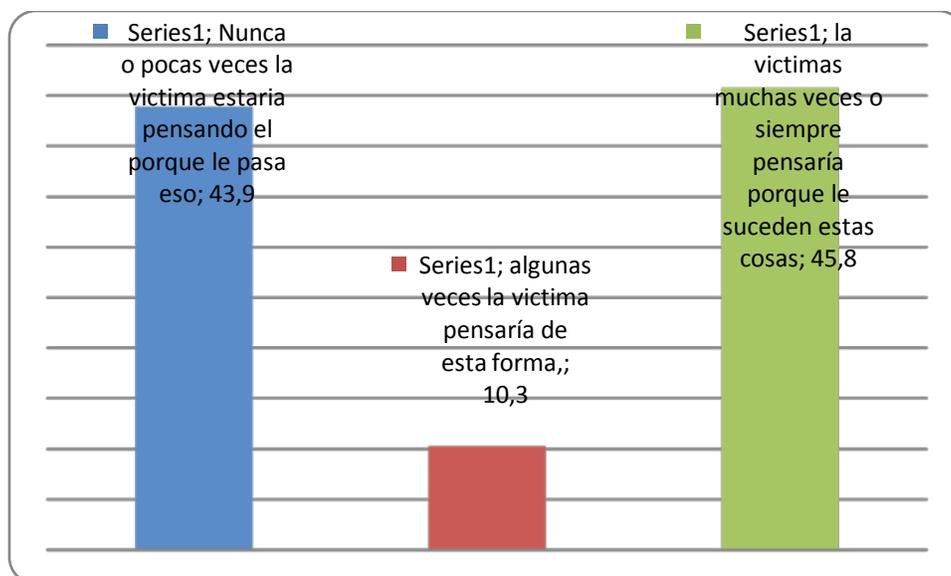


Gráfico 77. Atribución de la estrategia de sólo pensar en el porqué de la situación a la víctima de la historia.

— *Mostrar a los agresores que podría hacer lo mismo que ellos y ser su amiga.*

Ante la posibilidad que la víctima intentara equipararse a los *agresores de la historia* para ganar su amistad, el 56,1% de los participantes señala que la víctima nunca usaría esta estrategia, el 16,8% considera que algunas veces podría tomar dicha determinación, y un 27,1% que la víctima siempre utilizaba esta estrategia (Gráfico 78).

En relación a esta estrategia se establecen diferencias entre los nominados, según el DIAS, como *víctimas* y los nominados como *no víctimas* dado que los primeros atribuyen con más frecuencia a la *víctima de la historia* la utilización de esta estrategia [$\tilde{x}_{víctima}=2,84; \tilde{x}_{no-víctima}=2,21; t_{(105)}=2,017; p=,046$].

El análisis de las diferencias en función de las variables género, curso, edad y estructura familiar presenta diferencias mínimas entre los grupos analizados que no resultan estadísticamente significativas.

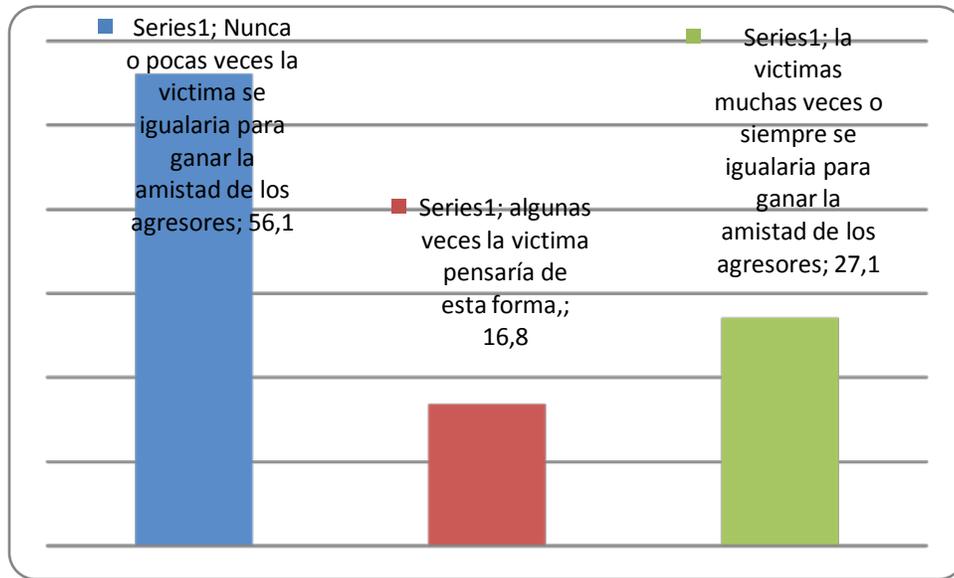


Gráfico 78. Atribución de la estrategia de equipararse a los agresores para ganarse su amistad a la víctima de la historia.

— *Hacer lo que los agresores quisieran para que la dejaran en paz.*

Al evaluar si la víctima se sometería a los deseos de los agresores para que así la dejaran en paz se observa cómo un 63,6% de los participantes señala que la víctima nunca actuaría así, el 15,0% de los participantes que algunas veces, y un 21,5% responde que siempre tomaría esa actitud de sumisión (Gráfico79).

Se observan diferencias significativas entre la puntuaciones aportadas en función de la edad [$\bar{x}_{10-13 \text{ años}}=2,14$; $\bar{x}_{14-17 \text{ años}}=2,61$; $t_{(105)}=-2,271$; $p=,027$] siendo el alumnado de la fase etaria de 14-17 el que más atribuye esta estrategia a la víctima.

El análisis de las diferencias en función de las variables género, curso, roles asignados de acuerdo al DIAS y estructura familiar presenta diferencias mínimas entre los grupos analizados que no resultan estadísticamente significativas.

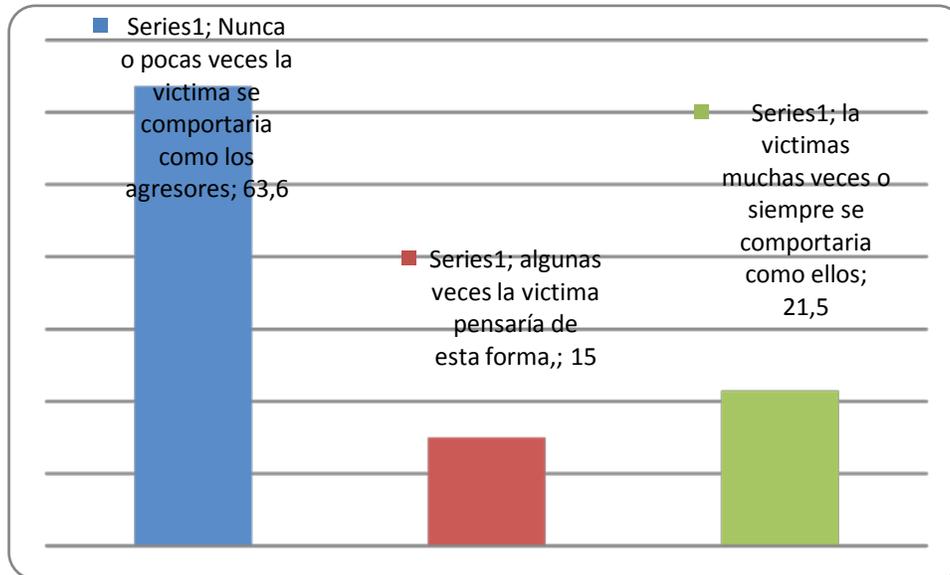


Gráfico 79. Atribución de la estrategia de acceder a los deseos del agresor para evitar el problema a la víctima de la historia.

— *Llorar.*

El 83,2% de los participantes manifiesta que la víctima nunca lloraría, el 6,5% opina que algunas veces, y el 10,2% que siempre lloraría (Gráfico 80).

El análisis de las diferencias en función de la variable género, curso, edad, roles asignados de acuerdo al DIAS, y en función de la variable estructura familiar presenta diferencias mínimas entre los grupos analizados y que no resultan estadísticamente significativas

— *Alejarse del grupo de agresores.*

Al valorar la estrategia relativa a alejarse del grupo de agresores asumida por la víctima, un 38,3% de los participantes señala que la víctima nunca se alejaría, el 5,6% que algunas veces lo haría y el 56,1% que siempre actuaría alejándose del grupo (Gráfico 81).

El análisis de las diferencias en función de las variables género, curso, edad, roles asignados de acuerdo al DIAS y estructura familiar presenta diferencias mínimas entre los grupos analizados que no resultan estadísticamente significativas.

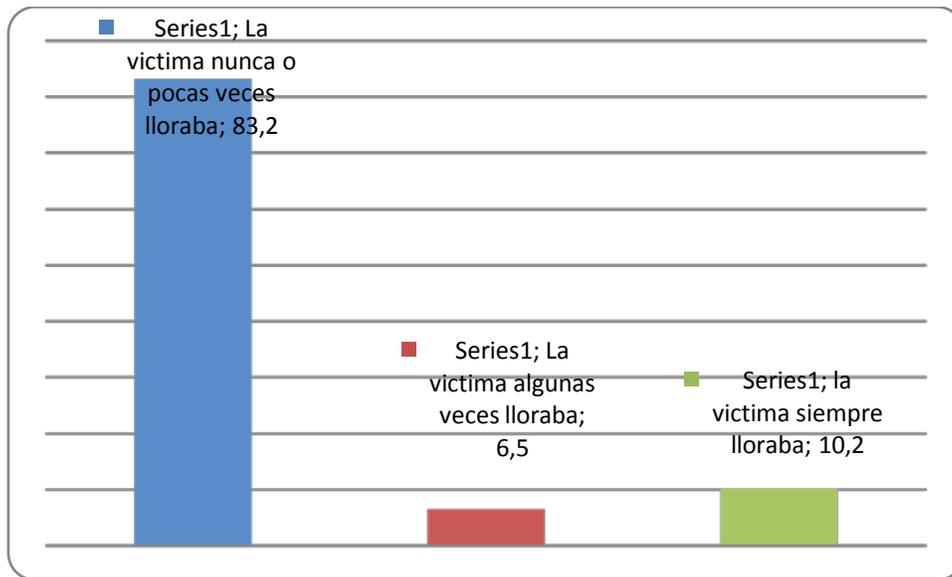


Gráfico 80. Atribución de la estrategia de llorar a la víctima de la historia.

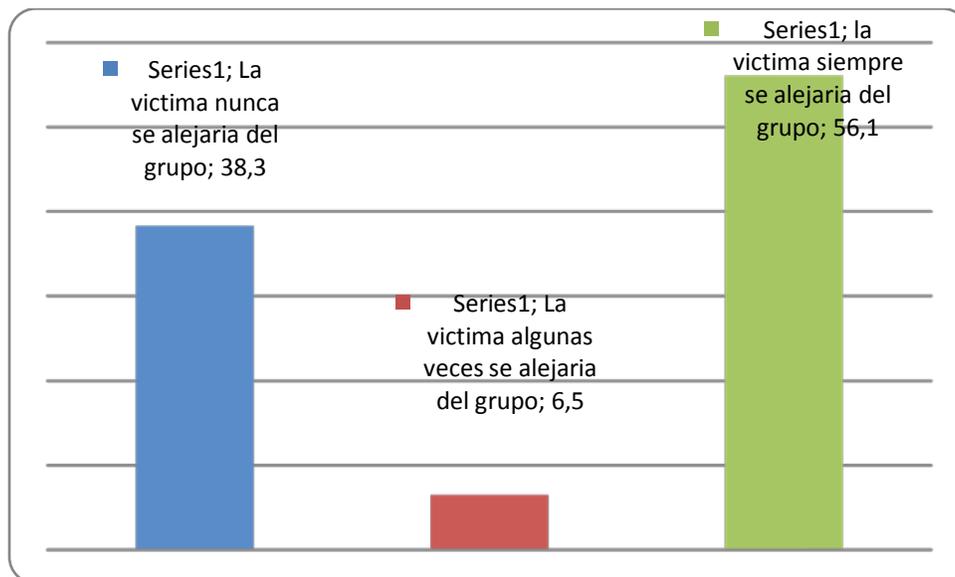


Gráfico 81. Atribución de la estrategia de alejarse del grupo de agresores a la víctima de la historia.

En relación a las estrategias basadas en acciones negativas:

— *Vengarse de los agresores.*

Un 74,8% de los participantes expresa que la víctima nunca se vengaría del grupo, un 10,3% que algunas veces se vengaría y un 14,9% afirma que siempre se vengaría del grupo (Gráfico82).

La atribución de esta estrategia a la *víctima de la historia* presenta valoraciones diferentes en función de los grupos establecidos según el DIAS. En primer lugar, se observa una tendencia (no estadísticamente significativa) entre el grupo nominado como *víctimas* y el grupo nominado como *no víctimas-no agresores* siendo los primeros quienes más atribuyen el uso de la venganza como medio de afrontamiento de la situación de maltrato [$\tilde{x}_{víctima}=2,53$; $\tilde{x}_{no\ víctima-no\ agresores}=1,52$; $F_{(103)}=4,196$; $p=,051$; *Post-hoc Bonferroni*, $p=,008$]. Por otra parte, y en relación a diferencias significativas entre grupos, los resultados permiten observar: primero, diferencias significativas en las valoraciones realizadas por los nominados como *agresores* y los nominados como *no agresores* [$\tilde{x}_{agresores}=2,35$; $\tilde{x}_{no\ agresores}=1,73$; $t_{(105)}=2,024$; $p=,048$] siendo los nominados *agresores* quienes más atribuyen la estrategia a la *víctima de la historia*; y segundo, diferencias significativas entre la puntuaciones otorgadas por los nominados como *víctimas* y los nominados como *no víctimas* siendo los elementos del primer grupo quienes más asocian el uso de la venganza a la *víctima de la historia* [$\tilde{x}_{víctima}=2,53$; $\tilde{x}_{no-víctima}=1,67$; $t_{(105)}=2,495$; $p=,015$]. El análisis de las diferencias en función de las variables de género, curso, edad y estructura familiar presenta diferencias mínimas entre los grupos analizados y que no resultan estadísticamente significativas.

— *Hacer lo mismo que los agresores.*

Un 81,3% de los participantes señala que la víctima nunca haría lo mismo, el 6,5% que algunas veces lo haría, y un 12,1% manifestó que siempre actuaría igual que los agresores (Gráfico 83).

El análisis de las diferencias en función de las variables de género, curso, edad, roles asignados de acuerdo al DIASy estructura familiar presenta diferencias mínimas entre los grupos analizados que no resultan estadísticamente significativas.

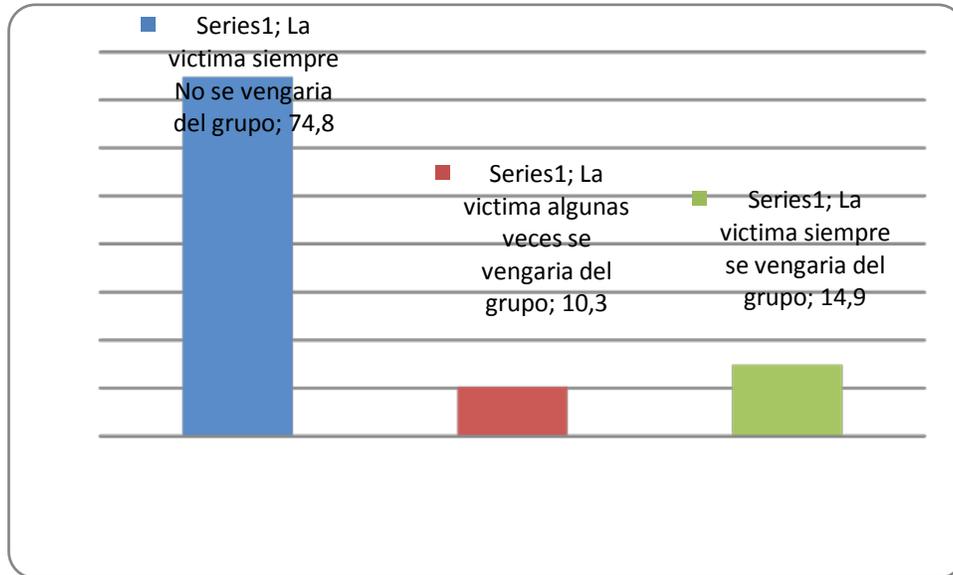


Gráfico 82. Atribución de la estrategia de venganza a la víctima de la historia.

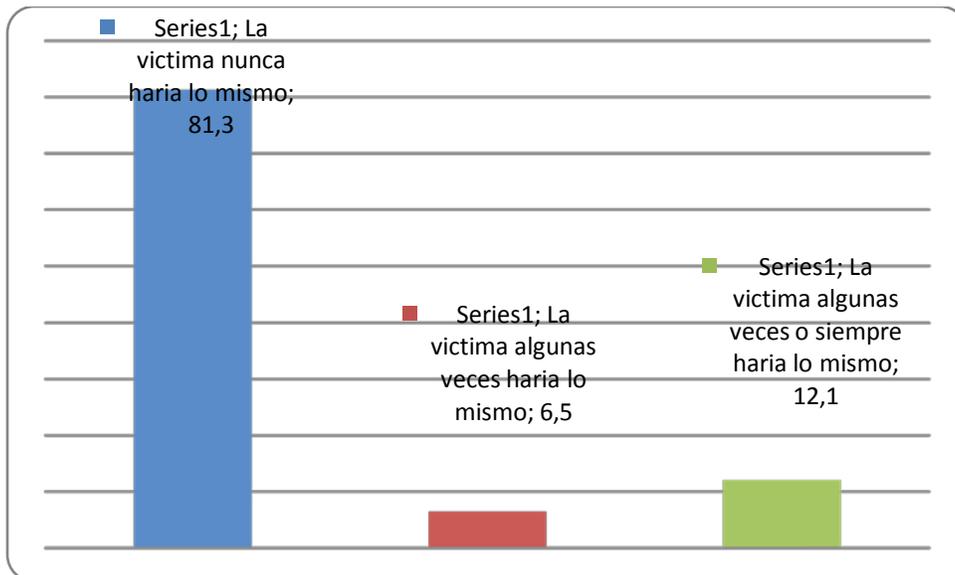


Gráfico 83. Atribución de la estrategia de hacer lo mismo que los agresores a la víctima de la historia.

Por último, las estrategias que pueden ser mediadoras, disminuir, manejar y hasta poner fin al problema del maltrato entre iguales:

— *Intentar mostrar sus sentimientos.*

Un 53,3% de los participantes expresa que la víctima nunca mostraría lo que sentía, mientras que el 14,0% opina que algunas veces la víctima intentaría mostrar sus sentimientos, y el 32,6% dice que siempre mostraría como se sentía (Gráfico 84).

El análisis de las diferencias en función de las variables género, curso, edad, roles asignados de acuerdo al DIAS y estructura familiar presenta diferencias mínimas entre los grupos analizados que no resultan estadísticamente significativas.

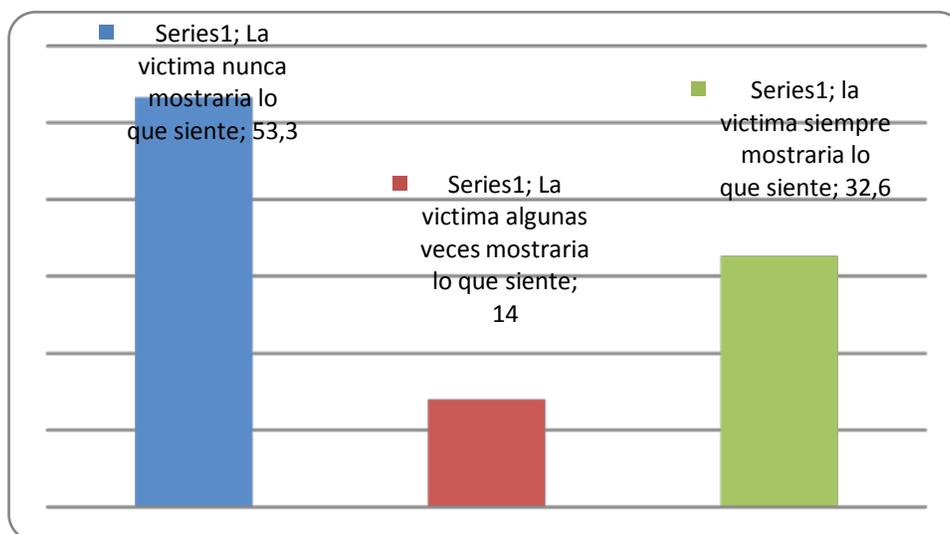


Gráfico 84. Atribución de la estrategia de mostrar sentimientos a la víctima de la historia.

— *Hablar con el grupo para expresarle sus sentimientos.*

U 62,6% de los participantes manifiesta que la víctima nunca hablaría con el grupo para expresarle como se siente, el 16,8% considera que algunas veces lo harían, y el 20,5% que siempre adoptarían esta actitud (Gráfico 85).

Se observa diferencia significativa entre el grupo nominado *agresor* en comparación con el grupo nominado *no agresor* siendo los primeros quienes más atribuyen esta estrategia a la víctima [$\tilde{x}_{\text{agresores}}=2,71; \tilde{x}_{\text{no agresores}}=2,10; t_{(105)}=2,061; p=,044$].

El análisis de las diferencias en función de las variables género, curso, edad y estructura familiar presenta diferencias mínimas entre los grupos analizados que no resultan estadísticamente significativas.

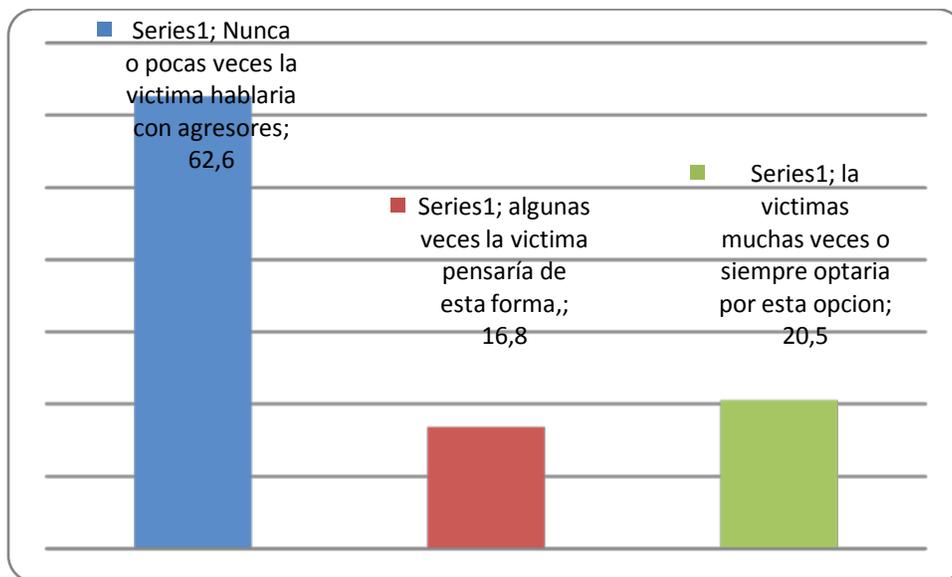


Gráfico 85. Atribución de la estrategia de hablar con los agresores a la víctima de la historia.

— *Pedir ayuda.*

En relación a la estrategia de pedir ayuda un 30,8% de los participantes dice que la víctima nunca la pediría, un 24,3% opina que algunas veces pediría ayuda, y el 44,8% considera que siempre lo haría (Gráfico 86).

El análisis de las diferencias en función de las variables género, curso, edad, roles asignados de acuerdo al DIAS y estructura familiar presenta diferencias mínimas entre los grupos analizados que no resultan estadísticamente significativas.

— *Buscar nuevos amigos.*

Ante la utilización de la estrategia de buscar nuevos amigos, el 22,4% de los participantes considera que la víctima nunca los buscaría, el 14,0% señala que algunas veces sería posible, y 63,5% que siempre buscaría un o una amigo (Gráfico 87).

El análisis de las diferencias en función de las variables género, curso, edad, roles asignados de acuerdo al DIAS y estructura familiar presenta diferencias mínimas entre los grupos analizados que no resultan estadísticamente significativas.

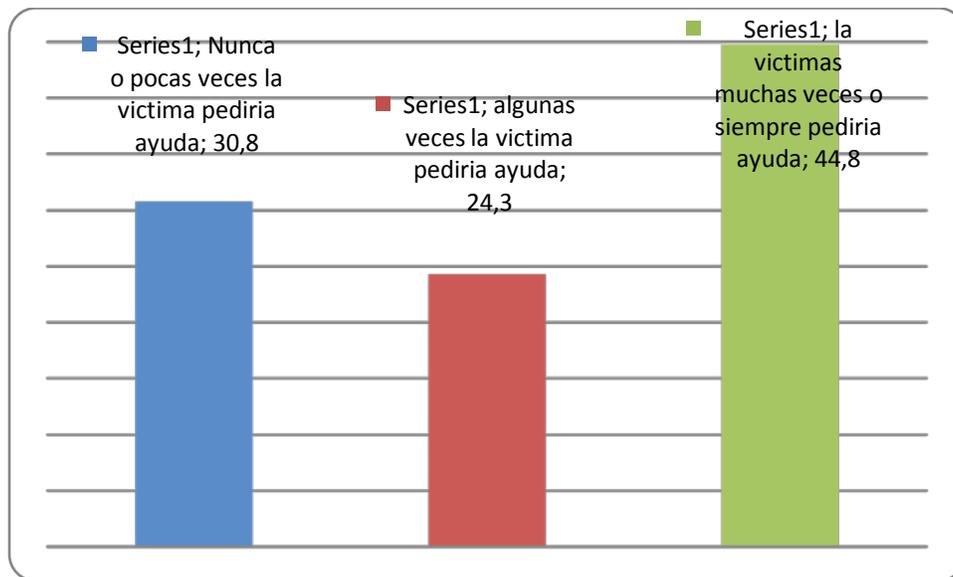


Gráfico 86. Atribución de la estrategia de pedir ayuda a la víctima de la historia.

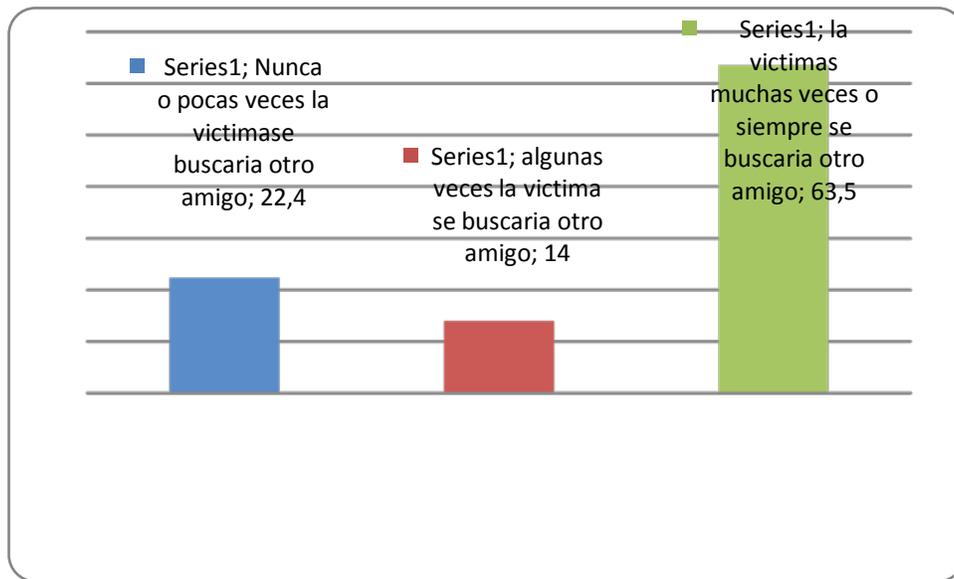


Gráfico 87. Atribución de la estrategia de buscar nuevo amigos a la víctima de la historia.

— Pedir ayuda a los padres.

Al evaluar la estrategia de pedir ayuda a los padres, el 40,2% de los participantes piensa que la víctima nunca lo haría, el 15,9% dice que algunas veces, y el 43,9% que siempre pediría ayuda a sus padres (Gráfico 88).

El análisis de las diferencias en función de las variables género, curso, edad, roles asignados de acuerdo al DIAS y estructura familiar presenta diferencias mínimas entre los grupos analizados que no resultan estadísticamente significativas.

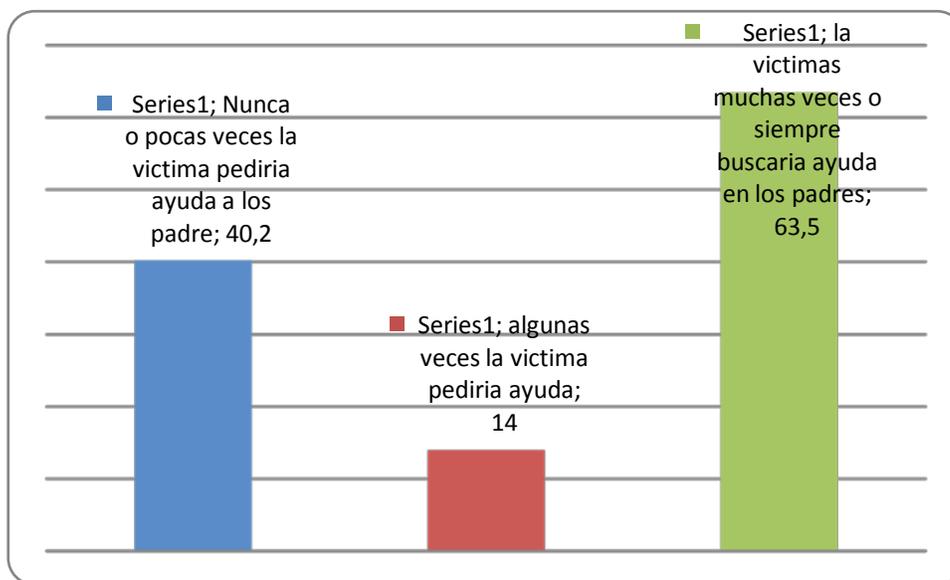


Gráfico 88. Atribución de la estrategia de pedir ayuda a los padres a la víctima de la historia.

— Pedir ayuda a los profesores.

Un 39,3% de los participantes expresa que la víctima nunca pediría ayuda a los profesores, el 19,6% considera que algunas veces lo podrían hacer, y el 41,2% que siempre actuaban de esa forma (Gráfico 89).

El análisis de las atribuciones en función del grupo nominado según el DIAS muestra diferencias significativas en relación a los nominados como *víctimas* y *no víctimas* siendo éstos últimos quienes más atribuyen esta acción a la *víctima de la historia* [$\tilde{x}_{víctima}=2,51$; $\tilde{x}_{no-víctima}=3,31$; $t_{(105)}=-2,652$; $p=,010$].

El análisis de las diferencias en función de las variables género, curso, edad y estructura familiar presenta diferencias mínimas entre los grupos analizados que no resultan estadísticamente significativas.

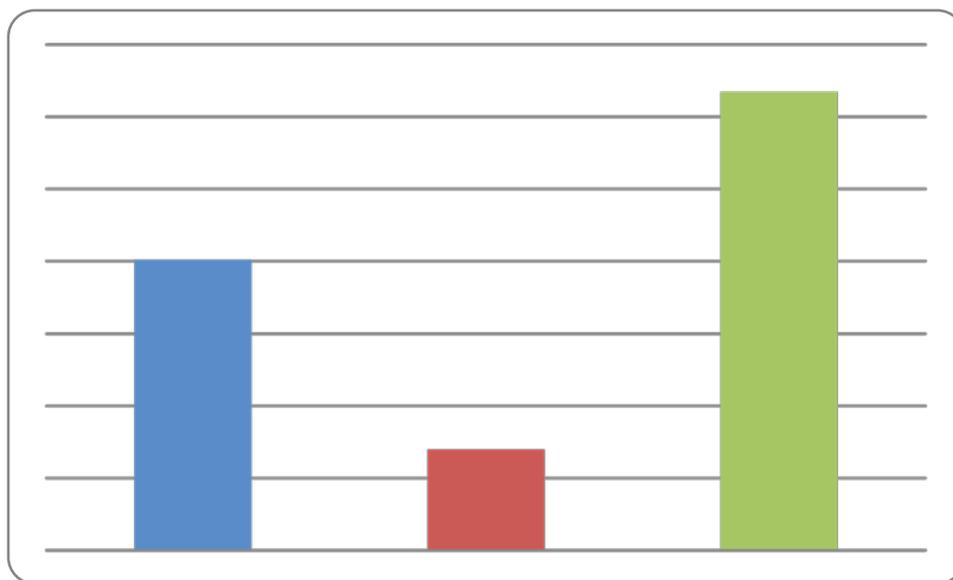


Gráfico 89. Atribución de la estrategia de pedir ayuda al profesorado a la víctima de la historia.

Finalmente de acuerdo a las atribuciones de afrontamiento para los nominados víctimas y no víctimas y agresores–no agresores de acuerdo al DIAS, se puede observar las valoraciones dadas a cada una de las estrategias propuestas tal y como lo presento en las tablas 26 y 27. Las

estrategias señaladas como preferidas por las víctimas y las no víctimas son básicamente las mismas: buscar nuevos amigos, alejarse de los agresores, solo pensar en el porqué de la situación, y pedir ayuda. En las víctimas, pedir ayuda a los padres es también una de las cinco estrategias más atribuidas, mientras que en las no víctimas, la estrategia de pedir ayuda a los profesores ocupa este lugar. En todos los casos se trata de estrategias evitativas y activas-positivas.

Las estrategias menos atribuidas, tanto por las víctimas como por las no víctimas, son hacer lo mismo que los agresores, y llorar. En los dos casos son estrategias activas negativas. La tercera estrategia menos atribuida en las víctimas es someterse a los agresores, una estrategia evitativa, mientras que en las no víctimas es la estrategia de vengarse de los agresores, una estrategia activa-negativa. (ver tabla 26).

Tabla 26. Valoración de las estrategias atribuidas a la víctima de acuerdo a nominados víctimas y no víctimas.

Estrategia de afrontamiento	Tipo de estrategia	victimas	No víctimas
Resignarse-no hacer nada	Evitativa	2,68*	2,07
Ignorar a los agresores	Evitativa	2,86	2,39
Vengarse de los agresores	Activa-negativa	2,41*	1,67
Hacer lo mismo que los agresores	Activa-negativa	1,81	1,53
Llora	Evitativa	1,76	1,60
Alejarse de los agresores	Evitativa	3,35	3,41
Cambiar de centro	Evitativa	2,70	2,73
Justificarlo por la envidia de los agresores	Evitativa	2,92*	2,20
Sólo pensar en el por qué de la situación.	Evitativa	3,24	3,13
Intentar expresar sus sentimientos	Activa-positiva	2,81	2,71
Equipararse a los agresores	Evitativa	2,84*	2,21
Someterse a los agresores	Evitativa	2,16	2,46
Hablar con el grupo para mostrar sentimientos	Activa-positiva	2,54	2,16
Buscar nuevos amigos	Activa-positiva	4,08	3,71
Pedir ayuda	Activa-positiva	3,27	3,33

Pedir ayuda a los padres	Activa-positiva	3,00	3,17
Pedir ayuda a los profesores	Activa-positiva	2,51	3,31*

*p=,05

Las estrategias señaladas como preferidas por los agresores y los no agresores son en gran parte idénticas: buscar nuevos amigos, alejarse de los agresores, pedir ayuda, y pedir ayuda a los padres. En los agresores, solo pensar en el por qué de la situación es también una de las cinco estrategias más atribuidas, y en los no agresores, la estrategia de pedir ayuda a los profesores. En todos los casos se trata de estrategias evitativas y activas-positivas. Las estrategias menos atribuidas, tanto por los agresores como por los no agresores, son hacer lo mismo que los agresores de la historia, y llorar. Ambas son estrategias activas negativas. La tercera estrategia menos atribuida, tanto en los agresores como en los no agresores, es vengarse de los agresores, otra estrategia activa negativa (Tabla 27).

Tabla 27. Valoración de las estrategias atribuidas a la víctima de acuerdo a nominados agresores y no agresores

Estrategia de afrontamiento	Tipo de estrategia	Agresores	No agresores
Resignarse-no hacer nada	Evitativa	2.41	2.22
Ignorar a los agresores	Evitativa	2.62	2.52
Vengarse de los agresores	Activa-negativa	2.35*	1.73
Hacer lo mismo que los agresores	Activa-negativa	1.79	1.55
Llora	Evitativa	1.97*	1.51
Alejarse de los agresores	Evitativa	3.24	3.47
Cambiar de centro	Evitativa	2.82	2.67
Justificarlo por la envidia de los agresores	Evitativa	2.76	2.30
Sólo pensar en el por qué de la situación.	Evitativa	3.38	3.07
Intentar expresar sus sentimientos	Activa-positiva	2.62	2.81
Equipararse a los agresores	Evitativa	2.59	2.36
Someterse a los agresores	Evitativa	2.41	2.33
Hablar con el grupo para mostrar sentimientos	Activa-positiva	2.71	2.10
Buscar nuevos amigos	Activa-positiva	3.88	3.82

Pedir ayuda	Activa-positiva	3.24	3.34
Pedir ayuda a los padres	Activa-positiva	2.91	3.21
Pedir ayuda a los profesores	Activa-positiva	2.71	3.19

*p=,05

5.2. Correlaciones entre los índices de agresión y victimización y atribución de las estrategias de afrontamiento del maltrato.

Los nominados como *agresores* de acuerdo al DIAS señalan como una de las principales estrategias de la *víctima de la historia* el ignorar a los agresores de la historia. En este sentido, se observan correlaciones positivas entre la citada estrategia y los índices de *agresión total* ($R=,19$; $p=,05$), *agresión indirecta* ($R=,23$; $p=,02$). Del mismo modo, la estrategia de la *víctima de pedir ayuda a los padres* correlaciona negativamente tanto con el índice de *agresión total* ($R=-,20$; $p=,05$) como con el *índice de agresión física* ($R=-,21$; $p=,03$) (Tabla 28).

Tabla 28. Correlaciones entre las estrategias atribuidas a la víctima y los índices de agresión.

Estrategias atribuidas a la víctima	Agresión Total	Agresión Física	Agresión Verbal	Agresión Indirecta
Resignarse-no hacer nada	.029	.057	.019	.061
Ignorar a los agresores	.194*	.158	.083	.228*
Vengarse de los agresores	.144	.163	.129	.128
Hacer lo mismo que los agresores	.055	.056	-.006	.094
Llora	.158	.186	.170	.175
Alejarse de los agresores	-.054	-.032	-.001	-.068
Cambiar de centro	.002	-.028	-.025	-.019
Justificarlo por la envidia de los agresores	.166	.106	.134	.185
Sólo pensar en el por qué de la situación.	.097	.113	.049	.118
Intentar expresar sus sentimientos	.080	.060	-.018	.101
Equipararse a los agresores	.022	-.065	-.044	.037
Someterse a los agresores	-.030	-.060	.002	-.076
Hablar grupo para mostrar sentimientos	.150	.187	.187	.106

Buscar nuevos amigos	.059	.106	.024	.019
Pedir ayuda	-.004	-.078	-.038	.017
Pedir ayuda a los padres	-.190	-.233*	-.117	-.212*
Pedir ayuda a los profesores	-.195*	.128	.134	-.241*

* $p=,05$

En relación a los *índices de victimización* y las estrategias atribuidas a las víctimas se observan correlaciones significativas (Tabla 29). Respecto a estrategias negativas atribuidas a la *víctima de la historia*, la estrategia asociada a que *la víctima no haría nada* correlaciona positivamente con el índice de *victimización total* ($R=,22$; $p=,02$), con el índice de *victimización verbal* ($R=,23$; $p=,02$) y con el índice de *victimización indirecta* ($R=,21$; $p=,03$). En los tres casos se afirma que con puntuaciones altas en victimización total, verbal e indirecta la tendencia más señalada se basaría en la pasividad de la víctima.

Del mismo modo, la atribución de la estrategia de que *la víctima ignoraba a los agresores* correlaciona positivamente con el índice de *victimización total* ($R=,25$; $p=,01$), con el índice de *victimización física* ($R=,23$; $p=,02$) y con el de *victimización verbal* ($R=,32$; $p=,000$). En el mismo sentido que en caso anterior, los valores altos en los índices de victimización total, física y verbal están asociados con la estrategia pasiva de ignorar lo que sucede. Finalmente, y para finalizar con las estrategias negativas, la atribución de que *la víctima piensa que se lo merece* correlaciona positivamente con el índice de *victimización verbal* ($R=,19$; $p=,05$). (tabla 29)

Respecto al uso de estrategias positivas llama la atención que la estrategia de *pedir ayuda a los profesores* presenta correlaciones negativas con el índice de *victimización física* ($R=-,21$; $p=,03$) y con el índice de *victimización verbal* ($R=-,20$; $p=,04$) indicando que las puntuaciones altas en *victimización total, física y verbal* se asocian con una menor atribución de esta estrategia a la *víctima de la historia*.

Por otra parte, en la estrategia que atribuye lo sucedido a que *la víctima sentía que el grupo le envidiaba* se observan relaciones positivas en relación al índice de *victimización total*

($R=,20$; $p=,04$) y al índice de *victimización verbal* ($R=,25$; $p=,01$). Se observa que a mayor índice de victimización total y verbal, mayor tendencia a enfrentar lo sucedido pensando que se debe a la envidia de los agresores. Por último, la estrategia activa basada en que la *víctimase vengaría del grupo* correlaciona positivamente con el índice de *victimización verbal* ($R=,22$; $p=,03$) apuntando que las víctimas de maltrato verbal tienden a identificarse más con dicha estrategia.

Tabla 29. Correlaciones entre las estrategias atribuidas a la víctima y los índices de victimización.

Estrategias atribuidas a la víctima	Vict. Total	Vict. Física	Vic. Verbal	Vict. Indirecta
Resignarse-no hacer nada	.221*	.119	.229*	.207*
Ignorar a los agresores	.250*	.234*	.316**	.162
Vengarse de los agresores	.186	.123	.216*	.146
Hacer lo mismo que los agresores	.000	-.020	-.036	.015
Llorar	.039	.064	.078	-.004
Alejarse de los agresores	.059	.003	.032	.085
Cambiar de centro	-.021	-.003	.041	-.044
Intentar expresar sus sentimientos	-.005	.004	.047	-.023
Justificarlo por la envidia	.197*	.100	.251**	.146
Sólo pensar en el por qué de la situación	.097	.054	.191*	.065
Equipararse a los agresores	.178	.160	.157	.170
Someterse a los agresores	-.121	.117	-.014	-.162
Hablar con el grupo	.104	.064	.062	.100
Buscar nuevos amigos	.070	.012	-.017	.063
Pedir ayuda a los padres	-.022	-.096	-.021	-.001
Pedir ayuda a los profesores	-.200*	-.210*	-.201*	-.168

* $p=,05$

6. Estrategias de afrontamiento expresadas por parte los participantes.

— *Alejarse y evitar el problema.*

El 30,9% de los participantes en el estudio informa que ante una situación de maltrato entre iguales nunca optaría por alejarse del lugar y evitar el problema, un 15,9% señala que en algunas ocasiones actuaría de esa forma y un 53,3% afirma que se alejaría del lugar y evitaría el problema (Gráfico 90). El análisis de las diferencias en función de las variables género, curso, edad, roles asignados de acuerdo al DIAS, y estructura familiar presenta diferencias mínimas entre los grupos analizados que no resultan estadísticamente significativas.

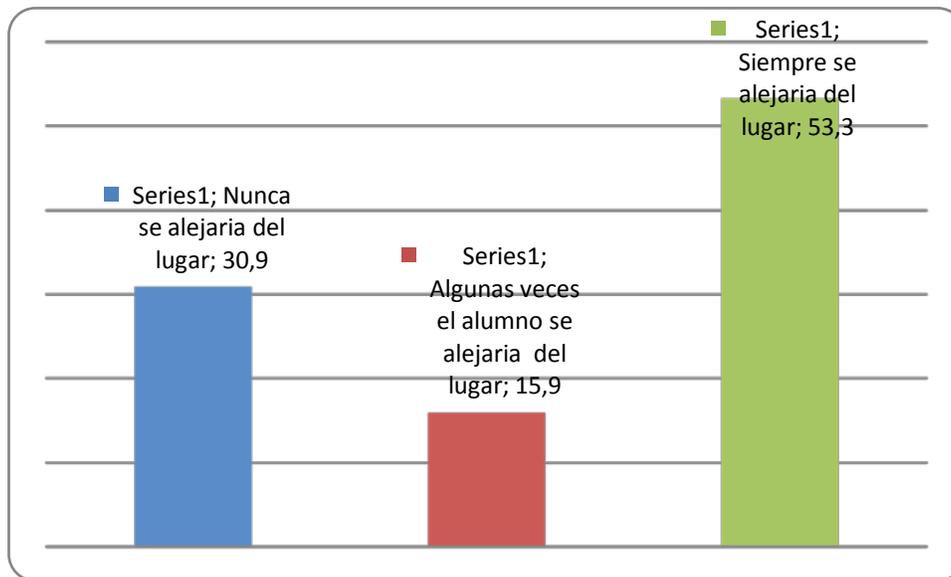


Gráfico 90. Estrategia del alumnado participante para enfrentar el maltrato: Alejarse del lugar

— **Ayudar a la víctima.**

El 24,3% de los participantes en el estudio informa que ante una situación de maltrato entre iguales nunca ayudaría a la víctima, mientras que el 11,2% señaló que en algunas ocasiones lo haría y un 64,5% que siempre ayudaría a la víctima (Gráfico 91). El análisis de las diferencias en función de las variables género, curso, edad, roles asignados de acuerdo al DIAS, y estructura familiar presenta diferencias mínimas entre los grupos analizados que no resultan estadísticamente significativas.

— **Unirse al grupo de los agresores.**

Un 74,8% del grupo participante en el estudio responde que nunca se unirían al grupo de agresores, un 7,5% contestan que algunas veces se unirían, y el 12,2% que se unirían al grupo de los agresores (Gráfico 92). El análisis de las diferencias en función de las variables género, curso, edad, roles asignados de acuerdo al DIAS, y estructura familiar presenta diferencias mínimas entre los grupos analizados que no resultan estadísticamente significativas.

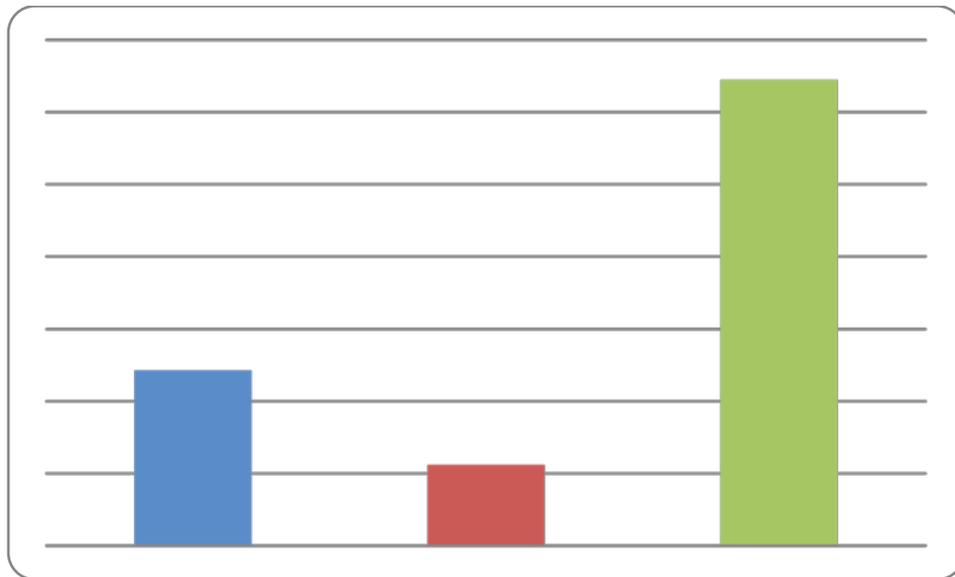


Gráfico 91. Estrategia del alumnado participante para enfrentar el maltrato: ayudar a la víctima

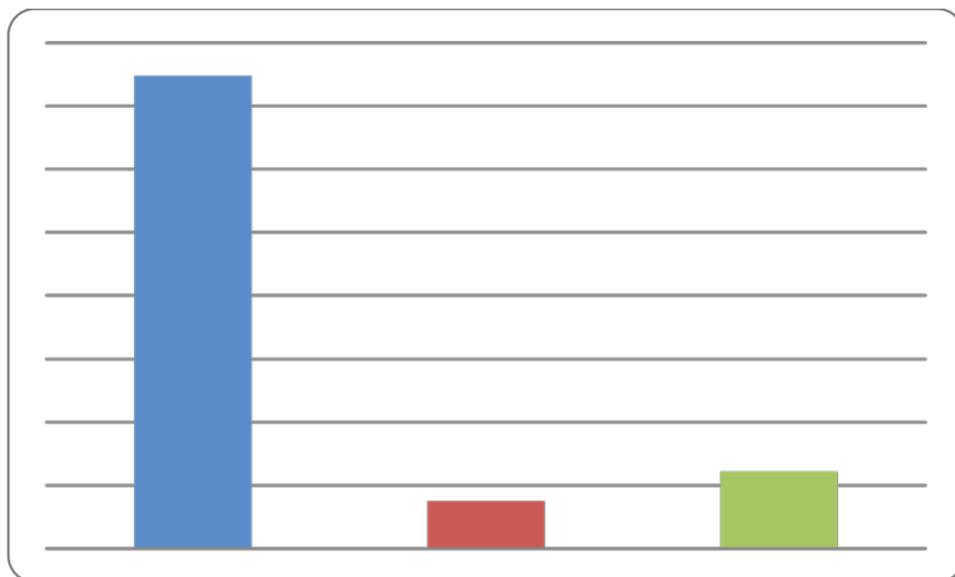


Gráfico 92. Estrategia del alumnado participante para enfrentar el maltrato: unirse al grupo de agresores.

— **Contárselo a un profesor.**

El 38,3% del grupo de participantes afirma que nunca se lo contarían al profesor, un 11,2% que algunas veces se lo contarían, y el 50,5% que siempre se lo contaría (Gráfico 93).

Se observan diferencias significativas entre el alumnado nominado como *víctima* y los *no víctimas* siendo estos últimos quienes con mayor frecuencia señalan la opción de contárselo al adulto [$\tilde{x}_{víctima}=2,76; \tilde{x}_{no-víctima}=3,56; t_{(105)}=-2,562; p=,012$]. El análisis de las diferencias en función de las variables género, curso, edad y estructura familiar presenta diferencias mínimas entre los grupos analizados que no resultan estadísticamente significativas.

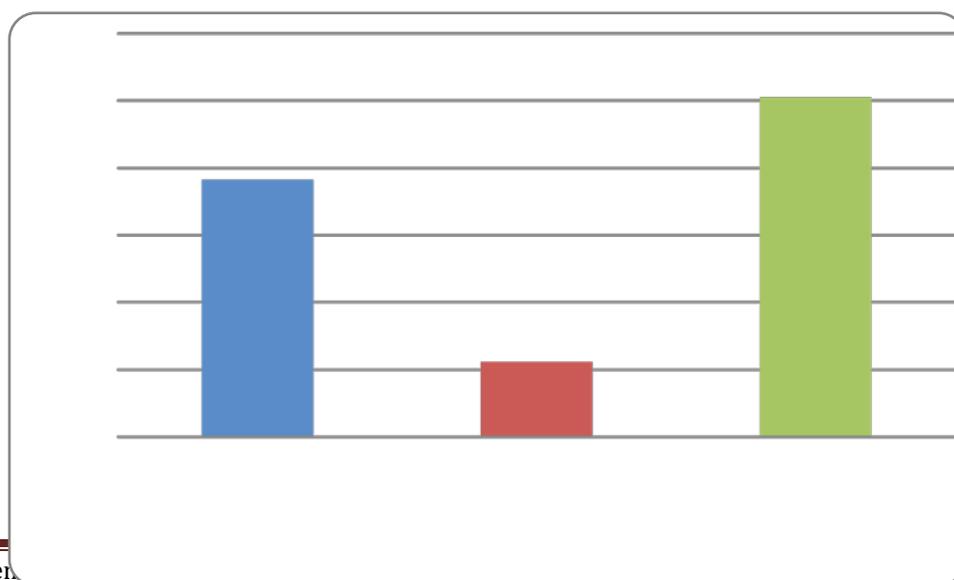


Gráfico 93. Estrategia del alumnado participante para enfrentar el maltrato: contárselo a un profesor.

7. Evaluación general de la participación del alumnado.

- **¿Te gustó colaborar?** El 70,1% de los participantes respondió que le había gustado mucho participar, el 24,3% manifestó que bastante, mientras que el 5,6% de los alumnos manifestó que nada o un poco (Gráfico94).

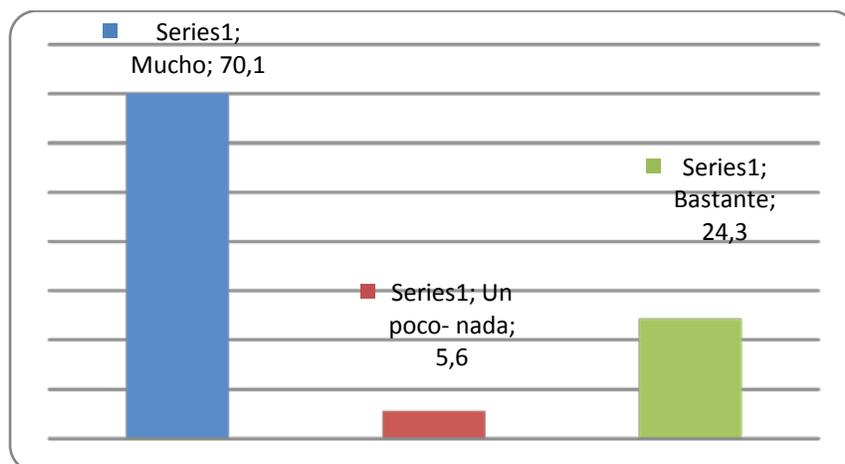


Gráfico 94. Grado de satisfacción de los participantes en la investigación.

- **¿Te sentiste a gusto realizando este trabajo?** El 10,3% manifestó que poco a gusto, el 33,6% bastante a gusto y un 56,1% muy a gusto (Gráfico 95).

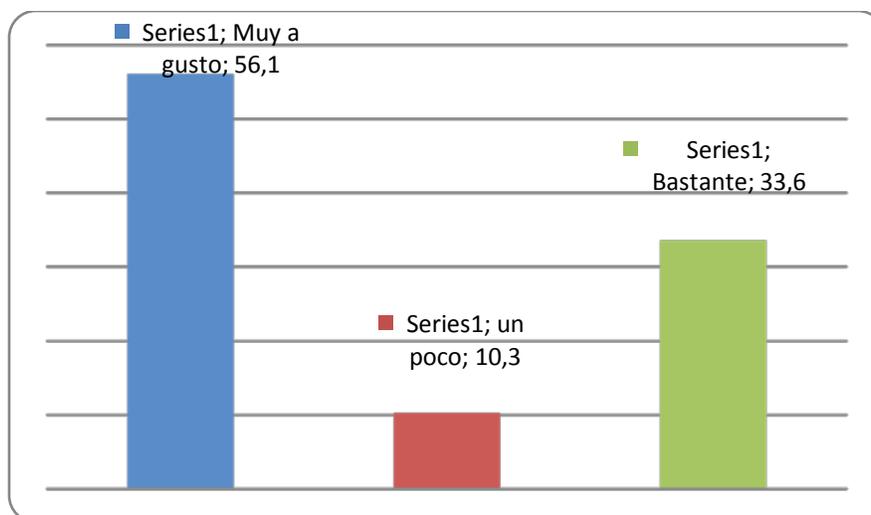


Gráfico 95. Placer por la realización del trabajo.

7.1. Comentarios escritos al final del Scan Bullying por los alumnos participantes de la investigación.

Una gran mayoría sólo informó que *“adore hacer este trabajo, muchas gracias, vuelva el próximo año”*. Otros que ya habían participado en otras actividades y que fueron asistidos en manejo de conflictos manifestaron agradecimientos a mi persona entre otras opiniones se observaron las siguientes:

“(…)esa historia que yo hice es mostrando la realidad en las escuelas de Brasil y yo espero que la educación mejore esta situación. Me gusto mucho la presencia de la señora en la escuela.”

“(…) me gustó hacer esta tarea, muchas gracias por todas sus atenciones.”

“(…) que acaben con la falta de respeto. Esto fue un buen desarrollo para todos nosotros”

“(...) me gustó mucho rellenar este cuestionario”

“(...) yo adoré responder este instrumento y me gustaría responder varias veces, muchas gracias por su actitud”

“(...) yo espero que continúen con este trabajo, espero que el próximo año, en octavo curso nos encontremos. Muchas gracias”

“(...) este trabajo me ayudó a entender la obediencia y los conflictos”

“(...) me gustó personalmente el trabajo de la profesora Rosaura en relación al acompañamiento de los alumnos sobre el comportamiento de nosotros. Tengo la seguridad que con el cariño y la dedicación de la misma y hasta los aportes yo cambiaré totalmente la forma de actuar. Para esto también pienso que sería ideal la ayuda de los padres frecuentemente en la escuela, que procuren saber algo de lo tratado. Felicidades profesora Rosaura por su dedicación y amor al prójimo, nunca olvidare sus consejos, pues me van a servir para toda mi vida. Me gustó el trabajo que hicimos pues aprendí a vivir en este mundo lleno de cosas que no me agradan, aprendí a escuchar, respetar, ser educado, sincero.”

“(...) encontré bueno este trabajo, mostró para nosotros que no debemos pelear o golpear a nadie”

“(...) me sentí muy bien después de haber hecho este trabajo”

“(...) yo encontré interesante y un poco triste”

“(...) yo espero que nunca exista un grupo así, porque si yo hiciera parte de un grupo de este tipo me sentiría avergonzada y triste”

“(...) Yo me siento muy solo”

“(...) este trabajo me hizo recordar una cosa que yo hice en el pasado y yo tengo la oportunidad de reconocer lo que yo hice para mis colegas”

“(...) este trabajo es muy bueno para ayudar a reconocer que la gente tiene que tratar bien a las personas”

“(...) me gustó y encontré interesante para mejorar la educación”

“(...) yo encontré muy bueno hacer este trabajo, enseñó mucho lo que sucede en las escuelas, que tiene alumnos con mal comportamiento. Este trabajo fue bueno para aprender a no hacer eso”

“(...) si todo el mundo actuara de esa forma, el mundo sería muy triste”

“(...) me gustó mucho participar de este trabajo, a pesar de yo haber pasado por algunas de estas cosas”

“(...) deberían de hacer este trabajo con muchos alumnos de otras escuelas, o también sería un medio de mostrar a todos este trabajo”

“(...) yo encuentro muy mal que estas cosas pasen en las escuelas”

“(...) yo encuentro esta tarea muy importante para auxiliar la enseñanza”

“(...) es que la escuela tiene que ayudar a los alumnos en este aspecto para que no haya peleas en las escuelas”

“(...) yo quería que ellos no le dieran tanto aquel muchacho y que hubiera tolerancia en el mundo”

“(...) esta clase me ayudo mucho a educarme, siendo otra persona y ganar más amigos”

“(...) me gustó mucho de haber colaborado, pues es una oportunidad poco utilizada en los cursos y ayuda mucho en el comportamiento de nosotros los alumnos. Es también una forma de acabar con ciertos tipos de preconceptos dentro del curso y de la escuela.”

“(...) yo quería saber en realidad que era lo que ellas querían con la muchacha, eso yo hallaría interesante”

“(...) yo encuentro muy bien su trabajo, pero no encontré bien lo que los personajes hicieron a la chica”

“(...) no deseo hacer ningún comentario, pero sugiero que puedo hacer nuevamente esta tarea aquí en la escuela”

“(...) encontré muy bueno hacer este trabajo por que las personas pensaban que no están aconteciendo estas cosas e intentar hacer lo mejor para ayudar las personas que sufren este tipo de abuso”

“(...) encuentro muy bien esta investigación que estás haciendo”

“(...) encontré el trabajo muy educativo y nos proporciona un buen aprendizaje”

“(...) eso sucede así en la vida de nosotros”

“(...) profesora encuentro que este su trabajo es excelente y me gustaría ser como usted”

8. Incidencia y percepción de actos de violencia e incivilidad, según registro del centro y trabajo de grupo focal con alumnos.

Durante la estancia en el municipio donde se llevó a cabo la presente investigación se tuvo la oportunidad de participar con el profesorado y el alumnado en diferentes actividades que aportan información complementaria a este estudio.

8.1. Aspectos sobre los registros de ocurrencia de actos de agresión de los cursos estudiados en el centro.

Por razones éticas se omiten nombres de los casos que fueron referidos a la orientadora del centro. Sin embargo, evidencian la existencia de un alto nivel de violencia, indisciplina e incivilidad. Estos datos fueron suministrados por la dirección del centro para apoyar el trabajo de investigación. A continuación, se presentan algunos ejemplos de los 112 registros de ocurrencia de actos de agresión entre el 28 de agosto y el 11 de diciembre de 2007.

28-08-07“(…) los alumnos del 7º-2 (Clase02), fueron llamados a esta secretaria por no estar en la sala de clase en horario determinado, los mismos permanecen en el interior de la escuela y entran cuando ellos les parece (…)”

28-08-07 contrato de norma para una alumna “(…) yo... me encuentro cursando el 6º curso en la tanda matutina, año 2007 y me comprometo a lo siguiente... obedecer al profesor, no llamar nombres feos y obscenos para mi amiga..., pues ambas tuvimos una discusión muy fea con la profesora de ciencia. firma de la alumna (…)”

13-09-07 “(…)los alumnos del 7mo2 curso (7ma serie, clase02), estaban peleando en el curso en la presencia de la profesora de inglés. El alumno... escupió en la cara a su compañero... y generó un gran conflicto en el curso (…)”

14-09-07 “(...)por motivo de conflictos en el curso fue solicitada la presencia del responsable de un alumno, quien compareció al centro(...)”

27-09-07 “(...) el alumno...de 5to curso escupió en el plato de merienda de un compañero. La directora pidió al compañero que escupiera en el otro plato, haciendo lo mismo que el otro, y que alumno se comiera despues de escupirlo(...)”

02.10.07 “[...] la alumna... llamo de loca a la profesora en plena clase[...]

05-10-07 “[...]visito el centro la madre de del alumno...de 6to curso pues el alumno inrespeto a la prefesora de matematica diciendole de perturbada mental . la madre senalo que el adolescente esta muy alterado por la ausencia del padre que tiene más de seis meses que no ve los hijos, pues se separaron y los hijos no aceptan esa decision.[...]

24-10-07 “[...] visito el centro la madre de la alumna... de 7mo 2 que en el curso tiene problemás de agresion fisica con la companera...[...]

26-10-07 “[...] los alumnos del 5to curso estaban peleandose en plena clases . ellos contaron que estaban peleando y despues quedo el pleito entre dos alumnos que se golpearon.[...]

29-10.07 “[...]el alumno... tomo el cuaderno del companero... del 6to curso danando todo el material.[...]

9-11-07 “[...]la madre de la alumna... de 7mo curso estuvo en el centro para pedir intervencion por su hija con respecto a una alumna de 6to curso quien insulta con palabras y amenazas a su hija. La madre informo que tomara las diligencias de lugar para reportala a la policia.[...]

13-11-07 “[...] los alumnos de 4to curso pelearon en la escuela por motivo de un enamoramiento que genero chisme llegando a los golpes. [...]”

04-12-07 “[...]los alumnos de 6to curso pelearon en el aula, pues uno llamo un palabron a su madre diziendo que era p... gerando un gran conflicto y pelea en el curso.[...]”

05 -12-07 “[...] la alumna ... tiro una piedra de tamano considerado grande que alcanzo la nariz del alumno... de 7mo 2, hiriendolo.[...]”

11-12-07 “[...]el alumno ... hirio a su companero... con un lapicero.[...]”

8.2. Asociación y relación de palabras por parte del alumnado en una clase de lengua portuguesa a las palabras violencia y sentimientos.

Durante una clase de portugués en el 6º curso, cuyo alumnado participó en el estudio, se preguntó al alumnado por las palabras y conceptos que asociaban con los términos de *violencia* y *sentimientos* (Tablas 30 y 31)

— **Violencia:** El 93% de los hombres y el 100% de las mujeres mencionaron palabras que se refieren a actos de violencia física. Así, en el 71% de los hombres y 92% hizo referencia al uso de armas, en el sentido más amplio, incluyendo armas de fuego y armas blancas, palos y piedras. El 50% de los hombres y 82% de las mujeres mencionaron actos de violación. Un 71% de los hombres y un 92% de las mujeres mencionaron palabras con referencia a homicidio. Finalmente, el 14% de los hombres y ninguna de las mujeres mencionaron actos de suicidio.

En cuanto a palabras que se refieren al contexto de la violencia, el 64% de los hombres y 36% de las mujeres se referían a robos, y un 71% de los hombres y un 18% de las mujeres a enfrentamientos entre pandillas. Drogas y bebidas alcohólicas fueron mencionadas por el 21% de

los hombres y el 27% de las mujeres, tráfico de armas por un 7% de los hombres y un 9% de las mujeres, y la cárcel por un 7% de los hombres y ninguna de las mujeres.

En cuanto a violencia organizada, el 14% de los hombres y el 45% de las mujeres mencionaron asaltos y secuestros. Por otra parte, el 14% de los hombres y el 55% de las mujeres se referían a actos de guerra. Los actos de violencia contra mujeres y niños fueron mencionados por el 14% de los hombres y el 9% de las mujeres. Algunas de las mujeres se referían a aspectos no necesariamente relacionados con violencia tales como accidentes de tráfico (18%) y sentimientos de maldad y angustia (9%) (Tabla30).

Tabla 30. Asociación de palabras con el término violencia entre el alumnado de 6º curso.

	♂		♀	
	N = 14		N = 11	
Violencia cotidiana				
Física	13	93%	11	100%
Verbal	6	43%	4	36%
Indirecta	2	14%	1	9%
Violencia dura, con armas	10	71%	10	92%
Violación	7	50%	9	82%
Contexto de la violencia				
Robos	9	64%	4	36%
Pandillas	10	71%	2	18%
Drogas y bebidas	3	21%	3	27%
Tráfico de armas	1	7%	1	9%
Cárcel	1	7%	-	-
Homicidio	10	71%	9	82%
Suicidio	2	14%	-	-
Violencia organizada				
Asaltos y secuestros	2	14%	5	45%
Guerra	2	14%	6	55%
Violencia contra mujeres y niños	2	14%	1	9%
Cárcel	1	14%	-	-
Accidentes de tránsito	-	-	2	18%
Sentimientos de maldad y angustia	-	-	1	9%

— **Sentimientos:** El 42% de los hombres y el 81% de las mujeres refirieron sentimientos asociados a miedos por muerte de familiares o amigos. Un 57% de los hombres y un 37% de las

mujeres se referían a sentimientos asociados a miedos de situaciones de violencia como balas perdidas, atracos, violaciones y maltratos.

Los sentimientos de un 10% de los hombres y de 56% de las mujeres se referían a partidas, despedidas y pérdidas. Las mujeres hicieron alusión a sentimientos asociados a matrimonios (18%), cumpleaños (25%) y reencuentros(6%), respectivamente. El 5% de los hombres y el 6% de las mujeres mencionaron sentimientos asociados a declaraciones de amor. Se observa como el 10% de los hombres y el 12% de las mujeres refirieron sentimientos asociados al temor a Dios. Del mismo modo, el 15% de los hombres y el 6% de las mujeres a sentimientos relacionados con amistades. Las mujeres sentimientos asociados a respeto (12%) y a robar (18%). El 10% de los hombres y el 6 % de las mujeres mencionaron sentimientos relacionados con perdón y paz mientras que el 21% de los hombres y el 18% de las mujeres mencionaron sentimientos relacionados con pelear y matar. Un 10% de los hombres y un 12% de las mujeres se referían a sentimientos asociados a juegos, viajes y diversion. El 26% de los hombres y el 12% de las mujeres mencionaron sentimientos que expresan valor y afrontamiento, y el 26% de los varones y el 31% de las mujeres sentimientos relacionados a sentir, pensar y hacer.

En cuanto al carácter de las emociones, en 15% de los hombres y el 6% de las mujeres eran de rabia, en un 31% de los hombres y un 12% de las mujeres de alegría, en un 37% de los hombres y un 56% de las mujeres de tristeza, en un 5% de los hombres y en un 12% de las mujeres de dolor, y en un 10% de los varones y 25% de las mujeres de llanto. El 31% de los hombres y el 50% de las mujeres expresaron sentimientos de amor, de pasión y cariño (15% y 37% respectivamente para hombres y mujeres), de felicidad (10% y 12% respectivamente), de temor (sólo los hombres en un 5%), y sólo un 31% de las mujeres en relación a emociones de sufrimiento y un 25% de ellas aludieron al desprecio (Tabla 31).

Tabla 31. Tabla 28. Asociación de palabras con el término sentimiento entre el alumnado de 6º curso.

	♂		♀	
	N = 19		N = 16	
Sentimientos asociado a:	8	42%	13	81%
a) miedos;				
A.1) Por la muerte de familiares y amigos.				
A.2) A situaciones violentas; balas perdidas, atracos, violaciones, maltratos.	11	57%	6	37%
b) A hechos o eventos conmovedores;				
Partidas y despedidas. Perdidas	2	10%	9	56%
Matrimonios	0	-	3	18%
Cumpleaños	0	0	4	25%
Reencuentros	0	0	1	6%
declaración de amor	1	5%	1	6%
temor y fe en Dios	2	10%	2	12%
Amistad	3	15%	1	6%
c) A términos no a fin;				
Respeto	0	0	2	12%
Robar	0	0	3	18%
perdón y paz	2	10%	1	6%
pelea, matar	4	21%	3	18%
jugar, viajar, diversión	2	10%	2	12%
d) sentimientos que expresan valor y afrontamientos	5	26%	2	12%
e) sentimientos relacionados a sentir, pensar, hacer.	5	26%	5	31%
Emociones expresadas como:				
Rabia	3	15%	1	6%
Alegría	6	31%	2	12%
Tristeza	7	37%	9	56%
Dolor	1	5%	2	12%
llanto	2	10%	4	25%
Amor	6	31%	8	50%
pasión y cariño	3	15%	6	37%
Felicidad	2	10%	2	12%
Temor	1	5%	0	0
Sufrimiento	0	0	5	31%
Desprecio	0	0	4	25%

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

CAPITULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez vistos los resultados obtenidos en el estudio y atendiendo a los objetivos generales propuestos en la investigación se procede a la discusión de los principales hallazgos partiendo de las hipótesis planteadas para después abordar aspectos más generales.

La alta incidencia de agresores y víctimas registrada en el presente trabajo y las correlaciones, en parte bastante estrechas, establecidas entre los diferentes índices de agresión y de victimización coinciden y confirman los hallazgos de la investigadora en su tesina de grado (Gutiérrez, 2007). En este sentido, se pone en evidencia la presencia de una proporción relativamente alta de agresores reactivos caracterizados por la activación emocional del enfado o miedo como respuesta a altos niveles de estrés (Andreu, 2009; Caurcel, 2009; Chaux 2005; Cerezo, 2009; Duran 2004).

La proporción de agresores (31,8%) y de víctimas (34,5%) encontrada en el estudio parece ser, a primera vista, más alta que en otras investigaciones sobre la temática. Avilés y Mora (2005) informan que el 11,6%, del alumnado dice haber estado implicado en situaciones de maltrato a lo largo del trimestre de forma sistemática, bien como agresor (5,9%) o como víctima (5,7%). De acuerdo a la descripción de Benítez y Justicia (2006), mencionando a Olweus, el 17,6% del alumnado señaló haberse visto involucrado en alguna situación de maltrato, bien como agresor (7%), bien como víctima (9%), Sin embargo, si observamos el porcentaje de alumnado en la presente investigación que se percibe a sí mismo como agresor el porcentaje cae hasta un 15,4%, mientras que el de víctimas se sitúa en un 26,2% siendo tales porcentajes más similares a los encontrados en estudios precedentes (Avilés y Monjas, 2005; Benítez y Justicia 2006; Caurcel, 2009; García y Madriaza, 2006; Defensor del Pueblo, 2007). Los hallazgos del estudio realizado por Rolim, Nova y Quevedo (2011), realizados en Rio Janeiro, evidencian la prevalencia de un 17,6% de alumnos que sufrieron *bullying* que aún queda por debajo del porcentaje de victimización de la presente investigación. Estos mismos investigadores señalan que comparando su reciente estudio con otro realizado en 2002, perciben mayores porcentajes de alumnos que sufren *bullying* en su estudio actual, atribuyendo esas diferencias a distintas conceptualizaciones del *bullying*. Para estos investigadores, es importante y necesario que se

realicen más adaptaciones de los instrumentos para medir prevalencia de *bullying* de acuerdo a las características de la población brasileña, pues los existentes son solo traducciones.

El estudio realizado por Fernández, García y Benítez (2006) con nominaciones por docentes evidencia una alta incidencia de agresores (27,1%) y de víctimas (39,2%). Según los autores puede ser debido a la sobrestimación de la gravedad del fenómeno por parte de los docentes. Sin embargo, llama la atención que los porcentajes se asemejan a los encontrados en el estudio presente, a través de nominaciones por pares. De todas formas, como bien señala Caurcel en su tesis (2009, p 13), “*las tasas de incidencia, a pesar de ser similares en muchas investigaciones realizadas, presentan diferencias*”. En este sentido, cabe señalar que tales diferencias pueden ser atribuidas a la propia definición de maltrato utilizada en el estudio, la diversidad de instrumentos de recolección de datos, las características de la muestra, el contexto, etc. Como bien señala la autora, a pesar de estas diferencias marcadas –o aparentemente marcadas– si es notoria la presencia del fenómeno de maltrato en diferentes países, independientemente de las variables manifestadas.

Por otra parte, y teniendo en consideración la posterior comparación entre agresores y víctimas, es necesario destacar la alta proporción de participantes identificados como víctimas-agresores (20,6%) por lo que cabe esperar que no existan grandes diferencias entre los grupos de agresores y de víctimas, en cuanto a las apreciaciones y actitudes frente al maltrato, lo que pretende medir el *SCAN-Bullying*.

Los resultados permiten afirmar que existe por tanto una alta proporción tanto de agresores como de víctimas, y que además existe un porcentaje alto de víctimas-agresores que evidencia que en la mayoría de las relaciones entre agresores y víctimas no existirá desequilibrio de poder. Si bien no se descartan ni la intencionalidad, ni la frecuencia, ni la repetición. En cualquier caso, es palpable que existe un alto nivel de maltrato en el escolar, y un alto nivel de agresividad reactiva, una forma de decir a más recibo más devuelvo lo que denota bajos niveles en resolución amigable de conflictos y diferencias. Estos hallazgos se hacen patentes en el centro donde es posible observar leves toques, empujones, robo de pertenencias, uso de palabrotas e insultos, discusiones subidas de tono y peleas. La relación de cuanta más agresividad exhibida por un individuo mayor tendencia a ser agredido se convierte en un círculo repetitivo de la

violencia. Justicia y Ramírez (2006, p. 274), mencionando a Long y Pellegrini (2003), consideran la intimidación como un fenómeno grupal y que más “*que señalar dicotómicamente agresor-víctima se debe ir encaminando a determinar los roles que pueden ir desempeñando*”

Los resultados muestran la necesidad de valorar las habilidades socio-cognitivas, las implicaciones morales, las motivaciones y las emociones para poder estudiar el maltrato (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002; Del Barrio *et. al* 2003). Tal interpretación se apoya en las correlaciones encontradas entre victimización y agresión en todas las escalas. A más victimización verbal más agresión verbal y a más agresión indirecta-relacional. A más victimización física, mas agresión física y más agresión verbal. Los resultados del estudio de Rolim, Nova y Quevedo (2011) evidencian que del 47,1% de los nominados como victimas también provocaban episodios de *bullying*, lo que atribuyen no sólo a problemas de comportamiento sino más bien como mecanismo de defensa lo que suele ser una característica de las denominadas victimas provocadoras.

En primer lugar, y atendiendo de forma específica a la primera de las hipótesis establecida en el estudio: ***El alumnado agresor, en las diferentes formas de agresión (directa-indirecta) presentará un perfil específico en relación a las percepciones, sentimientos y actitudes frente al maltrato entre iguales.***

En cuanto a la atribución causal por parte de los agresores no se observan diferencias significativas aunque los resultados señalan los nominados como agresores según la escala DIAS tienden a colocar más énfasis en definir la situación del maltrato más como venganza que como pelea ocasional. Ambos grupos califican los actos de agresión de la historia más de abuso que de juego, aunque se advierte que el promedio del grupo de los nominados agresores tiende más hacia un término medio, en comparación con los no agresores, cuya atribución queda más clara. Estas actitudes podría estar relacionada con la misma forma que utilizan los agresores de justificar sus actos, tal y como plantea Avilés (2006), los agresores habituales prefieren con más frecuencia este tipo de atribución que refleja una minimización de la situación. Es más común responsabilizar al otro de iniciar el maltrato, y ver los episodios de maltrato como simple juego que no tiene intención de dañar (Ortega 1998), actitud que evita asumir la propia

responsabilidad. También podría simplemente estar asociado a la caracterización propia de los agresores de falta de empatía, que causan dolor muy probablemente por desconocer el sentimiento que la víctima experimenta frente al abuso (Arsenio y Lemerise, 2001; Kaukiainen *et al.*, 1999).

Atribuyendo el maltrato a causalidades, los alumnos que fueron clasificados como agresores por el DIAS colocaron con más frecuencia que los nominados no agresores que el maltrato ocurre por la forma de ser el grupo, por divertirse y por exclusión. Para estas atribuciones no se encontraron diferencias significativas. Sin embargo, en la atribución *porque se tienen rabia unos a otros*, fueron los nominados no agresores en comparación con los agresores quienes colocaron más esta atribución causal, siendo la diferencia significativa. Esta atribución causal encajaría perfectamente con las características de la agresión reactiva (Crick y Dodge, 2000) y que de acuerdo a los aportes de Caurcel (2009), se corresponde con el factor asociado a las relaciones interpersonales que tienen que ver con el manejo de la relación diádica y que tienden a reforzar el maltrato. Igualmente se podría interpretar como una atribución causal focalizado a nivel individual cuyo rasgo psicológico está propenso a este tipo de respuesta (Almeida, Lisboa, Caurcel, 2007). Para Caurcel (2009), esta atribución causal dada como tendencia similar de respuesta por los adolescentes españoles y portugueses, quienes también inferían atribuciones a nivel de la interacción diádica y grupal. En el mencionado estudio (Caurcel, 2009), fueron los hombres quienes colocaron esta causalidad “se le tiene manía” lo que está asociada a una tendencia con una visión estereotipada de género. Esta misma atribución fue más pronunciada en los estudiantes españoles que los portugueses.

Sí llama la atención que fuesen los nominados no agresores quienes atribuyeran más la causalidad de que “se tienen rabia”. Esto podría estar relacionado con una actitud de protección por parte de los agresores, para encubrir la rabia como conducta que no es aceptada socialmente, y que por lo tanto es mejor no manifestar explícitamente. Conjuntamente a esta explicación es evidente la reacción que toman en la cotidianidad los alumnos que fueron nominados agresores. En las visitas frecuentes que realicé en el centro, podía observar mucha discrepancia entre lo que los participantes enunciaron en los instrumentos y las conductas observables, aspecto este que podría dar pauta para futuras investigaciones, el tomar en cuenta esta variable que aunque ha sido

evidenciada por algunos investigadores, percibo que debería ser objeto de más atención y profundización.

Sin embargo, los resultados obtenidos permiten confirmar que entre los nominados como agresores también existen actitudes en contra del maltrato lo que muestra habilidades sociales para emitir respuestas esperadas socialmente (Pinero, 2010) o como manifiesta Caurcel (2009) “(...) *posible influencia de la deseabilidad social de la respuesta*”. Por otra parte, simplemente puede significar que hay buenas conexiones morales a través de un buen sistema de regulación interna al emitir sus juicios de valor. Es indudable que estos procesos modulan el comportamiento y la forma de interactuar, atendiendo a lo que es moralmente aceptable (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002).

En cuanto a las características atribuidas al *agresor de la historia*, los nominados como agresores le caracterizan como odioso, cruel, duro, mentiroso, indeseable como amigo, a la moda, valiente, extrovertido, fuerte, desobediente, tonto, arrogante, conflictivo, mal educado y mala persona. La mayor atribución fue otorgada a la característica de duro (74.8%), seguido de conflictivo (70.1%). Tal caracterización es similar a la realizada por el grupo de no agresores. De forma más específica, se observa que quienes tienden a agredir tienden a atribuir más dureza a los agresores, lo que concuerda con la hipótesis, aunque las diferencias entre ambos grupos no son significativas.

La revisión de las características auto-atribuidas por los nominados como agresores muestra que tienen dificultades para evaluar sus propias actitudes y que tienden a minimizar los hechos desde cualquiera de las posiciones que ocupen en comparación a la víctima y los testigos (Avilés 2006). Tal hecho cabría esperarse en cuanto a la caracterización realizada sobre los *agresores de la historia* que les impide apreciar sus propias conductas. También cabe la posibilidad de que no relacionen la situación de maltrato en la historia con los actos de agresión que suceden a diario en la escuela, ya que en este caso suele haber antecedentes, y muchas veces los agresores se han sentido ofendidos o agredidos por algo que anteriormente había hecho el compañero que agreden. En la caracterización duro–blando fueron los no agresores quienes se evaluaron como más duros que los mismos agresores quienes se colocan en medio (*ni duros ni*

blandos). En el resto de pares los participantes se evalúan menos odiosos, menos crueles, menos mentirosos, menos indeseables, más a la moda, más valientes, más fuertes, más inteligentes, más obedientes, más humildes, más pacíficos, más educados y más buena persona.

Relativamente a la caracterización que los agresores realizan sobre la *víctima de la historia* tienden a considerarla, de forma generalizada, como pacífica. Los resultados muestran que cuanto más alto es el índice de agresión indirecta mayor es la percepción que tienen de la víctima como una persona educada. Esta visión estereotipada de ver a la víctima como pacífica tal y como lo expresa Caurcel (2009, p. 350) en sus conclusiones, “*conducen a la estigmatización de un grupo particular de individuos*”, lo que también implícitamente justifica la victimización.

En cuanto a los resultados obtenidos sobre las emociones atribuidas a los *agresores de la historia* por parte de los nominados como agresores y no agresores permiten establecer que las emociones más frecuentemente atribuidas son: orgullo con el mayor porcentaje, seguido de envidia, e incomodidad. Las demás atribuciones representan porcentajes muy bajos. Para ninguna de estas emociones atribuidas, se observa diferencia entre los nominados agresores y no agresores de acuerdo al DIAS. De acuerdo a los estudios realizados por Caurcel (2009), estas atribuciones acentúan las emociones de distanciamiento moral.

De forma más específica, se observa que a más agresión verbal mayor atribución de culpabilidad a los agresores. Del mismo modo, podemos ver que a mayor agresión física mayor atribución de soledad a los *agresores de la historia*. Podría esperarse, tal y como expone Caurcel (2009), una posible influencia de la deseabilidad social de la respuesta. Así, es de esperar que alguien que comete actos socialmente reprobables tiendan a sentirse aislados (solos y culpables). A esto podríamos añadir “*la doble participación en el bullying*” conectada al hecho de maltratar y al de sufrir maltrato “*a mí me lo hacen los otros (y por eso lo hago yo)*” que denota la toma de conciencia y la explicación a la dinámica de agresión-victimización (Avilés, 2006; Díaz-Aguado 2005).

Las atribuciones emocionales más frecuentemente imputadas a los *agresores de la historia* por parte de los nominados como agresores fueron: orgullo, envidia, incomodidad y

nerviosismo. Estos resultados contrastan con los encontrados por Caurcel (2009) quien establece el siguiente rango: orgullo, indiferencia, envidia e incomodidad. El nerviosismo que ocupa el cuarto lugar en el presente estudio ocupa el quinto lugar en el estudio de Caurcel, lo que demuestra bastante similitud en cuanto a las atribuciones de los participantes. En su propio caso, los nominados agresores se atribuyen sentimientos de culpa, tristeza, ofensa y vergüenza, que muestran similitud con los encontrados por Caurcel (2009): culpa, vergüenza, disgusto y tristeza

Para los agresores la atribución más frecuente es el orgullo (Del Barrio *et. al*, 2003), tanto en las atribuciones emocionales generales como en las atribuciones emocionales morales. El orgullo referido “*a la realización, al logro satisfactorio por algo que hizo*” se clasifica dentro de las “*emociones de distanciamiento moral*” y es de suponer que el comportamiento será reforzado y por tanto mantenido, mientras que la víctima con atribuciones de vergüenza, que se refiere a 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 forma no deseada*” (Caurcel 2009, p. 319) y que se refiere a emociones de responsabilidad moral es de suponer igualmente que el círculo de la victimización tiene grandes posibilidades de mantenerse.

El fenómeno del maltrato entre iguales surge entre un grupo que se refuerza bajo reglas y normas explícitas o tácitas y en las cuales existe una fuerte presencia de factores socio-cognitivos relacionados con aspectos morales y emocionales, teniendo las emociones secundarias mucho que ver con construcciones sociales. Otra interpretación podría ser que la historia no se corresponde mucho a lo que pasa cotidianamente: en la historia, obviamente los agresores son los malos de la película que maltratan a una víctima totalmente inocente. Entonces es lógico que perciba como orgullosos, insensibles etc.

Finalmente, llama la atención que los nominados agresores no se identifican más con los *agresores de la historia* que el resto de los participantes en el estudio. Este aspecto puede relacionarse con la cognición de que la actitud socialmente aceptada es la de no agredir a personas débiles y que la respuesta refleja más el autoconcepto positivo que la actitud adoptada realmente en la escuela. Por el otro lado, es probable que los actos de agresión que ocurren a diario en los cursos se distingan considerablemente con el maltrato repetitivo y prolongado hacia

una víctima indefensa, incapaz de valerse por sí misma, tal y cual relata la historia. Esta posibilidad es apoyada por el resultado del cuestionario DIAS que señala que la mayoría de los nominados agresores también son nominadas víctimas, o sea, que ellos mismos sufren actos de agresión por parte de compañeros y responden a su vez con actos de agresión. En relación a este grupo, víctimas-agresores, estos señalan mayoritariamente (83,1%) no haberse comportado nunca como los agresores de la historia y minoritariamente (8,4%) haber sido víctima. Esto puede indicar que probablemente la gran mayoría de los actos agresivos que se cometen en el curso no son actos de maltrato en contra de víctimas indefensas, sino actos de venganza mutua. Según lo que plantean en su estudio Ortega, Sánchez y Menesini (2002, p. 38), cuando el individuo utiliza las tres fases de *“focalizar el significado de la propia conducta, autoevaluar el propio comportamiento y sus efectos hacia sí y los demás, ante cada decisión moral, “el individuo emitiría conducta y actitudes siempre coherente”*.

Algo similar a lo anterior sucede cuando se evalúa la propia condición de sujeto (Self) colocándose en el lugar del líder del grupo de agresores. En este caso, se observa una diferencia significativa en la atribución emocional moral de *“si fuera el líder nunca me sentiría avergonzado”* que es mayoritariamente establecida por los nominados como agresores.

En relación a las estrategias atribuidas a las víctimas para enfrentar el maltrato, los nominados como agresores señalan frecuentemente que *“la víctima se vengaría de los agresores”*. Esta actitud podría relacionarse con un procesamiento de la información de forma hostil que suele ser frecuente entre los agresores (Benítez y Justicia, 2006; Crick y Dodge 1996; Dodge 1986; Kaukiainen *et al.*, 1999; Sutton y Smith ,1999) así como con la caracterización de los agresores reactivos con altos niveles de activación emocional por enfado o miedo como respuesta a altos niveles de estrés (Cerezo, 2009). Del mismo modo, cuando la agresividad tiene una connotación reactiva evidencia una conducta basada en la ira contenida y cuyo propósito está dirigido a dañar intencionalmente (Andreu 2009; Andreu, Ramírez y Raine, 2006; Cosi, Vigil-Colet y Canal, 2009). También podría atribuirse que quienes maltratan muchas veces necesitan encontrar justificación moral o una atribución de culpabilidad a la víctima (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002). La atribución de esta estrategia presenta diferencias en comparación con los grupos de víctimas-agresores y no víctimas-no agresores.

Respecto a otras estrategias atribuidas a la *víctima de la historia* los nominados como agresores señalan con mayor frecuencia que esta nunca hablaría con el grupo para expresar como se siente. Por otra parte, se observa que los nominados como agresores atribuyen con más frecuencia a la víctima la tendencia de ignorar a los agresores. Los agresores suelen señalar estrategias de no afrontamiento por parte de la *víctima de la historia* haciéndose indiferente que por otra parte incrementa la posibilidad de volver a ser víctimas (Caurcel, 2009). Se observa que los agresores son conscientes de que cuando la víctima toma una actitud positiva y activa para afrontar (contárselo a los padres) entonces es de esperar que las intenciones de repetir el maltrato tiendan a disminuir.

En segundo lugar pasamos a discutir los resultados obtenidos atendiendo de forma específica a la segunda de las hipótesis establecidas en el estudio: ***El alumnado víctima, en las diferentes formas de victimización, presentará un perfil específico en relación a las percepciones, sentimientos y actitudes frente al maltrato entre iguales.***

En relación la caracterización y atribuciones causales del fenómeno por parte de los nominados como víctimas observamos datos interesantes. Los individuos con mayores índices de victimización tienden a evaluar las acciones como más injustas, más reprobables y de maldad. Así mismo fueron los nominados víctimas que colocaron más reprobabilidad a los actos de maltrato que los nominados no víctimas. Las razones intencionales que explican el maltrato son más reconocidas por la víctima habitual que cualquier otro perfil. Suele darse según este mismo autor que las víctimas “*muchas veces tienen conciencia de desequilibrio y diferencias, lo que le apoya la idea de responsabilidad por lo que les pasa con los agresores-as aceptación de incapacidad para reequilibrarlo y en algunos casos de culpabilización*” (Avilés, 2006, p. 215)

Según Valadez, Gonzales, Orozco y Montes (2011, p. 1129), “*la atribución consiste en las percepciones o explicaciones que el individuo tiene o construye acerca de las causas de un acontecimiento, es decir, las deducciones que realiza para determinar que ocasiona una situación*”. En ese sentido de acuerdo a las atribuciones causales del maltrato no hubo diferencia significativa entre los nominados víctimas y no víctimas...

Relativamente a la caracterización que los nominados hacen de la *víctima de la historia* cabría esperar cierta empatía debida a su propia condición de víctima real. En este caso, los nominados como víctimas señalan que la víctima es bondadosa, buena persona, sincera, humilde y más educada. Del mismo modo, es importante señalar que no perciben a la *víctima de la historia* como una persona débil. Si bien la caracterización de los nominados como víctimas es similar a la caracterización realizada por las no víctimas todos los aspectos anteriormente citados aparecen más frecuentemente entre el grupo de las víctimas.

Al igual que en el estudio de Caurcel (2009), las tres características de la víctima como *graciosa, ridícula y débil* no obtuvieron porcentajes altos, lo que puede ser consecuencia de que muchos participantes atribuyeron valores en términos medios o también puede reflejar que no hubo consenso, aunque se observan tendencias hacia los polos mencionados. A diferencia de los resultados de Caurcel, en el presente estudio las tres características *blanda, miedosa y pacífica* muestran patrones similares.

Quienes son victimizados física y verbalmente consideran a la *víctima de la historia* más sincera, más educada y más buena persona. Los más victimizados tienden a ver los agresores, cómo ya se ha visto anteriormente, como más odiosos, mentirosos, desobedientes y conflictivos. Según Caurcel (2009, p.207) “(...) *las víctimas tienden a verse a ellas mismas como mejores y a minimizar su vulnerabilidad, adoptando una actitud que favorece su propio grupo, de acuerdo a la teoría de identidad social*”. Este hecho parece indicar una cierta solidaridad con la víctima y una clara aversión a los agresores. Por otra parte, es acorde a la proyección social de lo que se espera de un agresor y de una víctima, es decir, una conducta socialmente estereotipada y tipificada. En este sentido, según los estudios realizados por Caurcel (2009) existen dos grandes grupos de factores para describir a la víctima. Un primero en el que se integran las características de la víctima pasiva (buena persona, bondadosa, humilde y tranquila) y, un segundo que acentúa la vulnerabilidad de la víctima (blanda, miedosa y cautelosa).

De acuerdo con el análisis de las emociones atribuidas a la *víctima de la historia* y de las emociones atribuidas a sí mismos por parte de los nominados como víctimas podemos observar

diferencias. En cuanto a las emociones que sentiría la *víctima de la historia* los nominados víctima señalan como las más frecuentes a la soledad, la tristeza, el miedo y el sentirse ofendido. En principio, estos resultados en cuanto a las atribuciones emocionales de la víctima son idénticos al encontrado en el estudio de Caurcel (2009). No obstante, y en términos de emociones auto-atribuidas encontramos que el miedo, la soledad, la incomodidad y la tristeza ocupan los primeros cuatro lugares. En ese mismo sentido los nominados *víctimas-no agresores* son quienes más perciben la tristeza en la *víctima de la historia* que los nominados *no víctimas - agresores* y los *no víctimas-agresores* quienes con mayor frecuencia señalan que los agresores se sienten culpables, que los nominados *víctimas no agresores*.

De forma más específica, y en función del tipo de victimización los resultados permiten llegar a la conclusión de que a mayor victimización física mayor percepción de que la víctima siente culpa. A más victimización total y verbal mayor atribución de soledad mientras que a más victimización indirecta más percepción de miedo. Para Caurcel (2009), son estos elementos que marcan el blanco del maltrato entre iguales la denominación de las víctimas en pasivas y provocativas. Las víctimas pasivas acostumbran a sentirse culpables del maltrato lo que sumado a la percepción de los agresores no le permitirá enfrentar a los agresores, ni exponer sus emociones, sino más bien a tomar una actitud sumisa y de aislamiento que facilita la victimización (Caurcel, 2009, Avilés, 2006).

La emoción moral más atribuida por los participantes a la *víctima de la historia* es la vergüenza, seguida de la culpa, sin que la víctima haya hecho algo que merezca estas emociones. De forma consecuente, cuando se analiza lo que debería sentir la víctima, tanto en la culpa como la vergüenza las atribuciones tienden a disminuir, especialmente en la culpa. Por el otro lado, a los *agresores de la historia*, los participantes les atribuyen emociones de orgullo e indiferencia frente a los sufrimientos de la víctima, más que culpa y vergüenza por los actos de abuso que cometieron. Según Ortega, Sánchez y Menessini (2002, p.4), la culpa y la vergüenza son denominadas como emociones con un alto componente moral, “*en función que nacen, se mantienen y se expresan en función de las normas y valores socio-morales*. Mientras que para los agresores es conveniente evitar estas emociones, pues comprenden una auto-evaluación del yo desde los estándares morales, lo que les permite a los agresores mantener una explicación del

dolor que causan a los demás. Las víctimas hacen uso de ellas inhibiendo conductas que conlleven a la resolución de la cadena de maltrato a las que son sometidas. Según estas mismas autoras son las víctimas las que presentan los niveles más bajo de desconexión moral, lo que implicaría el mayor sentido de responsabilidad moral de este grupo. Estos hallazgos son congruentes con los hallazgos de Caurcel (2009) y Menessini y colaboradores (1999). Parece que los participantes del estudio presente coinciden con esta forma de ver las actitudes de víctimas y agresores.

El análisis que las víctimas hacen sobre la estrategia que utilizaría la *víctima de la historia* pone de manifiesto que las más valoradas son el no hacer nada, el vengarse del grupo y justificar el maltrato atendiendo a la envidia sentida por los agresores. En relación con la estrategia de venganza esta que podría tener relación con el alto porcentaje de nominados agresores-víctimas y parecería que este perfil encajaría dentro de las nominadas víctimas provocativas. Y entre las menos valoradas el hacer lo mismo que los agresores y el contárselo a un profesor. Esta última estrategia, contarlo a un profesor, es la peor valorada por la víctimas estableciendo así una actitud de reserva a la hora de denunciar el maltrato. Tal aspecto es contradictorio al encontrado en otros estudios que establecen que ha aumentado significativamente el número de alumnos que cuenta a su profesor el problema facilitando así la mediación entre los agresores y la víctima (Caurcel; 2009)

El grupo de nominados víctimas también atribuye la actuación a factores externos, inestables y en ocasiones controlables, que indudablemente tienen que ver con acciones futuras para evitar el maltrato (Caurcel, 2009). En ese sentido, las víctimas atribuyen con más frecuencia que los agresores maltratan por envidia y que la víctima podría hacer lo mismo que los agresores para ser su amiga.

Entre las atribuciones a la caracterización psico-socio-emocional de la *víctima* y los *agresores de la historia*, de acuerdo a la nominación de los alumnos como agresores o no agresores, víctimas y no víctimas, no hubo diferencias significativas. Sin embargo, cuando se cruzan las nominaciones de agresores y víctimas, dividiendo los participantes en cuatro sub-

grupos, los nominados *victimas-no agresores* atribuyen a la víctima de la historia la caracterización de blanda con más frecuencia que los demás sub-grupos.

La caracterización duro–blando marcó diferencia significativa en la auto-atribución (SELF), en donde los nominados victimas-agresores colocaron la característica de blando con más frecuencia que los otros sub-grupos. Esta misma caracterización marcó una diferencia entre los nominados agresores-no agresores, siendo los no agresores quienes se auto-atribuyen mayor dureza. Así mismo la característica mala-buena persona los nominados victimas –agresores colocaron mas buena persona que los no victimas-agresores.

Estas caracterizaciones un tanto estereotipadas para la clasificación de agresores y victimas nos colocan frente a una posible línea a profundizar más la connotación de maltrato que predomina en las cogniciones de los alumnos. Si son las víctimas que no son nominadas agresores que perciben más la característica de blanda en la victima, y los nominados victimas-agresores que se auto-denominan mas buena persona, es posible que exista la construcción estereotipada de que una cualidad de ser víctima que no contraataca cuando es atacada es definirla como blanda, incapaz de valerse a sí misma. O por el contrario en el caso de las victimas provocativas, quienes operacionalmente, según el DIAS, vienen siendo los agresores reactivos, en este caso, que adoptan la actitud de que cuando me atacan me defiendo y eso no me hace ser mala persona, como se observa en la atribución de los nominados *victimas-agresores*.

Estas atribuciones nos permiten entonces concluir en ese respecto que tal como dice Moñivas (1994, p. 409) que “(...) *los individuos no construyen el conocimiento con independencia de su contexto social*” por lo que haría falta no solo velar por los procesos de apreciación sino más bien por lo que construyen en sus mentes, las representaciones sociales que los alumnos sostienen y reproducen en torno a su relacionamiento grupal. Recordemos que con las representaciones sociales, el individuo es capaz de clasificar, explicar y evaluar cualquier objeto, así que las personas construyen y a su vez son construidas por la realidad. A través de las representaciones sociales es conocido el mundo interior y la visión interna que construyen las personas.

Estos mismos aportes conceptuales nos sirven para la explicación de las atribuciones emocionales en donde es evidente tal y como lo plantean los estudios realizados en ese sentido como las emociones auto-atribuidas y atribuidas a víctimas y agresores son diferentes, siendo que a la víctima se le atribuyó más emociones ligadas a un fuerte componente moral (culpa y vergüenza), mientras que a los agresores se les atribuyen más orgullo ligada a distanciamiento moral. Aunque cabe señalar que estas atribuciones emocionales no registraron diferencias significativas entre los nominados agresores y víctimas por el DIAS, cabe esperar como hemos señalado en toda la discusión, que la alta proporción de uno y otro rol, puede impedir mostrar las diferencias. Sin embargo es notable la diferencia a nivel de las atribuciones realizadas a los *victimias y agresores de la historia*. La misma reflexión de la teoría de la mente y las representaciones sociales es válida para las atribuciones realizadas a las estrategias que utilizarían la víctima de la historia desde el rol de los nominados agresores y las nominadas víctimas por el DIAS, Así, para los nominados agresores la estrategia más valorada fue *“la víctima se vengaría de los agresores”*, mientras que para los nominados víctimas fueron *el no hacer nada, el vengarse del grupo y justificar el maltrato atendiendo a la envidia sentida por los agresores*. Todos estos elementos no permiten comprobar parcialmente las hipótesis 1 y 2 ***El alumnado agresor (HP1) y el alumnado víctima (HP2) en las diferentes formas de agresión (directa–indirecta) presentará un perfil específico en relación a las percepciones, sentimientos y actitudes frente al maltrato entre iguales. .***

La tercera de las hipótesis planteadas en el estudio afirmaba que *“la variable género influirá en las percepciones, sentimientos y actitudes frente al maltrato entre iguales”*. El análisis de los resultados apunta una primera conclusión a este respecto. Una mayor tendencia a la agresión por parte de los hombres que es claramente manifiesta en el caso de la agresión física (Avilés, 2009; Justicia y Ramírez, 2006; Hunter y Boyle, 2002; Lagerspetz, y Björqvist, 1994; Olweus, 1978; Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006; Veenstra *et al.*, 2010). Una segunda conclusión, relacionada con la anterior, hace referencia a las diferencias en función del género respecto a la agresión utilizada. En este sentido, se observa cómo los hombres son más proclives a las agresiones físicas (Crick y Grotpeter, 1995; Frodi *et al.*, 1977; Lambert, 1985, Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006), y las mujeres a las indirectas y verbales (Benítez y Justicia, 2006; Olweus, 1993, Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert G. 2006). Por

último, cabe concluir que la victimización es independiente del género, es decir, afecta por igual a hombres que a mujeres coincidiendo con lo observado en otros estudios sobre maltrato (Ortega y Mora- Merchán, 2000; Ruiz, Estévez, Pérez y Musitu; 2009).

Cuando se analizan las atribuciones causales en función del género existe una diferencia al señalar las mujeres de forma frecuente que “*estas cosas suceden por qué no se llevan bien*” y que podemos relacionar con aspectos conductuales en las relaciones interpersonales en donde “*el maltrato es analizado de acuerdo al comportamiento entre las relaciones entre los pares y/o interacciones diádicas*” (Almeida, *et. al.*, 2007, p. 67). Por el contrario, es necesario destacar la elección más frecuente entre los hombres quienes señalan que “*sucedan para divertirse*” estableciendo una interacción grupal que potencia mecanismos emocionales subyacentes al maltrato (Almeida, *et. al.*, 2007; Caurcel y Almeida, 2008). Esta apreciación por parte de los participantes hace reflexionar sobre el uso mayoritario de las mujeres de la agresión relacional (Cairns *et al.*, 1985; Crick y Grotpeter, 1995; Ruiz, Estévez, Pérez, y Musitu; 2009) y la importancia que dan las mujeres a sus relaciones entre iguales (relaciones diádicas).

Se observan muy pocas diferencias en función del género en cuanto a la caracterización de los *agresores* y las *víctimas de la historia*. Sólo en la caracterización de la víctima como *graciosa* las mujeres atribuyen significativamente más la citada característica (Caurcel, 2009). En cuanto a la auto-caracterización (Self), se pudo observar una diferencia significativa en la caracterización *odioso-graciosa*, siendo las mujeres que más se atribuyeron la característica de graciosa. En cuanto a la característica *deseable como amiga*, también fue el grupo de las mujeres se atribuyeron más deseabilidad como amiga que los hombres y, finalmente las mujeres se atribuyeron más la característica de fuerte, humilde y pacífica que los hombres. La mayoría de estas atribuciones concuerdan perfectamente con los estereotipos atribuidos socialmente a hombres y mujeres. A excepción de que las mujeres se consideran más fuertes de que se consideran a ellos mismos los hombres, característica más masculina que femenina, el ser graciosa, la humildad, el ser deseada como amiga, y el ser pacífica según la cultura “es cosa de mujeres”.

En cuanto a las atribuciones emocionales a *los agresores de la historia*, las frecuencias con que los hombres atribuyeron a los *agresores de la historia* que sientan culpa, tristeza y soledad eran más altas que en las atribuciones de las mujeres, aunque en ambos géneros la preferencia de las atribuciones se encontró por el lado del polo opuesto, de no sentir culpa, tristeza y soledad. Estos hallazgos, teniendo en cuenta los análisis factoriales que realizó Caurcel (2009, p. 256), se corresponden con el factor de emociones anhedónicas, es decir, según la autora “*son emociones típicas en los agresores y que reflejarían la ausencia de placer con la situación de 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*”. Llama poderosamente la atención que a diferencia de los hallazgos en Caurcel en donde fueron las mujeres que manifestaron más este tipo de atribución emocional, en el presente estudio son los hombres quienes atribuyen estas emociones con frecuencias relativamente mayores. Una posible interpretación sería de que las respuestas de las mujeres en relación a los agresores de la historia son más estereotipadas que en el caso de los hombres, viendo los agresores como los “malos de la película” que no sienten culpa, tristeza y soledad por los actos de abuso que cometieron, mientras que en los hombres, aunque también predomina esta misma tendencia, posiblemente haya cierta tendencia en algunos de identificarse hasta cierto punto con los agresores de la historia, y de esta forma de admitir que los agresores puedan sentir culpa, tristeza y soledad.

Tal y como expresa la autora al referirse a las emociones “*(...) tenemos emociones no sólo para percibir mejor nuestro entorno y reaccionar ante los posibles peligros, sino también para vincularnos a los otros quienes nos hacen ser lo que somos. Es decir, la convivencia va acompañada de numerosos núcleos sentimentales*” (Caurcel, 2000, p. 228). Estas reflexiones me llevan a cuestionar que así tal como la misma autora se cuestiona ¿cómo se sienten las víctimas del maltrato ente iguales? Y ¿como reaccionan los agresores al infligir daño a la víctima? Me pregunto ahora, ¿cómo se sienten realmente los hombres frente al maltrato? ¿Se sienten solistas y con alguna culpa que implícitamente la sociedad le niega a expresar? Son cuestiones que en tiempo presente, en que tanto el maltrato entre iguales como la violencia contra la mujer en nuestras sociedades están tan presentes, debemos plantearnos para ampliar la mirada del fenómeno.

Los resultados establecen más diferencias en función del género cuando se analizan las auto-atribuciones de los participantes. Así, y en relación con el párrafo anterior, son las mujeres quienes colocándose en el lugar de la víctima se atribuyen más emoción empática (tristeza), lo cual tiene que ver con cierta solidaridad con la víctima, fruto de conductas socialmente esperadas y valoradas específicamente en el género femenino. En relación a este aspecto, y siguiendo a Arias y Fuentes (1999, p.2) “(...) *entre la situación social problemática y la respuesta del sujeto existen mediadores cognitivos*” siendo uno de los principales el desarrollo de la empatía que parece mostrar cierta tendencia de estar más desarrollada en las mujeres de la muestra.

Para ninguna de las atribuciones emocionales y emociones morales a la *victima de la historia* de acuerdo al variable género se observaron diferencias significativas. Finalmente, en cuanto a las emociones atribuidas a los espectadores, las mujeres atribuyen con mayor frecuencia que los hombres que los *espectadores de la historia* se sienten desinteresados. Cabe esperar que las mujeres estén muchas veces más pendiente de la apatía de los espectadores en el momento que surgen los episodios de maltrato. En ese sentido Rubio (2009) expone que la mayoría de los alumnos son espectadores pasivos de los conflictos, caracterizados por la indiferencia, la vergüenza y la culpa.

De acuerdo a la variable genero, se puede concluir que la hipótesis (HP3), se cumple de forma parcial en tanto que se observan ciertas diferencias en cuanto a las percepciones, sentimientos y actitudes frente al maltrato entre iguales, así como a los tipos de maltrato que utilizan desde la perspectiva masculina y femenina. Así mismo, podemos concluir que los hallazgos del presente estudio son congruentes en parte (como fue señalado en sus respectivos párrafos), con los encontrados en otros estudios, de la misma forma que difieren en otra parte.

Que “*la variable estructura familiar influirá en las percepciones, sentimientos y actitudes frente al maltrato entre iguales*” es la cuarta hipótesis planteada en el estudio. En este caso, encontramos diferencias significativas en relación a los grupos analizados aunque no son tan generalizadas como para poder establecer la veracidad de la cuarta hipótesis. Si bien existen tales diferencias y marcadas tendencias entre los grupos se concluye que esta hipótesis no se cumple. No obstante, recordemos varios aspectos.

En primer lugar, la caracterización del maltrato como abuso fue más frecuentemente explicitada por el alumnado que vivía con ambos padres en comparación con quienes vivían con uno solo de sus progenitores. Por su parte, estos últimos son quienes más atribuyen el sentimiento de soledad a la *víctima de la historia*. En ese sentido cabe suponer que las mismas actitudes que se plantean cognitivamente en cuanto a la situación familiar son proyectadas a las relaciones entre los alumnos, por lo que quienes viven sin la presencia de uno de sus progenitores proyecte una conducta en solidaridad con la víctima. De acuerdo a la factorización realizada por Caurcel (2009) este tipo de emoción se corresponde al grupo de las nominadas empáticas, que tienen que ver con “solidaridad” hacia la víctima.

En segundo lugar, quienes viven sólo con uno de los progenitores han manifestado que los *agresores de la historia* pocas veces se sienten tristes mientras que los participantes que viven con otros familiares atribuyen con más frecuencia que pocas veces el *agresor de la historia* se siente avergonzado y que muchas veces se sienten incómodos.

La quinta y última hipótesis de la investigación señala que “*la variable edad influirá en las percepciones, sentimientos y actitudes frente al maltrato entre iguales*”. Un primer dato significativo es que no se observaron diferencias significativas en función de la edad en relación a niveles de agresión y victimización. No obstante, se observa que el grupo de adolescencia media (14-17 años) presenta promedios significativamente más altos en agresión verbal y victimización indirecta. A pesar de existir otras diferencias significativas debemos rechazar esta hipótesis, dado que no se establecen diferencias generalizadas en función de la variable edad. No es posible establecer patrones asociados a cada uno de los grupos analizados sino más bien diferencias puntuales. Posiblemente una causa por la cual no se pudieron detectar más

diferencias claras en relación a la edad es que, a pesar de que el rango total de edades comprendidas es considerable, entre 10 y 17 años, la gran mayoría de los que pertenecen al grupo más joven tienen 13 años, y la gran mayoría de los que pertenecen al grupo más viejo tienen 14 años, de forma que la diferencia entre el promedio de edad del primer y del segundo grupo es relativamente pequeña.

En relación con el párrafo anterior, un primer conjunto de las diferencias encontradas se refieren a las emociones atribuidas a los *agresores* y a la *víctima de la historia*, así como las autoatribuciones emocionales. En este sentido, el grupo de adolescencia media (14-17 años) atribuye de forma significativamente mayor que el otro grupo a los *agresores de la historia* que pocas veces sienten indiferencia. Del mismo modo, también señalan que si ellos fuesen los agresores nunca se sentirían culpables y que contrasta con la auto-atribución de culpa por parte del alumnado de adolescencia temprana (10-13 años).

El grupo de adolescencia temprana atribuye a la *víctima de la historia* sentirse más ofendida mientras que el grupo de adolescencia tardía le atribuye envidia. Es inevitable vincular estos datos con los establecidos en otros estudios que señalan que a menor edad existe mayor inclinación de los participantes a optar por emociones empáticas considerando que se sentirían mal al asumir la responsabilidad de los actos de abuso, y que mientras más edad toman posicionamiento de distanciamiento moral, en donde aparece la complacencia por el maltrato (Caurcel, 2009).

Una vez revisados los datos a la luz de las hipótesis del estudio es necesario centrarse en otros objetivos planteados en el trabajo. Así, es obligatorio resumir la caracterización del maltrato aportada por los participantes. En este sentido, los indicadores establecidos en las narrativas de los alumnos dejan ver que perciben el maltrato como algo frecuente, repetitivo, dirigido hacia una persona incapaz de valerse por sí misma, con la intención de hacer daño y que puede deberse a múltiples causas. Esta visión del alumnado reúne todas las características para poderse definir como maltrato entre iguales (Benítez y Justicia, 2006; Caurcel, 2009; Hoyos, Aparicio y Córdoba, 2005; Olweus 1993; Ortega, 1998; Tatum 1989; Van der Meulen, *et. Al.*, 2003). Además, cabe señalar que los participantes detectan correctamente la agresión proactiva

que se da en la historia dado que perciben que la víctima no provoca la situación, que los actos de abuso eran totalmente a propósito y que no la merece.

La caracterización del maltrato por parte del alumnado pretende determinar el conocimiento de las relaciones con los iguales y la percepción de esquemas de dominio-sumisión, actitudes de aceptación o rechazo. En este sentido, puede observarse como el alumnado con mayores índices de victimización verbal e indirecta tiende a caracterizar el maltrato como reprobable, injusto y acto de maldad. Esto denota el conocimiento que tienen para explicar el maltrato y el juicio para reprobalo (Caurcel, 2009). Resulta interesante observar que según estos resultados los nominados víctimas se encuentra más sensibilizados ante del fenómeno de maltrato.

Con a la variable curso igualmente no es posible establecer patrones asociados a cada uno de los grupos analizados, sino más bien diferencias puntuales, las cuales no son tan generalizadas como para poder establecer alguna hipótesis concluyente.

Relativamente a la duración del maltrato y comparando con los porcentajes obtenidos por Caurcel (2009) es factible observar que el alumnado brasileño (31,8%) es el que menos señala que es un problema que ocurre desde siempre, y le atribuye menor duración, si se compara con el alumnado español (56%) y con el portugués (49,6%). En el mismo sentido son los brasileños quienes dicen con mayor frecuencia (32,7%) que el fenómeno ocurre desde hace poco tiempo, en comparación con españoles (11,9%) y portugueses (18,6%). No obstante, el alumnado de Brasil presenta mayores tasas al valorar que ocurre desde hace algunos meses (17,8%) que el alumnado de España (13,7%) y de Portugal (9,7%).

En cuanto a la continuidad del problema se observa que en Brasil mayormente existe una percepción de situación pasajera, mientras que en España y en menor medida también en Portugal se tiende a ver como algo permanente, que ha existido desde siempre y que va a seguir existiendo. Así, observamos que el 21,5% de los participantes brasileños consideran que el problema siempre existirá en contraste con el 54,2% de españoles y el 43,5% de portugueses que piensan de esta forma. En el mismo sentido, el mantenimiento del problema durante algunos días

es apuntado por el 31,8% de los participantes brasileños frente al 11,4% de los participantes españoles y el 21,9% de los participantes portugueses.

Finalmente, el 42,1% de los participantes brasileños señala que el maltrato es una situación muy frecuente o que siempre ocurre (frente al 27,4% entre alumnado español y al 47,6% entre alumnado portugués). Esta percepción derrotista y pesimista coincide por tanto con el trabajo de Caurcel (2009) que hace sumamente interesante el procurar medios, acciones que puedan provocar a través de algunas estrategias de intervención la construcción de vivencias e imágenes cognitivas más tendientes a la sana convivencia que a la “*preservación del maltrato*”. Como bien dice Galtung (1984, p.5) “(...) *la paz es posible, pensad, discutid, actuad, las alternativas existen*”.

A modo de conclusión y resumen del presente trabajo me gustaría resaltar lo que considero más relevante, conjuntamente con las limitaciones encontradas y algunas ideas para ser tomadas en cuenta en futuras investigaciones.

De inicio, es importante destacar el uso que tienen las escalas DIAS para la clasificación de los tipos de agresión y victimización a la hora de implementar programas de actuación como medida preventiva de la violencia. De hecho, tal y como lo plantea Ramírez y colaboradores (en prensa) es necesario diferenciar la conducta agresiva en función de su naturaleza y, consecuentemente, en función de los diferentes factores de riesgo. Tales acciones contribuirían a la diferenciación en el incremento o disminución de los diferentes tipos de agresión para su prevención y reducción. Coincido totalmente con los autores que argumentan la dificultad de definir el maltrato, la multicausalidad, lo multifacético que es el fenómeno y las diferentes variables que influyen en sus sostenimiento y a su vez contribuirán con su transformación.

De acuerdo a las nominaciones de pares obtenidos por el DIAS, existe una considerable proporción de alumnos nominados como víctimas y agresores, observándose del mismo modo una alta correlación entre todos los índices de agresión con las diferentes sub-escalas y los índices de victimización con sus diferentes sub-escalas, lo que permite tener un patrón más claro de las situaciones que más generan los episodios de violencia y maltrato. Esto hace suponer que

la mayoría de los actos agresivos que acontecen en el curso efectivamente son de venganza mutua, que hay un clima generalizado de agresión e incivildades, y que el maltrato entre pares en el sentido del *bullying* –aunque hay indicios de que si ocurre, según los enunciados en el Scan Bullying– es de una prevalencia menor, en comparación con los actos de agresión cotidiana, según el esquema de *tu me diste – yo te doy*.

La alta coincidencia entre los que agreden y los que sufren de los actos agresivos de sus compañeros pudo haber sido una de las causas para una menor diferenciación en cuanto a las apreciaciones. Por el otro lado, en cuanto a su edad, la concentración de la mayoría de los participantes en las edades de 13 y 14 años no se puede esperar detectar posibles cambios cognitivos y de valoración en función de la edad. En cuanto a las distintas estructuras familiares en las familias de origen, tampoco se pudieron detectar diferencias claras, encontrándose la mayoría de los participantes en los grupos de los que viven con padre y madre (56,0%) y de los que viven con uno de los progenitores (30,8%). Sin embargo, sigue siendo interesante ampliar y profundizar en este sentido la posible influencia por las tendencias observadas en el presente estudio.

De igual manera puedo testimoniar sobre la validez de la propuesta hecha por Del Barrio y colaboradores (2003) de que el instrumento Scan-bullying acompañado de otro instrumento de nominación de pares puede ser utilizado tanto como fuente para recabar información en cuanto a la dinámica de relación entre grupo de pares, (relaciones diádicas), intra-grupal (dinámica interna del mismo grupo-curso) e inter-grupal (dinámica con otros grupos-cursos) así como instrumento para realizar modificación de conductas, ya que permite evaluar sus propias actitudes como atribuírsela a los compañeros tal y como colocan los alumnos en su evaluación respecto al instrumento. No obstante, al no presentar el instrumento situaciones ambiguas, sino más bien una clara manifestación del abuso y maltrato hacia débiles, los alumnos tienden a utilizar las actitudes socialmente esperadas y aprobadas, e identificarse con lo que se supone que está bien y es socialmente aceptado. El acto de abuso presentado en el Scan bullying deja ver claro a los alumnos que se trata de una conducta que no tiene alta rentabilidad social, lo que persiguen los maquiavélicos (nominados por Sutton *et al.*, 1999a), y es posible que muchos elementos de su

propia realidad conductual no se manifiestan aplicando en el instrumento, sino queden ocultos, por las razones antes expuestas.

En concordancia con los hallazgos del estudio de Caurcel (2009), una alta proporción de los participantes en las narrativas dejan ver que perciben el maltrato como algo frecuente, repetitivo, dirigido hacia una persona incapaz de valerse por sí misma, con la intención de hacer daño y que puede deberse a múltiples causas. Esta visión del alumnado reúne todas las características para poderse definir como maltrato entre iguales. Así mismo perciben que ha ocurrido, que se repite, y de que continuara. Al contrario de los hallazgos obtenidos en dicho trabajo, donde los participantes se identificaron mayoritariamente con los espectadores, en el presente estudio una alta proporción de los participantes se identifica con el personaje de la víctima, resultado que puede estar asociado a la alta proporción de víctimas-agresores en los alumnos.

También se observa que a mayor victimización física mayor percepción de que la víctima siente culpa. A más victimización total y verbal mayor atribución de soledad mientras que a más victimización indirecta más percepción de miedo. Observando este patrón podemos concluir que la victimización es independiente del género, es decir, afecta por igual a hombres que a mujeres coincidiendo con lo observado en otros estudios sobre maltrato

Las hipótesis planteadas han sido comprobadas parcialmente en varios aspectos. Cada una de las variables estudiadas tiene sus influencias en el mantenimiento de las agresiones y la mala calidad en las relaciones entre escolares en el contexto investigado. Sin embargo el estudio nos muestra como algunas variables pueden sostener y mantener o disminuir y erradicar el maltrato y como otras apenas si tienen algún tipo de influencia. Es imposible que con esquemas estereotipados sexistas como bien señala el título “*Los chicos héroes y las chicas malas*” (Rubio, 2009, p. 49) se consiga desmontar constructos que disminuyan el maltrato entre iguales. Esto más bien va en la tendencia de fomentar la desigualdad y con ello el empoderamiento de ideas y creencias para justificar e incentivar el maltrato. Es comprobable como para las víctimas existen unos esquemas cognitivos que sustenta su vulnerabilidad, en contraposición a la popularidad del agresor, (Caurcel, 2009).

A pesar de los esfuerzos que por décadas han realizados muchos investigadores de diferentes países por definir el fenómeno, caracterizar los actores, e ir colocando nuevas variables que interfieren, sigue siendo importante la profundización del tema y el esclarecimiento en nuevos instrumentos que puedan recoger con mas puntualidad y precisión la complejidad del maltrato, lo que incluye mas homogenización en la misma definición. Son encomiables los esfuerzos de varios investigadores en el diseño de instrumentos y material de recogida de datos. Sin embargo, es necesario e importante seguir en la búsqueda de elementos que puedan ir eliminando los sesgos que al responder un cuestionario el alumno lo haga principalmente de acuerdo a lo que socialmente se espera, y no tanto de acuerdo a la realidad que vive en las interacciones con sus compañeros.

De igual forma cabe resaltar los grandes aportes que la ciencia ha colocado para encontrar formas de darle respuestas a los diferentes tipos de manifestaciones violentas en las aulas. Sin embargo sigue siendo necesario profundizar en las dinámicas internas que sustentan, mantienen y debilitan esos patrones disfuncionales en la convivencia. Por ejemplo nos llama poderosamente la atención una interrogante ¿qué pasa en los estudios de tipo longitudinal–transversal cuando se evalúa la dinámica del maltrato y en el tiempo el sujeto pasa de ser agresor a cualquier otro rol? ¿Qué variables sostienen las elecciones de víctimas para la ejecución de los diferentes tipos de maltratos? ¿Qué puntos ciegos quedan por ser desvelados? Se podrá solo atribuir a cuestiones genéticas, temperamentales/comportamentales, cognitivas, o como bien se han analizado predictores individuales (Brier, 1995; Caspi, 2000), o sería necesario como bien plantea la pedagogía sistémica, ampliar la mirada para este entramado complejo y dicotómico (Olvera, Traveset, y Parellada, 2011). En ese sentido encuentro factible la propuesta de Cerezo (2002, citado en Caurcel, 2009, p.28) “(...) *que lo idóneo sería que cada centro elabore su propio instrumento, adaptándolo a las características que le son inherentes, que permita la implicación de todos los involucrados y recoger los aspectos que le ayuden a valorar la problemática existente, y le permita intervenir adecuadamente*”. Para este “ideal” específicamente en nuestro medio cultural, haría falta más preparación académica para el manejo de herramientas que permitan este tipo de atrevimiento.

Por otro lado se hace necesario, apoyar más programas de actuación y abordaje en lo que conciernen a la intervención temprana que involucre no sólo la comunidad educativa sino toda una sociedad de frente a una situación que permea todos los espacios y contextos, como bien expresa la pedagogía sistémica, ampliar la mirada para la resolución de los problemas en la aulas (Olvera, Traveset, y Parellada, 2011). Dar poder y acompañar al profesorado en sus prácticas diarias, haciendo uso de sus saberes, sin imponer nada, sin recriminar, de tal forma que pueda estar presente en la realidad sin magnificar, ni minimizar o simplemente “banalizar” los actos de agresión, acoso, maltrato que ocurren en su entorno, hacerse parte del problema y la solución. Según Fernández, García y Benítez, (2006, p.3), *“las creencias, actitudes o conocimientos del problema se relacionan con la manera de intervenir”*. A mejor percepción de la gravedad del problema, con una auto-percepción positiva de capacidad para intervenir, mejores serán los resultados. Por lo que estos autores coinciden en señalar la importancia que el profesorado sea capacitado específicamente en formas de prevenir y actuar frente al maltrato.,

Es importante incluir proyectos que acompañen las experiencias de cada profesor, cada centro, de manera que se le dé protagonismo a los actuantes... no llegar de fuera mostrando saberes, incluyendo desde dentro una ampliada de la mirada. Los alumnos desde pequeño piensan. Por lo tanto es importante incluirlos con sus competencias y con su voz, de ellos surgen las situaciones y con ellos es importante trabajarlas. Sólo en el corazón y mente de cada uno de ellos se encuentran las formas de sentirse excluidos y valorados. Por eso, al darle espacio para escucharse crean mejores vínculos y pueden de forma más fácil negociar sus dilemas y conflictos. Para el caso de Brasil según lo que plantean Rolim, Nova y Quevedo (2011, p.22), en su reciente investigación *“(...) para un mejor entendimiento de la violencia en el Brasil, son necesarios estudios sobre los comportamientos disruptivos, tocando otras variables ligadas a las características familiares”*. Según estos autores *“es necesario estudios más amplios sobre el bullying de preferencias longitudinales y muestras representativas para que puedan trazarse políticas más amplias de prevención y reducción de daños en niños víctimas de la violencia”*, que es lo mismo que decir tal y como lo plantean Pontes, Rodríguez y Moraes (2005), un redimensionamiento de la política educacional.

Para concluir con este trabajo, tomando los aportes de Almeida, Lisboa y Caurcel (2007, p.115-116), quienes hacen alusión en su trabajo de por qué ocurren los malos tratos entre iguales, a como un grupo de alumnos desde una perspectiva sistémica exponen una de las causas explicativas de los malos tratos entre pares. En ese sentido los participantes hacen referencia al *“papel de la familia, y de los valores y modelos culturales de determinados grupos y clases sociales”*. Así mismo las autoras exponen que existen pocas referencias para profundizar en otros tipos aspectos distintivos de ese tipo de explicaciones. Para estas autoras *“La adopción de una perspectiva sistémica 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”*.

Dado este importante enfoque me propongo algunas cuestiones que quiero exponer quizás como motivación a la comunidad científica en búsqueda de nuevas formas y visión paradigmática que promueva y genere una mejor convivencia entre escolares. Partiendo de la premisa de que las formulaciones de la problemática surgen de preguntas claves que intenta dar respuesta al planteamiento del problema a través de la investigación, propongo profundizar en: ¿Cómo se dan los órdenes de pertenencia en el ámbito escolar de los alumnos víctimas y agresores? Suponiendo que si se sienten pertenecer... ¿Qué aspectos le inducen a olvidar el destino principal de la escuela en aprender y convivir amorosamente? ¿Que honra sistémica le sostienen? O, ¿simplemente son excluidos o representantes de excluidos en generaciones anteriores? ¿Cómo se dan los vínculos a nivel generacional, inter-, intra- y trans-generacional en el contexto escolar? Como adultos y grupos de pares ¿soportamos los cambios e incluimos lo que fue y es?

Se requiere como bien dice la pedagogía sistémica, desarrollar una clara percepción que nos haga sensibles a estas informaciones y conocimientos. Es importante que pueda equilibrarse una proporción justa entre el dar y el recibir, y como bien dice Olvera, Traveset y Parellada, (2011) *“(...) Si ampliamos la mirada de manera sistémica, resulta más fácil establecer un diagnóstico de lo que necesitamos para fluir a través de la familia, la escuela y el trabajo y tomando la frase de entrada de Johan Galtung (1984) “La paz es posible, pensad, discutid, actuad, las alternativas existen”*.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio debemos destacar que en todo trabajo de investigación a pesar de aportar elementos nuevos para la ciencia, surgen elementos que en el fondo contribuyen para limitar las posibles comprobaciones de las hipótesis que en el campo de trabajo el investigador detecta. Así, la presente investigación que de cierta forma tiene que ver con la aplicación metodológica del trabajo realizado por Caurcel (2009), presenta las mismas restricciones por lo que de igual forma resaltamos lo siguiente:

En primer lugar percibo que el Scan- Bullying necesita de nuevas revisiones en cuanto acortar el número de ítems que muchas veces parecerían repetitivo y equilibrar a nivel de opciones las respuestas emocionales, re-valorando aquellas opciones del cuestionario que presentan una fiabilidad baja.

Como se valoran las atribuciones morales y emocionales, así como la apreciación que se tiene sobre la comprensión del fenómeno, sería interesante si dentro del mismo Scan, aparecen algunas situaciones ambiguas (Smorti, y Pagnucci, 1999), que permita valorar si en realidad aparecen sesgos atribucionales entre los participantes evaluados. Como bien señalaba anteriormente es muy evidente la caracterización del maltrato en las láminas, atacando un grupo de agresores una víctima completamente inocente. Percibo que las respuestas reflejan bien las valoraciones morales y sociales de las actitudes y conductas en un caso en que los roles de víctima y agresor están tan claramente distribuidas, pero que probablemente no es representativo de la realidad cotidiana en el centro escolar, en donde muy probablemente existe maltrato, pero con roles más ambiguos, siendo una gran parte de las víctimas también agresores.

Finalmente este instrumento al igual que lo especificado, además de que es una valiosa herramienta en cuanto a variables obtenidas, vale también aclarar que es sumamente extenso tanto para cumplimentar los participantes como para el ordenamiento de los datos en el caso del investigador.

En cuanto a los instrumentos de las escalas DIAS, que es excelente en nominación de pares con una alta fiabilidad, se presentan limitaciones para obtener informaciones complementarias, sobre el espacio en donde se lleva a cabo el maltrato. Dentro de las diferentes formas de maltrato queda omitida la nueva forma de abuso que es el ciber-bullying. Además, si bien el DIAS detecta la frecuencia de los actos de agresión, lo que es una de las condiciones para hablar del maltrato entre iguales o del *bullying*, no ofrece herramientas para detectar si existe desbalance de poder e

indefensión por parte de la víctima, que son otras características importantes para que un acto de agresión se pueda calificar de maltrato entre iguales. Sin lugar a dudas, estas relaciones y actitudes son necesarias a ir tomando en cuenta de un lado, para no dejar de valorar las verdaderas intenciones de causar daño, infligir dolor a una persona por placer, lo que viene siendo una de las características más marcadas del maltrato, y que tienen que ver con aspectos cognitivo-atribucionales y emocionales. Por el otro lado, hay que evitar de maximizar conductas que tienen realmente que ver con un mal manejo de las situaciones conflictivas, presente en todo relacionamiento humano, pero que muchas veces no llegan a representar verdaderamente situaciones de maltrato entre iguales.

Otra limitante del estudio presente es el número pequeño de la muestra. Aunque este fue ampliado en relación con el número de muestra de la tesina (107 en comparación con 37), es probable que en las comparaciones de las respuestas de agresores y no agresores, víctimas y no víctimas, mujeres y hombres, grupos de edad, grupos de diferentes estructuras familiares, el grado de significancia estadística hubiera sido mayor. Además, el hecho de que el estudio se llevó a cabo en un solo centro educativo, limita su representatividad. Por el otro lado, el realizar el estudio en un solo centro educativo con un número reducido de cursos, permitió reconocer la dinámica de los actos de agresión en este contexto específico, lo que hubiera sido imposible con una muestra grande, comprendiendo varios centros educativos.

Por último, no quiero dejar sin mencionar algunas dificultades que tuve en el acceso a literatura especializada, debido a que durante todo el tiempo del doctorado no fue posible resolver algunos problemas de código de acceso a la biblioteca universitaria de la UGR por internet, y la adquisición de artículos de muchas revistas especializadas económicamente queda fuera de alcance de un investigador particular. En ese sentido varias veces tuve que auxiliarme de personas para conseguir fuentes importantes para el contenido teórico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovay, M. y García Castro, M. (2006). *Caleidoscópio das violências nas escolas*. Série Mania de Educação. Brasília União Européia e Oxfam

Abramovay, M, M. y García Castro, M. (2002). *Drogas e violência nas escolas*. Brasília: UNESCO

Abramovay, M. y M. Rua (2005), *Violences in Schools. Concise Version*, Brasília, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Aguilera, M., G. Munoz y A. Orozco (2007), *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Alfonso, I. (2007). La teoría de las representaciones sociales. *Psicologia Online*. Recuperado el 17 de enero 2008 en http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml.

Almeida, A. M. T. de (2004). *Escalas de agresión y victimización directa e indirecta*. Traducción y adaptación de las Escalas DIAS (Direct and Indirect Agresión Scale) de Björkvist, y Österman. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Almeida, A. y Caurcel, M. (2005). Questionário Scan- Bullying. Versão Portuguesa e Castelhana. Registro de obra na Inspeção-Geral das Atividades Culturais, Ministério da Cultura.

Almeida, A., Lisboa, C. y Caurcel, M. J. (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales del maltrato de adolescentes portugueses y brasileños. *Interamerican Journal of Psychology. Sociedad Interamericana de Psicología, Austin, Latinoamericanistas 41*

Andreu, J. M. (2009). Propuesta de un modelo integrador de la agresividad impulsiva y premeditada en función de sus bases motivacionales y socio-cognitivas. *Psicopatología Clínica legal y /forense, 9, 85-98.*

Andreu, J.M., Ramírez, J.M., Raine, A. (2006). Un modelo dicotómico de la agresión: Valoración mediante dos auto-informes (CAMA y RPQ). *Psicopatología Clínica, Legal y Forense, 6, 25-42*

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Cuadernos de Ciencias sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias sociales (FLASCSO), Costa Rica.

Arias, B. y Fuentes J. (1999). Competencia social y solución de problemas sociales en niños de educación infantil: un estudio observacional. *Mente y Conducta en situación educativa. Revista Electrónica del Departamento de Psicología. 1 (1), p. 1-40*

Arsenio, W.F. y Lemerise, E.A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion, processes, and social competences. *Social Development, 10, 59-73*

Ascher, C. (1994). *Gaining control of violence: A view from the field*. NY: Teachers College, Eric Clearinghouse on Urban Education

Avilés, J.M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa, 2 (9), 201-220*

Avilés, J. M. (2009). Victimización percibida y bullying: factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 95,7-28

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, J.M.(1999). Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales– *Anales de Psicología*, 21 (1),27-41

Bagwell, C. L. y J. D. Coie. (2004). The best friendship of aggressive boys: Relationship quality, conflict management, and rule breaking behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88 (1), 5 – 24.

Baldry, A. C. y Farrington, D. P. (2000); “Bullies and delinquents personal characteristics and parental styles” *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10, 17-31

Bandura, A. (1973). *A social learning analysis*. Englewood Cliffs, N. Y: Prentice Hall

Benítez, J. L. (2003). *Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención contra los malos tratos entre iguales en contextos escolares*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Granada.

Benítez, J. Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*,9 (2), 151-170

Benítez, J.L.; Almeida, A. y Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 23 (1), 27-40

Bernstein, J. y Watson, M. (1997). Children who are targets of Bullying. A victim pattern. *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 12 (Agosto). 483-497.

Bjoerkvist, K. (1997). The inevitability of conflict, but not of violence: Theoretical considerations of conflict and aggression. In: Fry, D. P. & K. Bjoerkvist (eds.), *Cultural variations in conflict resolution: Alternatives to violence* (pp. 25-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. y Kaukiainen A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.

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.

Brier, N. (1995). Predicting antisocial behaviour in youngsters displaying poor academic achievement: A review of risk factors. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 16, 271-276

Buelga, S., Musitu, G., Olavide, P., Murgui, S. y Mártir, V. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9 (1), 127-141.

Bushman, B. J. y Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy?, *Psychological Review*, 108, 273-279

Cairns, R. B., Perrin, J. E., & Cairns, R. B. (1985). Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns. *Journal of Early Adolescence*, 5, 339-3355.

Calderón, P. (2009) Teoría de Conflictos de Johan Galtung (Theory of Conflict by, Johan Galtung). *Revista Paz y Conflictos*, 2, 60-81

Calvo, B. (1992) Etnografía de la Educación. *En Nueva Antropología*. 12 (42), 9-26 México.

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. (2009). Estudio Evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento moral de los implicados .Tesis doctoral. Universidad de Granada, España.

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), p. 51, 68.

Cava, M.J, Musitu, G. y Murgui S. (2006). Familia y Violencia escolar: El rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18, (3), 367-373.

Centerwall, B.S. (1992). Television and violence. *Journal of the American Medical Association*, 267, 3039-3063

Cerezo, R.F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus victimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología* 17 (1), 37.43

Cerezo, R. Fuensanta. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Colección Ojos Solares. Tratamiento, Pirámide: Madrid

Chaux E. (2003). Agresión Reactiva, Agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58

Cicchetti, D., Ganiban, J. y Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotional regulation. En Garber, J. y Dodge, K. (eds.), *The development of emotional regulation and dysregulation* (pp.15 - 48). Cambridge University Press: Cambridge

Ciucci, E. y Fonzi, A. (1999). La grammatica delle emozioni in prepotenti e vittime. En Fonzi, A. (Ed.), *Il gioco crudele. Compagni vittime e compagni oppressori* (pp. 27 – 38). Firenze: Giunti.

Coleman, J. C. (1994). *Psicología de la adolescencia*.(Traducción al español del original inglés: *The nature of adolescence*, 1980, Londres, de A. G. Miralles). Madrid.

Collel, J. y Escudé, C. (2002) La violència entre iguals a l'escola: el Bullying, *Àmbits de Psicopedagogia*, pp. 20-24. (Original en lengua catalana).

Contreras A. (2007). Hacia una comprensión de la violencia o el maltrato entre iguales en la escuela y en el aula. *Revista ORBIS/Ciencias Humanas*, 2, (6), 85-118

Coser, L. A. (1956). *The Functions of Social Conflict*. New York: Free Press,

Cosi M. S., Vigil-Colet y Canal S. J. (2009). Desarrollo del cuestionario de agresividad proactiva/reactiva para profesores: estructura factorial y propiedades psicométricas. *Psicothema*, 21, (1), 159-164

Crick, N. R., y Dodge, K. A. (2000). Social-informational-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. In P. K. Smith y A. D. Pellegrini (Eds.), *Psychology of education. Major themes*(pp. 469-484). London, UK: Routledge Falmer.

Crick, N. R y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social- psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722

De la Villa Moral, M. Ovejero, B. y Martin J.P. (1998). La construcción de la conexión entre la percepción de la autoimagen física en adolescentes y la identidad psicosocial. *Revista Aula Abierta*, 71, 147-175

Debarbieux, E. y Blaya, C. (2001): *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe*. París: ESF

Defensor del Pueblo.(2007). *Informes, Estudios y Documentos. Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Oficina del defensor del pueblo.

Del Barrio, C., Almeida, A., van der Meulen, K., Barrios, A. y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*. 26(1), 63–78

Deluty, R. H. (1981). Alternative-thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children. *Cognitive Therapy and Research*, 5, 309-312

Deluty, R. H. (1984). On the proper use of the Children's Action Tendency Scale: Comment on Williamson et al' s study. *Behaviour Therapy*, 15, 426 - 428

Deluty, R. H. (1985).Cognitive mediation of aggressive, assertive and submissive behaviour in children. *International Journal of Behavioural Development*, 8, 309-312

Demir, M. y Urberg, K. A. (2004). Friendship and adjustment among adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88 (1), 68 – 82.

Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict. Constructive and restrictive processes*. New Haven, CT: Yale University Press

Díaz- Aguado, M. J. (2005). Por que se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 37, 17-47

Díaz- Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales.

Dodge, K. A. y Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality & 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. (1986). A social informational-processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 77-125). Hillsdale, USA: Erlbaum

Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. Em

Dodge, K.A, Price, J.M., Bachorowski, J.A. y Newman ,J.P. (1990). Hostile attributional Biases in Severely Aggressive Adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*. 99 (4), 385-392

Dot, O. (1988). *Agresividad y violencia en el niño y el adolescente*. Barcelona: Grijalbo.

Donas Burak, S. 1997: *Marco Epidemiológico conceptual de la Salud Integral del Adolescentes*. Washington, DC: Organización Mundial de la Salud (OMS)

Duarte, I. y R. Holguín (1995). *Los hogares dominicanos: El mito de la "familia ideal" y los tipos de jefaturas de hogar*. IEPD/Pro Familia, Santo Domingo, R. D.

Duran, A. (2004). *La agresión escolar en centros de segundo ciclo de la ESO de Granada capital y su provincia*: Tesis doctoral. Universidad de Granada, España.

Ekman, P. y Friesen, W.V. (1975). *Unmasking the face*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall

Eron, L. (1982). Parent child interaction, television violence and aggression of children. *American Psychologist*, 27, 197-211.

Eron, L. D. y Huesmann, R. (1993). The stability of aggressive behaviour even unto the third generation. En M. Lewis y S.M. Miller (eds.), *Handbook of developmental psychopathology* 147-156. NY: Plenum

Fabes, R.A. y Eisenberg N. (1992) Young children's are coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63, 116-128.

Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP (Brasil): Venus Editora

Farrington, D.P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later life outcomes. En D.J. Peplar y K. Rubin (eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 5-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Farrington, D. y Hawkins, J. (1991), 'Predicting Participation, Early Onset, and Later Persistence in Officially Recorded Offending', *Criminal Behaviour and Mental Health*, 1: 1-33.

Ferguson T. J., y Stegge H. (1998). Measuring guilt: a rose by other name still has thorns. En J. Bybee (ed), *Guilt and children* (pp. 19 – 74), San Diego: Academic Press

Fernández Cabezas, M. (2006). *Representaciones mentales, atribuciones causales y estados emocionales de adolescentes entre 11 y 15 años víctimas de maltrato entre iguales*. Tesina, Facultad de Psicología Evolutiva y de Educación, Universidad de Granada. España.

Fernández, I (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos (2ª Ed.)* Nancea S.A. de ediciones Madrid

Fernández, M. García, A.B y Benítez, J.L. (2006). Estudio de percepción que el profesorado en activo posee sobre maltrato entre iguales. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (2), 15-29

Fisas, V. (1987). *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Barcelona: Editorial Lerna, Colección Paz y Conflicto.

Francisco, M. V. y Coimbra, R. M. (2009). Um estudo sobre Bullying entre Escolares do Ensino Fundamental; Psicologia: Porto Alegre. *Reflexão e Critica* 22 (2), 200-2007

Fraser, M.W. (1996). Aggressive behavior in childhood and early adolescence: an ecological developmental perspective on youth violence. *Social work*, 41, 347-361

Frodi, A., Macaulay, J., y Thome, P. R. (1977). Are women always less aggressive than men? A review of the experimental literature. *Psychological Bulletin*, 84, 634-660.

Fundación W. K. Kellogg (1996). *Familia y adolescencia: Indicadores de salud. Manual de aplicación de instrumentos* (2da reimpresión). Washington D. C.: OPS/OMS

Galtung, J. (1984). *¿Hay alternativas! 4 caminos hacia la paz y la seguridad*, Madrid, Tecnos.

García, M. Madriaza, P. (2006). Estudio Cualitativo de los Determinante de la Violencia en Chile. *Estudios de Psicología* 11 (3), 247-256.

Girad, K. y Koch, S. (1996). Resolución de conflicto en la escuela. Manual para educadores. Granica. Recuperado 14 de Septiembre, 2011 en <http://usuarios.multimania.es/pesegpa/pub/conflictos.pdf>

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Vergara. (Traducción del original inglés “*Emotional intelligence*”. Bantam Books).

Goleman, D. (2007). *Inteligência Social: o poder de las relações humanas* Rio de Janeiro: CAMPUS. (traducción del original inglês “*Social intelligence*”. Bantam Books).

Gordillo R. (2011) El papel de las atribuciones en la conducta agresiva en niños y adolescentes. *Revista de investigación de la Universidad a Distancia de Madrid*. (1) p. 1,17

Górriz, A. B. (2009). *Roles implicados en el Acoso escolar: Comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de responsabilidad*. Tesis doctoral. Universitat Jaume. Castellón de la Plana.

Graham, S. y Hudley, C. (1992). *An attributional approach to aggression in African-American children*. En D. Schunk y J. Meece (eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 75-94), Hillsdale, NJ: Erlbaum

Guijo, V. (2002). *Estudio Multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años*. Tesis doctoral, Universidad de Burgos.

Gutiérrez, R. (2007). *Sentimientos y emociones de víctimas, agresores y espectadores de la violencia en un centro educativo del Municipio de Santarém, Estado de Pará, Brasil*. Tesina, Facultad de Psicología Evolutiva y de Educación, Universidad de Granada. España.

Hargreaves, D. (1978). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea

Harris, M.J. (edit.). (2009). *Bullying, Rejection & Peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective*. New York: Springer Publishing Company LLC

Harris, A. y Reid, J. B. (1981). The consistency of a class of coercive child behaviours across school settings for individual subjects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 219-227

Hawkins, J.D.; Catalano, R.F.; Morrison, D.M.; O'Donnell, J.; Abbott, R.D. y Day, L.E. (1992). The Seattle Social Development Project: Effects of the first four years on protective factors and problem behaviors. En J. McCord y R. Tremblay (eds.), *The prevention of antisocial behavior in children* (pp. 139-161). NY: Guildford Press.

Hawkins, J.D.; Von Cleve, E. y Catalano, R.F. (1991). Reducing early childhood aggression: Results of a primary prevention program. *American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 30, 208-217

Hellman, D.A. y Beaton, S. (1986). The pattern of violence in urban public schools: The influence of school and community. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 23, 102-107

Hellinger, B. y Olvera, A. (2010). *Inteligencia Transgeneracional. Sanando las heridas del pasado. Constelaciones familiares*. México, D. F.: Editorial Grupo Centro Universitario Emilio Cárdenas CUDEC. México.

Hocker, J. y Wilmot, W. (1991). *Interpersonal conflict* (3ra ed.), Dubuque, IA: W. C. Brown.

Hoyos, O, Aparicio, J. y Córdoba P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de Colegios en Barranquilla, Colombia. *Psicología desde el Caribe*. (Universidad del Norte), 16, 1-28

Huesmann, L.R. (1986). Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behavior by the viewer. *Journal of Social Issues*, 42, 125-139

Huesmann, L.R. y Eron, L.D. (1986). *Television and the Aggressive Child: A Cross-national Comparison*. Lawrence Erlbaum

Huesmann, L.R., Eron, L.D. y Yarmel, P.W. (1987). Intellectual functioning and aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 20, 232-240.

Hunter, S. Y Boyle, J. (2002). Perceptions of control in the victims of school bullying: The importance of early intervention. *Educational Research*, 44(3), 355-368

Justicia, F., Arco, J. L. y J. L. Benítez (2003). *El fenómeno de la violencia escolar: qué es y como intervenir*. Granada: Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada.

Justicia, F. y Benítez, S. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9 (4), 265-290

Kandell, E. y Mednick, S.A. (1991). Perinatal complications predict violence offending. *Criminology*, 29, 519-529.

Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. Osterman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., et al. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89

Lagerspetz, K. J. M. y K. Bjoerkvist. (1994). Indirect aggression in boys and girls. In: L. R. Huesman (ed.), *Aggressive behavior: current perspectives*. (pp. 131-150). New York: Plenum

Lambert, W. E. (1985). What happens to children when they act aggressively in six cultures? In: F. R. Brush & J. 8. Overmeier (Eds.), *Affect, conditioning, and cognition: Essays on the determinants of behavior* (pp. 325-339). Hillsdale, Nf : Lawrence Erlbaum

Lecannelier A. F. (2004). Los aportes de la teoría de la mente (ToM), a la psicopatología del desarrollo. *Terapia psicológica*, 22 (1), 61-67

Lewis, H. B. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. New York: International University Press

L'Hotellerie, L. R. (2009) La acción del voluntariado en las aulas de educación secundaria. Un estudio sobre prevención y tratamiento de problemas de disciplina. Universidad Nacional De Educación A Distancia Facultad De Educación Departamento De Métodos De Investigación y Diagnóstico En Educación I. Tesis Doctoral. Madrid.

Lisboa, C. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar*: Tese de Doutorado apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Doutor em Psicologia Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil

Lochman, J. E., y Dodge, K. A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 366-374.

Loeber, R. y Hay, D.F. (1994). Developmental approaches to aggression and conduct problems. En M. Rutter y D.F. Hay (Eds.), *Development through life: A handbook for clinicians* (pp. 288-516). Boston: Blackwell Scientific.

Lucas, B., Pulido, R., Martin, G. (2010). Análisis de la situación de violencia entre iguales, en educación primaria: Diferencias en función del género y el curso. *Contextos educativos*, 13, 11-26

Lutte, G. (1991): *Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*. Barcelona, Herder

Machado, M. F. C. de. (2002). *A Vitimação entre Pares em Contexto Escolar – Um estudo das percepções de solidão, auto-conceito e maus tratos de crianças vitimadas*. Tesis de Maestría, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Maluf, N. Cevallos, C. y Córdoba, R. (2003) *Enfrentando la violencia en las escuelas; Un informe de Ecuador*. En *Violencia na escola. America latina e Caribe*; Brasilia; UNESCO

McKinney, J. P., H. Fitzgerald y E. A. Strommen. (1982): *Psicología del desarrollo; edad adolescente*. El Manual Moderno. México D. F.

Melendo, E. (1997). *Adolescentes en dificultad social: factores asociados a situaciones de riesgo y desamparo*. *Bienestar y Protección Infantil*. Nº. 1, marzo, 1997. FAPMI.

Menacker, J.; Weldon, W. y Hurwitz, E. (1990). *Community influences on school crime and violence*. *Urban Education*, 25 (1), 68-80.

Menesini, E., A. Fonzi, E. Ciucci, A. Almeida, R. Ortega, M. J. Lera, A. Costabile, G. Lo Feudo, H. Cowie, S. Ferrazzuolo, C. del Barrio (1999). *Bullying and emotions*. Report of the Working Party chaired by Emilia Menesini, University of Firenze. Recuperado el 9/1//2006 en http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_firenze2.html,

Miller, P M., Danaher, D. L., y Forbes, D. (1986). *Seprclated sttatcgies for coping with irucrpersonal conflict in children aged ffve and scvcn*. *Deoebpmal Psycfiologr*, 22, 543-51E,

Moffitt, T.E. (1993). *The neuropsychology of conduct disorder*. *Development and Psychopatholy*, 5, 135-151

Moñivas, A. (1994). *Epistemología y representaciones sociales: Concepto y teoría*. *Revista de Psicología General y aplicada*, 47 (4), 409-419

Mora, M. y Krauskopf, D. (1995): *Manual de medicina de la adolescencia*. Washington, D. C.: OPS/OMS

Mora- Merchán, J., (2000). El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla. Tesis Doctoral no publicada. Directora: Rosario Ortega. Universidad de Sevilla. España.

Moreno, R. D., Estévez L. E., Murgui, P. S. y Musitu, O. G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, (4), 537-542.

Morton, T. (1987). Childhood aggression in the context of family interaction. En Crowell, D.; Evans, I.M. y O'Donnel, C. R (eds). *Childhood Aggression and Violence*. Nueva York: Plenum Press.

Moya, M.C. (1996). Identidad social y relaciones interpersonales. En J.F. Morales, D. Páez, J.C. Deschamps, S. Worchel (Eds). *Identidad Social. Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre los grupos* (pp.137-154). Madrid: McGraw-Hill.

Navarro, R. (2009). *Factores Psicosociales de la Agresión Escolar: la variable genero como factor diferencial*. Tesis doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha

NCES, U.S. Department of Education (2003). Indicators of school crime and safety. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. <http://nces.ed.gov>.

Nunner-Winkler, G. y Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338

Olivas, R. N. (2009). *Factores psicosociales de la Agresión escolar: La variable Género como factor diferencial*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.

Oliveros, D., Figueroa, A., Mayorga, R., Cano, U., Quispe, A. Barrientos, A. A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 61(4), 215-220.

Olvera A., Traveset. M., y Parellada, C. (2011). *Sintonizando las miradas. Soluciones amorosas y breves a los conflictos entre escuela y familia*. Krea Outsourcing. Mexico.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington D. C., Hemisphere

Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren. Basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (eds) *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale. NJ. Earlbaum

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford and Cambridge: Blackwell.

Olweus, D. (1993a). Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes. In H. Rubin y J. B. Asendorf (eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

Olweus, D. (1993b). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell

Olweus, D. (1993 c). Bully/victim problems among school children: Long term consequences and an effective intervention program. In S. Hodgins (ed.), *Mental disorder and crime*. (317-349) Sage. Newbury Park.

Olweus, D. (1993d). Bullies on the playground: The role of victimization. In C. H. Hart (ed.) *Children on Playgrounds: Research perspectives and applications* (85-128). State University of New York Press. Albany.

Ortega, R. y Mora-Merchan, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de victimización entre escolares. *Revista de educación*, 313, 7-27

Ortega, R. Mora-Merchán, J. (1998). Violencia escolar. El problema del maltrato entre iguales. *Cuadernos de pedagogía*, 270, 46-50

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia Escolar Mito o realidad*. Sevilla Mergablum. Edición y comunicación

Ortega Ruiz, R. Sánchez, V., y Menesini E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14. Supl., 1-13

Osorio A. y Álvarez A. (2004). *Introducción a la Salud Familiar*. (1^{era} ed.) (pp. 1-69) San José, Costa Rica: Centro de Desarrollo Estratégico e Información en Salud y Seguridad Social (CENDEISS)

Parales, C. J. y Vizcaíno, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, (2), 351-361

Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. y Ramsay, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behaviour. *American Psychologist*, 44, 329-355

Patterson, G.R., Littman, R.A. y Bricker, W. (1967). *Assertive behavior in children: A step toward a theory of aggression*. Monograph for the Society for Research in Child Development, 35 (5 serial n.113).

Pepler, D. (1996). *A peek behind de fence: what we have learned about bullying*. Toronto. York University

Perry, D.G., Kusel, S.J. y Perry, L.C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814

Pinero E. (2010). *Características de las relaciones familiares y escolares y roles en la dinámica Bullying en estudiante de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Pontes, R., Rodríguez C. y Moraes J. S. (2005). *Diagnostico das qualidades das relações sócias na comunidade escolar em escolas da rede estadual de ensino na Região Metropolitana de Belém*. Pesquisa de campo – Unama/Pró-Paz Educação.

Postigo Z. S., Gonzales B. R., Mateu M.C. Ferrero, B. J. y Matorell, P. C. (2009). Diferencias conductuales según genero en convivencia escolar. *Psicothema*, 21 (3), 453-458

Prado, M.C. (2008). *Representaciones sociales de la vejez por parte de los profesores de Educación Física*. Tesis Universidad Abierta Interamericana. Facultad de Motricidad Humana y Deportes.

Prutzman, P., L. Burger, L. Stern y G. Bodenhamer. (1992). *Respuesta creativa al conflicto. La práctica de paz en el aula, la familia y la comunidad*. Traducción y adaptación del original inglés por C. García y K. Grünberg. San José, Costa Rica. Editorial Fundación Ceppa.

Quiles, Z.N. y Bybee, J. (1997). Chronic and predispositional guilt : Relations to mental health, prosocial behavior and religiosity. *Journal of Personality Assessment*, 69, 104-126.

Rabiner, D. L., L. Lenhart y J. E. Lochman. (1990). Automatic versus reflective social problem solving in relation to childrens sociometric status. *Development Psychology*, 26, 1010 – 1016.

Raine, A.; Brennan, P. y Mednick, S.A. (1994). Birth complications combined with early maternal rejection at age 1 year predispose to violent crime at age 18 years. *Archives of General Psychiatry*, 51, 984-988

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-problemas para la convivencia. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), pp 265-290

Ramos Corpa, M. (2008). *Violencia y Victimización en adolescentes escolares*. Tesis Doctoral. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.

Rigby, K. (1995). New thinking about bullying in schools. *Independent Education*. New South Wales Education Union: Sidney, Julio, 3-6.

Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. London: Jessica Kingsley

Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology*, 18, 202-220.

Rigby, K. y Slee, P.T. (1991). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627

Rigby, K. y Slee, P. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological wellbeing. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.

Rincón, G. L. (2011). *El abrazo que lleva al amor; como sanar emocionalmente a tus hijos*

con un abrazo (7ª Ed. Revisada.) Edo México: Prekop Editorial.

Rivara, F.P.; Shepherd, J.P.; Farrington, D.P.; Richmond, P.W. y Cannon, P. (1995). Victim as offender in youth violence. *Annals of Emergency Medicine*, 26, 609-614.

Robins, L. (1966). *Deviant children grown up: A sociological and psychiatric study of sociopathic personality*. Baltimore: Williams and Wilkins.

Rolim d. M. D., Nova A. C., Quevedo, L.d A. (2011) Prevalence and characteristics of school age bullying victims. Prevalência e características de escolares vitimas de bullying. *Jornal de Pediatria Rio J.* 87 (1), 19-23

Román, M. y Murillo F. J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), desarrollado entre 2005 y 2009. *Revista CEPAL*, 104, 37- 54

Rose, J. A., L. P. Swenson y W. Carlson. (2004). Friendships of aggressive youth: Considering the influences of being disliked and of being perceived as popular. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88 (1), 25 – 45.

Rubio, A. (2009). Los chicos héroes y las chicas malas. *Revista de estudios de Juventud*, 86. Doc. No3. 49-63

Ruiz, D. Estevez, E. Murgui, S. Musitu G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar; el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), pp.123-136

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence* Nueva York: Basic Books, 35-66.

Saarni C., Mumme D. L. y Campos J. J. (1998). Emotional development: Action, communication and understanding. En Damon, W. y Eisenberg, N. (eds.), *Handbook of Child Psychology*, vol.3 (pp. 237 – 309), New York: J. Wiley and Sons.

Salas, M. I. (2008). Significado psicológico de la violencia y la agresión en una muestra urbana colombiana. *Revista Diversitas_ Perspectivas en psicología* 4 (2), 331-343.

Salmivalli, J. Karhunen and K. Lagerspetz (1996). How do the victims respond to bullying?, *Aggressive Behavior* 22, 99–109.

Sánchez, C. (2009). *Nivel de implicación en Bullying entre escolares de educación primaria. Relación con el estatus sicométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia, España.

Sanmartín, J. (2006). La violencia escolar. Concepto y Tipos. En A. Serrano (ed.), *Acoso y Violencia en la Escuela* (pp.21-32). Barcelona: Ariel.

Scheithauer H., Hayer T., Petermann F., Jugert G. (2006). Physical, Verbal, and relational Forms of Bullying Among German Students: Age Trends, Gender Differences and Correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 1-15.

Sege, R. y Dietz, W. (1994). Television viewing and violence in children: The pediatrician as agent for change. *Pediatrics*, 94, 600-607

Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia: Goeprint.

Silber, T. Munist, M. Magdaleno M. y Suárez. E. (1992). *Manual de Medicina de la Adolescencia*. Washington D. C.: Organización Panamericana de la Salud.

Silvern, R. L. y Wortman, C.B. (1980). Coping with undesirable life events. En Garber, J. y Seligman, M.E.P. (Eds.), *Human helplessness: Theory and applications* (pp. 279 – 340). New York: Academic Press.

Solberg, M. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation, of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.

Slee, P.T. (1993). Bullying: a preliminary investigation of its nature and the effects of social cognition. *Early Child Development and Care*, 87, 47-57

Smelser, N. (1962). *Theory of collective behavior*. New York: Free Press

Smith, P.K. (2006). Ciberacoso: Naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela. *Congreso Educación, Palma de Mallorca*. España. 1-17

Smorti, A. y Pagnucci, S. (1999). *Theory of mind in bullying: a methodological reassessment. TMR Project*.

Sutton, J., Smith, P.K. y Swettenham, J. (1999a). Bullying and "Theory of mind": A critique of the Social skills deficit view of anti-social behaviors. *Social Development*, 8, 117-127.

Tatum, D. (1989). Bullying: the Scandinavian, research tradition. In D. P. Tatum y D. A. Lane (eds), *Bullying in schools* (pp.45-47). Stoke-on-Trent: Trentham Books

Tedeschi, James T.; Felson, Richard B. (1994). *Violence, aggression, and coercive actions*, Washington, DC, US: American Psychological Association 71-92

Thornberry, T.P. (1994). *Violent families and youth violence*. Washington, DC: U.S.

Department of Justice, National Institute of Justice, Office of Justice Programs.

Tirapu- Ustarro, J, Perez-Sayes, G. Erekatxo-Bilbao, M. Peregrin-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44 (8), p. 479-489

Tremblay, R.; Mase, B.; Perron, D.; LeBlanc, M.; Schwartzman, A. y Ledingham, J. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior and delinquent personality: Longitudinal analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 64-72.

Troy, M. y Sroufe, L.A. 1987. Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 166-172

Valadez, I., Gonzales, N., Orozco, M.DE J., Montes, R. (2011), Atribuciones Causales del maltrato entre iguales; la perspectiva de los alumnos y del personal de enseñanza media básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (51), 1111-1136

Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones inter-grupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundaria publicas de la comuna de Peñalolén en Santiago de Chile. Tesis Doctoral*. Universidad de Granada. España.

Vallés, A. (2000). *Habilidades sociales*. Lima: Ed. Libro Amigo.

Van der Meulen, K., Soriano, L., Granizo, L., del Barrio, C., Korn, S. y Schäfer, M. (2003) Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 49-62.

Vargas T. (2010). *Violencia en la escuela. Estudio Cualitativo 2008-2009*. Santo Domingo Plan Internacional, Republica Dominicana.

Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R.E. (2002). Reactively and proactively aggressive children: antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 495-505

Veenstra, R. Lindenberg, S. Munniksma, A. y Dijkstra, J. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection; Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development*, 81, 510-516.

Viscardi, N. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay. In M. Abramovay. (Org.), *Violencia na escola. América Latina e Caribe*. Brasilia, UNESCO 153-208.

Werner, E.E. (1994). Overcoming the odds. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 15, 131-136.

Weimer, B. A., K. A. Kerns y C. M. Oldenburg. (2004). Adolescent's interactions with a best friend: Associations with attachment style. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(1), 102 – 120.

Widom, C. S. (1991). Childhood victimization: Risk factors for delinquency. In M. E. Colton & S. Gore (Eds.), *Adolescent stress: Causes and consequences* 201–222. New York, NY: Aldine de Gruyter

Whitney, I., y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.

Yela, J. R. y Marcos, J.L. (1992). Indefensión aprendida en sujetos humanos y su inmunización. Influencia del estilo atribucional y de los programas de reforzamiento. *Revista Latinoamericana de psicología*, 24 (3), 301-321

Yubero Santiago, (2010) La variable Género en el conflicto y en la conducta agresiva dentro de los Centros Educativos. Recuperado el 22/5/2011 en <http://cig.uv.es/wp-content/uploads/2010/11/educar-12.pdf>

ANEXOS

ANEXOS...

- 1- Carta de solicitud aprobación a los padres de los alumnos.
- 2- Comunicación entregada por la dirección de la escuela.
- 3- Instrumentos
 - 3.1 Scan –bullying versión femenina
 - 3.2 Scan -bullying versión masculina
 - 3.3 Cuestionario versión femenina
 - 3.4 Cuestionario versión masculina
 - 3.5 ESCALA DE AG DIRETA E INDIRETA
 - 3.6 ESCALA DE VICT DIRETA E INDIRECTA

Tradução e Adaptação da Escala DIAS de Kay Björkvist & Karin Österman Fátima Machado & Ana Maria Tomás de Almeida©

1. Carta a los padres

Santarém PA, 13 de Novembro 2007.

Prezados Pais

E/ Ou responsáveis pelo (a) aluno (a),

Sou psicóloga e com a permissão da direção da escola, estou fazendo uma pesquisa sobre formas de convivência dos alunos na escola.

Gostaria de utilizar os dados desta pesquisa como subsidio, para as escolas, na prevenção e solução de conflitos entre alunos.

Será garantido o anonimato dos alunos e da escola.

Por isso, solicito a autorização de vocês, e de seu/sua filho (a) para publicar os resultados ao defender a minha tese de doutorado.

Por favor, assinem em baixo e devolva a orientadora pedagógica

Agradeço antecipadamente as suas gentileza e colaboração no meu trabalho.

Como os melhores cumprimentos,

Rosaura Gutiérrez de May

Assinar e entregar a orientadora pedagógica.

Nome do Pai/ Responsável: _____

Nome do (a) Aluno (a): _____

2. Comunicação entregue por la dirección de la escuela.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GONÇALVES DIAS



DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins de direito que, ROSAURA GUTIEREZ, doutoranda em Psicologia, foi autorizada pela direção deste Estabelecimento de Ensino, para aplicar os instrumentos de sua pesquisa sobre Sentimentos e Emoções de Vítimas e Agressores da Violência nas 6ª e 7ª séries nos turnos matutino e vespertino, com atividades desenvolvidas nos anos letivos de 2006 e 07.

Santarém, 13 de dezembro de 2007.


Maria Solente da Silva Lopes
Diretora - Port. n.º 013074/2007
Pedagoga LP em Supervisão
Esp. em Gestão Escolar

3. Instrumentos

3.1. Scan-Bulling versión masculina.



3.2. Cuestionario versión masculina.

Nome inventado: _____

Nome real: _____

QUESTIONÁRIO SCAN-BULLYING 2005[®] Ana Almeida & Maria Jesús Caurcel.

INSTRUÇÕES:

Neste questionário vai-te ser pedido que dês a tua opinião sobre 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 pensam o mesmo. Queremos que te sintas à vontade e para isso criamos maneira de manter o anonimato e garantir que só os investigadores terão conhecimento dos teus dados pessoais: o triângulo com o teu nome é retirado e colocado num envelope fechado à frente da turma, antes de começares a preencher os questionários. No questionário só aparece o nome inventado por ti.

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.

O meu melhor amigo é...

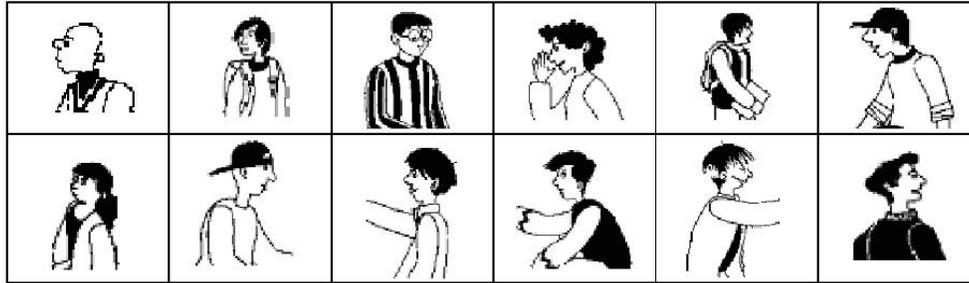
Antipático	1	2	3	4	<input checked="" type="checkbox"/>		Simpático
Chato	1	<input checked="" type="checkbox"/>	3	4	5		Engraçado

Concordas em colaborar connosco? Desde já, obrigado. Começaríamos então por pedir que preenchas o quadro seguinte com algumas informações acerca de ti.

Escola:		Ano de escolaridade:				
Sexo: <input type="checkbox"/> Rapaz <input type="checkbox"/> Rapariga	Idade:		Data de nascimento:			
Notas escolares (último período)	Mat.	Port.	His.	CN	Ing.	F.Q.
Com quem vives?	<input type="checkbox"/> Mãe	<input type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Avós		<input type="checkbox"/> Outros: _____	
Profissão dos pais:	Mãe:					
	Pai:					
Estudos dos pais:	Mãe:	<input type="checkbox"/> Sem estudos		<input type="checkbox"/> 1º ciclo		
		<input type="checkbox"/> 2º ciclo		<input type="checkbox"/> 3º ciclo		
	Pai:	<input type="checkbox"/> Secundário		<input type="checkbox"/> Estudos universitários		
		<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		
Número de irmãos:	Nacionalidade	<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...

Natural	<u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u>	Aprendido
Propositado	<u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u>	Sem intenção
Briga	<u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u>	Vingança
Abuso	<u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u>	Brincadeira
Divertido	<u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u>	Maldoso
Aceitável	<u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u>	Reprovável
Justo	<u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u>	Injusto
Correcto	<u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u>	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
--------------------------------------	--	---------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------------

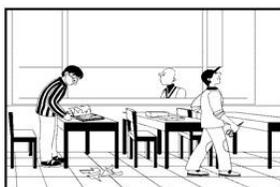
6.- Achas que esta situação vai continuar?

<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...



O rapaz fez alguma coisa para os provocar.

1 2 3 4 5

O rapaz 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.

O rapaz merece o que lhe acontece.

1 2 3 4 5

O rapaz não merece o que lhe acontece.

Os do grupo fazem isto para se vingarem dele.

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 tratados 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
Cruel	1	2	3	4	5	Bondoso
Duro	1	2	3	4	5	Choramingas
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
Obediente	1	2	3	4	5	Rebelde
Palerma	1	2	3	4	5	Inteligente
Arrogante	1	2	3	4	5	Humilde
Conflituoso	1	2	3	4	5	Pacífico
Mal educado	1	2	3	4	5	Educado
Má pessoa	1	2	3	4	5	Boa pessoa

		Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
11.- Como se sente esta rapaz ?						
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

					
	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
12.- Se fosses este rapaz, como te sentirias?					
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

					
	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
13.- Se tu fosses este rapaz que farias para mudar a situação?					
Não podia fazer nada.	1	2	3	4	5
Ignorava-os.	1	2	3	4	5
Vingava-me deles.	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.- 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



15.- 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
--------------------------------	--	---	---------------------------------------	---------------------------------

Agora vamos pedir-te várias opiniões sobre estes rapazes:



16.- Estes rapazes parecem-te ?

Chatos	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Engraçados
Cruéis	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Bondosos
Duros	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Choramingas
Mentirosos	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Sinceros
Indesejáveis como amigos	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Desejáveis como amigos
Parolos	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Fixes
Medricas	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Valentes
Tímidos	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Dão-se com todos
Fracos	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Fortes
Obedientes	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Rebeldes
Palermas	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Inteligentes
Arrogantes	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Humildes
Conflituosos	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Pacíficos
Mal educados	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Educados
Más pessoas	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	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	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

19.- Já te portaste como alguém deste grupo  ?

Nunca.
 Poucas vezes.
 Algumas vezes.
 Muitas vezes.
 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 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 envergonhado se os meus pais ou os meus professores souberem aquilo que fiz.				
Sinto-me bem e mais forte quando faço isto.				
Sinto-me orgulhoso 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.				

21.- Na tua opinião, como se sente este rapaz?



CULPADO	ENVERGONHADO	DÉSINTERESSADO	ORGULHOSO
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			

24.- Na tua opinião, como se sentem estes rapazes?



CULPADOS	ENVERGONHADOS	DÉSINTERESSADOS	ORGULHOSOS
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			

22.- Como deveria sentir-se este rapaz?



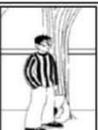
CULPADO	ENVERGONHADO	DÉSINTERESSADO	ORGULHOSO
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			

25.- Como deveriam sentir-se estes rapazes?



CULPADOS	ENVERGONHADOS	DÉSINTERESSADOS	ORGULHOSOS
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			

23.- Se fosses este rapaz, como te sentirias?



CULPADO	ENVERGONHADO	DÉSINTERESSADO	ORGULHOSO
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			

26.- Se formasses parte deste grupo, como te sentirias?



CULPADOS	ENVERGONHADOS	DÉSINTERESSADOS	ORGULHOSOS
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			

27.- Na tua opinião, como se sente este rapaz?



CULPADO	ENVERGONHADO	DÉSINTERESSADO	ORGULHOSO
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			

30.- Na tua opinião, como se sentem os que vêm o que se passa?



CULPADOS	ENVERGONHADOS	DÉSINTERESSADOS	ORGULHOSOS
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			

28.- Como deveria sentir-se este rapaz?



CULPADO	ENVERGONHADO	DÉSINTERESSADO	ORGULHOSO
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			

31.- Como deveriam sentir-se os que vêm o que se passa?



CULPADOS	ENVERGONHADOS	DÉSINTERESSADOS	ORGULHOSOS
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			

29.- Se fosses este rapaz, como te sentirias?



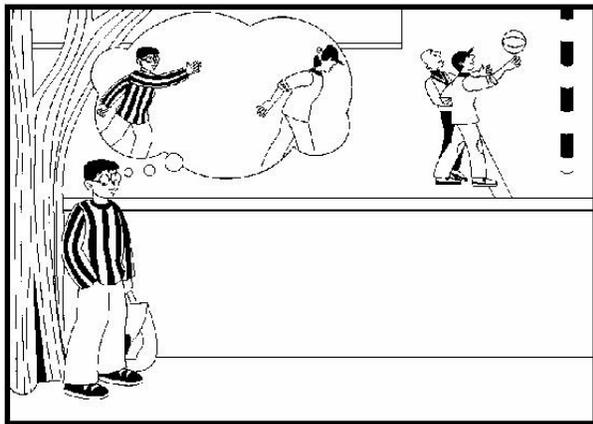
CULPADO	ENVERGONHADO	DÉSINTERESSADO	ORGULHOSO
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			

32.- Se fosses um dos que vêm, como te sentirias?

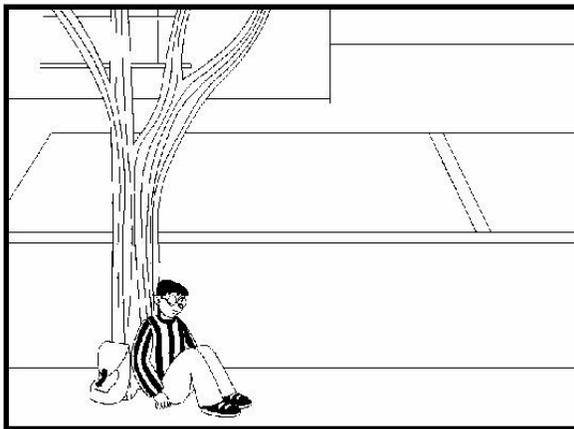


CULPADOS	ENVERGONHADOS	DÉSINTERESSADOS	ORGULHOSOS
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			

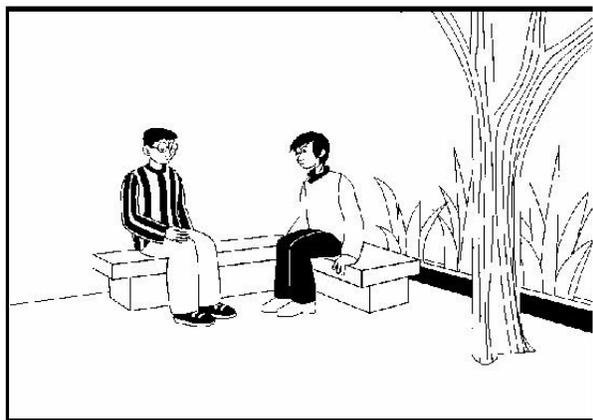
33.- Observa com atenção estas cinco figuras, e indica a maneira como esta história irá provavelmente terminar (marca a tua resposta com uma "X"):



FINAL 1



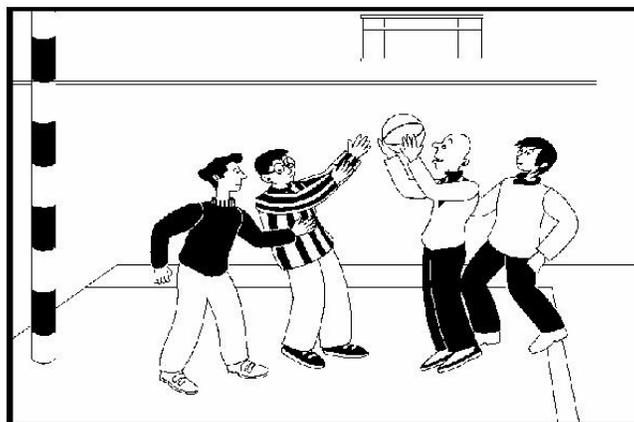
FINAL 2



FINAL 3



FINAL 4



FINAL 5

34.- Finalmente, gostaríamos de saber algo sobre ti. Com que palavras te descreves?

Chato	1	2	3	4	5	Engraçado
Cruel	1	2	3	4	5	Bondoso
Duro	1	2	3	4	5	Choramingas
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
Obediente	1	2	3	4	5	Rebelde
Palerma	1	2	3	4	5	Inteligente
Arrogante	1	2	3	4	5	Humilde
Conflituoso	1	2	3	4	5	Pacífico
Mal educado	1	2	3	4	5	Educado
Má pessoa	1	2	3	4	5	Boa pessoa

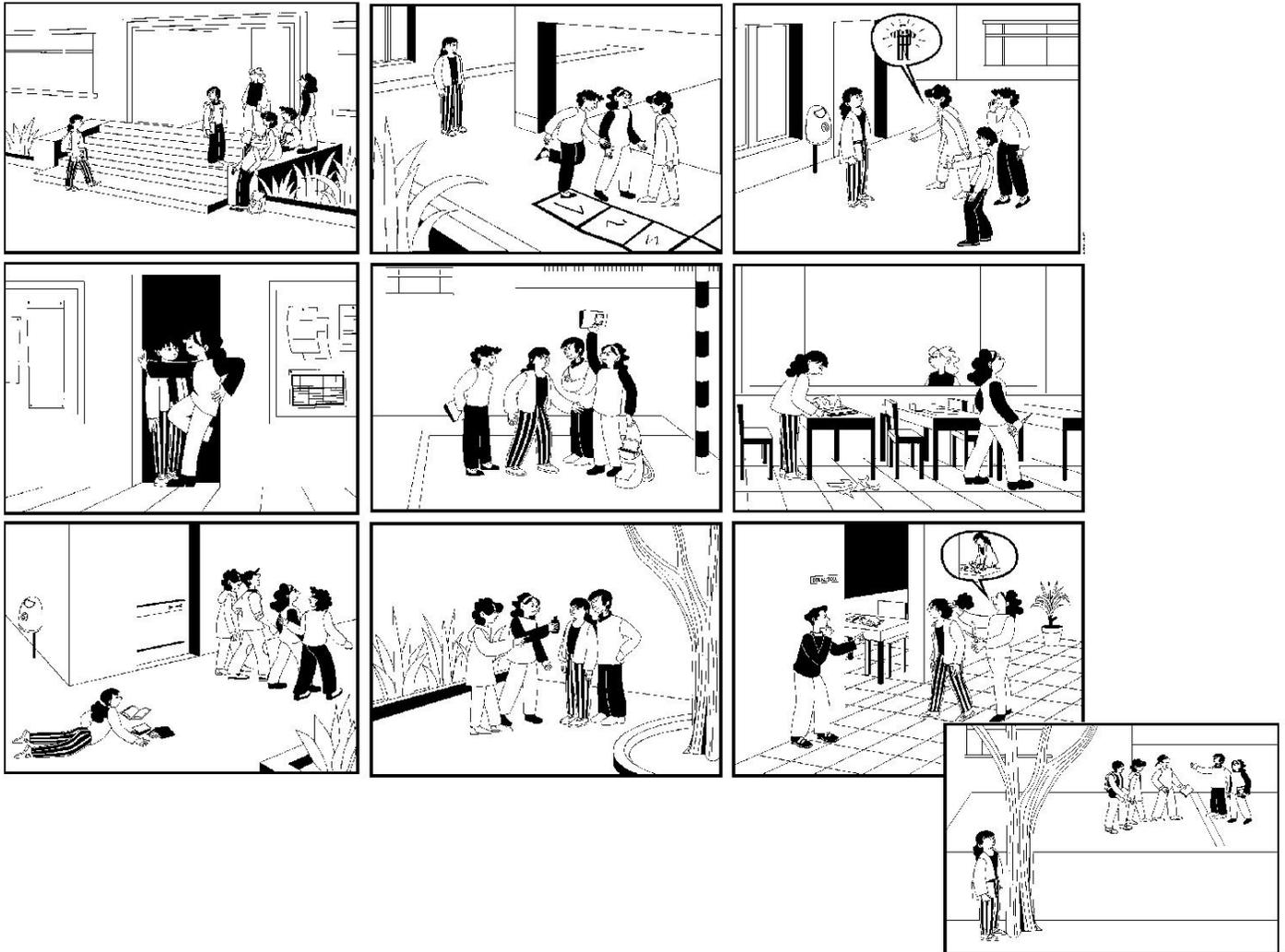
35.- Gostaste de colaborar connosco?	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Muito
36.- Sentiste-te à vontade fazendo esta tarefa?	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Muito

Se desejas fazer algum comentário ou alguma sugestão, este espaço é para ti:



MUITÍSSIMO OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO.

3.3. Scan-Bulling versión femenina.



3.4. Cuestionario versión femenina.

Nome inventado: _____

Nome real: _____

QUESTIONÁRIO SCAN-BULLYING 2005[®]
Ana Almeida & Maria Jesús Caurcel.

Nome inventado: _____

INSTRUÇÕES:

Neste questionário vai-te ser pedido que dês a tua opinião sobre as relações entre colegas na escola.

Não há respostas certas ou erradas. não estás a responder a um teste. O importante é conhecer a tua opinião pessoal e de outros jovens da tua idade, porque nem todos pensam o mesmo. Queremos que te sintas à vontade e para isso criamos maneira de manter o anonimato e garantir que só os investigadores terão conhecimento dos teus dados pessoais: o triângulo com o teu nome é retirado e colocado num envelope fechado à frente da turma, antes de começares a preencher os questionários. No questionário só aparece o nome inventado por ti.

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...

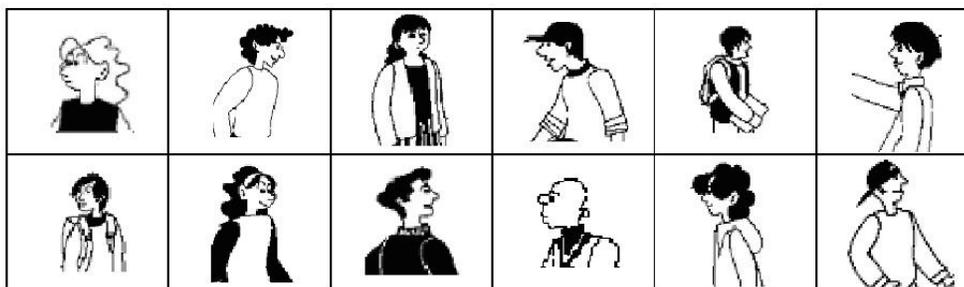
Antipática	1	2	3	4	5		Simpática
Chata	1	X	3	4	5		Engraçada

Concordas em colaborar connosco? Desde já, obrigado. Começaríamos então por pedir que preenchas o quadro seguinte com algumas informações acerca de ti.

Escola:		Ano de escolaridade:			
Sexo: <input type="checkbox"/> Rapaz <input type="checkbox"/> Rapariga	Idade:	Data de nascimento:			
Notas escolares (último período)	Mat.	Port.	His.	CN	Ing. F.Q.
Com quem vives?	<input type="checkbox"/> Mãe	<input type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Avós	<input type="checkbox"/> Outros: _____	
Profissão dos pais:	Mãe:				
	Pai:				
Estudos dos pais:	Mãe:	<input type="checkbox"/> Sem estudos		<input type="checkbox"/> 1º ciclo	
		<input type="checkbox"/> 2º ciclo		<input type="checkbox"/> 3º ciclo	
	Pai:	<input type="checkbox"/> Secundário		<input type="checkbox"/> Estudos universitários	
		<input type="checkbox"/> Sem estudos		<input type="checkbox"/> 1º ciclo	
<input type="checkbox"/> 2º ciclo		<input type="checkbox"/> 3º ciclo		<input type="checkbox"/> Estudos universitários	
<input type="checkbox"/> Secundário		<input type="checkbox"/> Estudos universitários			
Número de irmãos:	Nacionalidade	<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...

Natural	1	2	3	4	5	Aprendido
Propositado	1	2	3	4	5	Sem intenção
Briga	1	2	3	4	5	Vingança
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
--------------------------------------	--	---------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------------

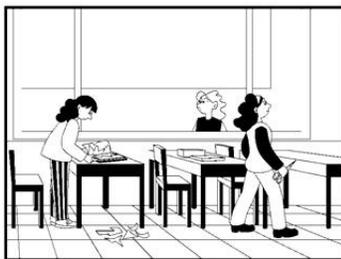
6.- Achas que esta situação vai continuar?

<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
Cruel	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Bondosa
Dura	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Choramingas
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
Obediente	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	Rebelde
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>	Pacífica
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	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Sozinha	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Triste	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Indiferente o que se passou	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Magoada	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Assustada	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Envergonhada	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Orgulhosa	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Nervosa	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Chateada	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Invejosa	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
Outras: _____	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>

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: "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

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



14.- Já se passou contigo alguma coisa parecida àquilo que aconteceu a esta rapariga ?

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Algumas vezes.	<input type="checkbox"/> Muitas vezes.	<input type="checkbox"/> Sempre.
--------------------------------	---------------------------------------	---	--	----------------------------------

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
Duros	1	2	3	4	5	Choramingas
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
Obedientes	1	2	3	4	5	Rebeldes
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

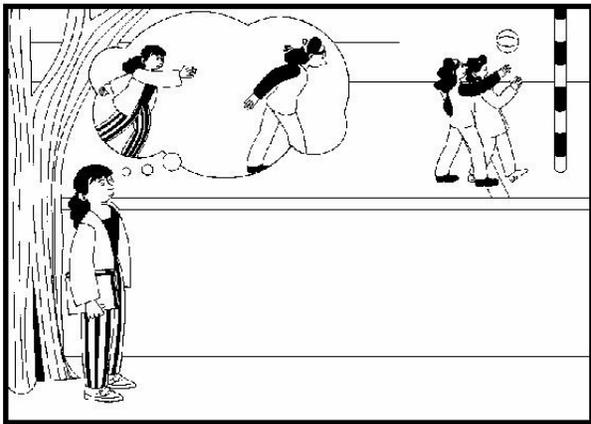
18.- Se fizesses parte deste grupo, como te sentirias?	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Culpada	1	2	3	4	5
Sozinha	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Indiferente	1	2	3	4	5
Magoada	1	2	3	4	5
Asustada	1	2	3	4	5
Envergonhada	1	2	3	4	5
Orgulhosa	1	2	3	4	5
Nervosa	1	2	3	4	5
Chateada	1	2	3	4	5
Invejosa	1	2	3	4	5
Outras:	1	2	3	4	5



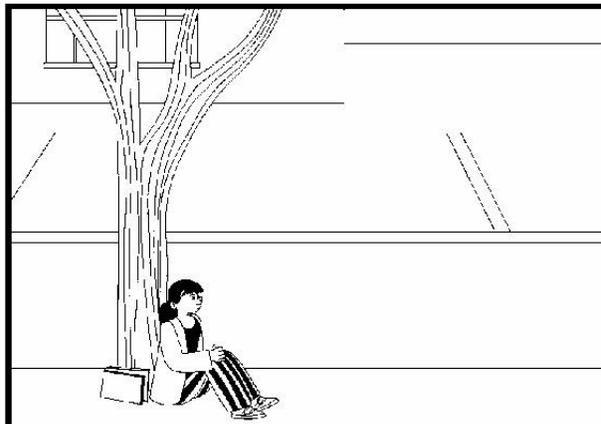
<p>21.- Na tua opinião, como se sente esta rapariga?</p>  <table border="1"> <tr> <td>CULPADA</td> <td>ENVERGONHADA</td> <td>DÉSINTERESSADA</td> <td>ORGULHOSA</td> </tr> <tr> <td>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	CULPADA	ENVERGONHADA	DÉSINTERESSADA	ORGULHOSA	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<p>24.- Na tua opinião, como se sentem os do grupo?</p>  <table border="1"> <tr> <td>CULPADOS</td> <td>ENVERGONHADOS</td> <td>DÉSINTERESSADOS</td> <td>ORGULHOSOS</td> </tr> <tr> <td>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	CULPADOS	ENVERGONHADOS	DÉSINTERESSADOS	ORGULHOSOS	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>						
CULPADA	ENVERGONHADA	DÉSINTERESSADA	ORGULHOSA														
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>														
CULPADOS	ENVERGONHADOS	DÉSINTERESSADOS	ORGULHOSOS														
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>														
<p>22.- Como deveria sentir-se esta rapariga?</p>  <table border="1"> <tr> <td>CULPADA</td> <td>ENVERGONHADA</td> <td>DÉSINTERESSADA</td> <td>ORGULHOSA</td> </tr> <tr> <td>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	CULPADA	ENVERGONHADA	DÉSINTERESSADA	ORGULHOSA	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<p>25.- Como deveriam sentir-se os do grupo?</p>  <table border="1"> <tr> <td>CULPADOS</td> <td>ENVERGONHADOS</td> <td>DÉSINTERESSADOS</td> <td>ORGULHOSOS</td> </tr> <tr> <td>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	CULPADOS	ENVERGONHADOS	DÉSINTERESSADOS	ORGULHOSOS	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>						
CULPADA	ENVERGONHADA	DÉSINTERESSADA	ORGULHOSA														
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>														
CULPADOS	ENVERGONHADOS	DÉSINTERESSADOS	ORGULHOSOS														
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>														

<p>27.- Na tua opinião, como se sente esta rapariga?</p>  <table border="1"> <tr> <td>CULPADA</td> <td>ENVERGONHADA</td> <td>DÉSINTERESSADA</td> <td>ORGULHOSA</td> </tr> <tr> <td>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	CULPADA	ENVERGONHADA	DÉSINTERESSADA	ORGULHOSA	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<p>30.- Na tua opinião, como se sentem os que vêm o que se passa?</p>  <table border="1"> <tr> <td>CULPADOS</td> <td>ENVERGONHADOS</td> <td>DÉSINTERESSADOS</td> <td>ORGULHOSOS</td> </tr> <tr> <td>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	CULPADOS	ENVERGONHADOS	DÉSINTERESSADOS	ORGULHOSOS	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>						
CULPADA	ENVERGONHADA	DÉSINTERESSADA	ORGULHOSA														
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>														
CULPADOS	ENVERGONHADOS	DÉSINTERESSADOS	ORGULHOSOS														
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>														
<p>28.- Como deveria sentir-se esta rapariga?</p>  <table border="1"> <tr> <td>CULPADA</td> <td>ENVERGONHADA</td> <td>DÉSINTERESSADA</td> <td>ORGULHOSA</td> </tr> <tr> <td>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	CULPADA	ENVERGONHADA	DÉSINTERESSADA	ORGULHOSA	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<p>31.- Como deveriam sentir-se os que vêm o que se passa?</p>  <table border="1"> <tr> <td>CULPADOS</td> <td>ENVERGONHADOS</td> <td>DÉSINTERESSADOS</td> <td>ORGULHOSOS</td> </tr> <tr> <td>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	CULPADOS	ENVERGONHADOS	DÉSINTERESSADOS	ORGULHOSOS	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>						
CULPADA	ENVERGONHADA	DÉSINTERESSADA	ORGULHOSA														
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>														
CULPADOS	ENVERGONHADOS	DÉSINTERESSADOS	ORGULHOSOS														
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>														
<p>29.- Se fosses esta rapariga, como te sentirias?</p>  <table border="1"> <tr> <td>CULPADA</td> <td>ENVERGONHADA</td> <td>DÉSINTERESSADA</td> <td>ORGULHOSA</td> </tr> <tr> <td>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	CULPADA	ENVERGONHADA	DÉSINTERESSADA	ORGULHOSA	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<p>32.- Se fosses uma dos que vêm, como te sentirias?</p>  <table border="1"> <tr> <td>CULPADOS</td> <td>ENVERGONHADOS</td> <td>DÉSINTERESSADOS</td> <td>ORGULHOSOS</td> </tr> <tr> <td>Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	CULPADOS	ENVERGONHADOS	DÉSINTERESSADOS	ORGULHOSOS	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>						
CULPADA	ENVERGONHADA	DÉSINTERESSADA	ORGULHOSA														
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>														
CULPADOS	ENVERGONHADOS	DÉSINTERESSADOS	ORGULHOSOS														
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>														

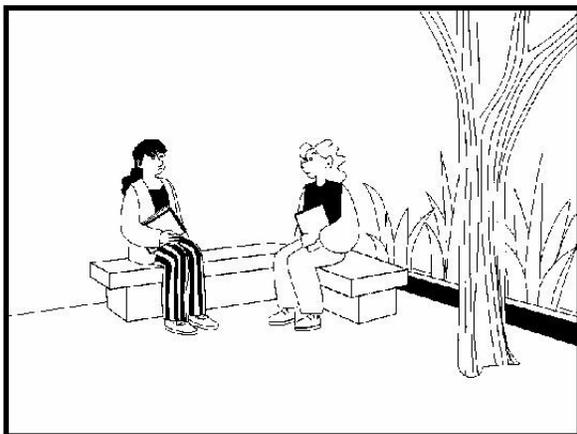
33.- Observa com atenção estas cinco figuras, e indica a maneira como esta história irá provavelmente terminar (marca a tua resposta com uma "X"):



FINAL 1



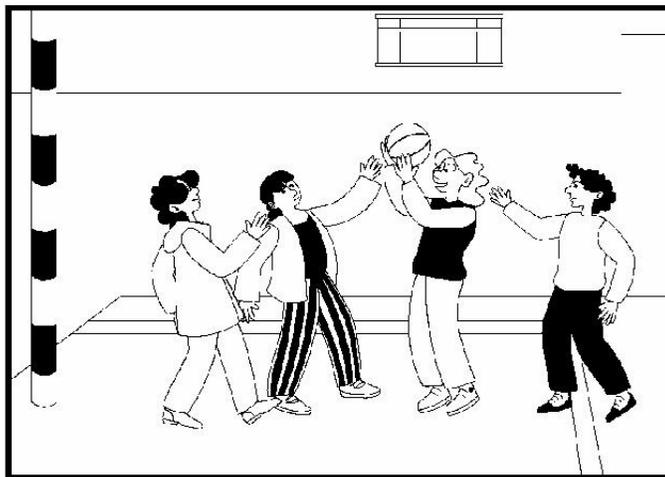
FINAL 2



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
Cruel	1	2	3	4	5	Bondosa
Dura	1	2	3	4	5	Choramingas
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
Medicas	1	2	3	4	5	Valente
Tímida	1	2	3	4	5	Dou-me com todos
Fraca	1	2	3	4	5	Forte
Obediente	1	2	3	4	5	Rebelde
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 PEL A TUA COLABORAÇÃO.

3.5. Escala de AG directa e indirecta.

ESCALA DE AG DIRETA E INDIRETA

Tradução e Adaptação da Escala DIAS de Kay Björkvist & Karin Österman

Ana Maria Tomás de Almeida ©

Nome	Idade	Sexo	Fem.
			Masc.
Escola			
Ano	Turma		
Já repetiste algum ano ou mais? ____ (assinala o número de repetências)			

Neste questionário vai encontrar perguntas sobre agressões verbais, físicas ou sociais entre companheiros na escola:– chamar nomes, irritar, bater e excluir alguém do grupo. Cada uma de esas formas, em que o uso repetido da força ou do poder de intimidar são formas de maltratar.

Não se trata de um teste e por isso não há boas nem más respostas. Procure dizer o que pensa e qual a sua opinião, sem ficar preocupado com a opinião ou aquilo que os outros pensam.

Vou explicar como deve responder às perguntas.

Para cada pergunta, pense em colegas que atuam desse jeito: coloca o nome de ele/a de acordo a como isso acontece. se isso acontece raramente atribui a **pontuação 1**, colocando o nome do/da colega que atua desse jeito. Quando isso acontece às vezes, coloca a **pontuação 2**, com o nome do/da colega. Quando isso acontece bastante, a **pontuação 3** colocando o nome do/da colega. Quando isso se repete muito freqüentemente, a **pontuação 4**, colocando o nome do/da colega.

Se a situação a que se refere a pergunta se passa com mais do que um colega, deve escrever o nome desses colegas. Também deve acrescentar **EU** se achares que voce atua desse jeito.

Agora vou ler o seguinte exemplo:

A quem acontece	1 – raramente	2 – às vezes	3 – bastante	4- muitofrequentemente
Passarem-lhe rasteiras?				

Faça o exemplo que lhe mostrei. Agora vou apresentar mais frases que você deve ler com atenção. Se quiseres alterar alguma resposta porque te enganaste, podes riscar e escrever de novo o que considerares certo.

Se tiveres alguma dúvida, levante o braço.

Vire a página e comece.

Quem atua	1 – raramente	2- às vezes	3 – bastante	4- muito frequentemente
1. Bate e empurra?				
2. Não deixa que outro/as participem nas brincadeiras ou nos trabalhos de grupo?				
3. Grita e discute?				
4. Deixa de ser amigo/a para se vingar?				
5. Dá pontapés?				
6. Ignora os outros?				
7. Insulta?				
8. Diz mal porque se zangou?				

9. Passa rasteiras?				
10. Fala mal ou inventa coisas falsas?				
11. Metemedo fazendo ameaças?				
12. Faz planos no grupo para fazer mal?				
Quem atua	1 – raramente	2- às vezes	3 – bastante	4- muito frequentemente
13. Puxa e amarra outros/as?				
14. Fala mal dos outro/as na sua ausência?				

15. Chama nomes feios e zomba?				
16. Zomba quando não gosta de alguém?				
17. Tira as coisas de outro/as?				
18. Goza do grupo e fala dos segredos ou coisas pessoais?				
19. Provoca os outro/as?				
20. Escreve bilhetinhos apontando defeitos de outro/as?				
21. Ri e envergonha outro/as em frente do grupo?				
22. Critica os outro/as pela forma de vestir ou				

pelo corte de cabelo?				
23. Maltrata o/as outros com puxões ou empurrões?				
24. Leva outro/as a fazer coisas que irritam e despertam rejeição no grupo?				

3.6. Escala de VICT directa e indirecta

ESCALA DE VICT DIRETA E INDIRECTA

Tradução e Adaptação da Escala DIAS de Kay Björkvist & Karin Österman

Fátima Machado & Ana Maria Tomás de Almeida©

Nome	Idade	Sexo	Fem.
			Masc.
Escola			
Ano	Turma		
Já repetiste algum ano ou mais? ____ (assinale o número de repetências)			

Neste questionário você vai encontrar perguntas sobre agressões verbais, físicas ou sociais entre companheiros na escola: – chamar nomes, irritar, bater e excluir alguém do grupo, cada umas de elas o uso repetido da força ou do poder de intimidar são formas de maltratar.

Não se trata de um teste e por isso não há boas nem más respostas. Procure dizer o que pensa e qual a sua opinião, sem ficar preocupado com a opinião ou aquilo que os outros pensam.

Vou explicar como deve responder às perguntas.

Para cada pergunta, pense em colegas que passam por essas situações: coloque o nome de ele/a de acordo a como isso acontece. Se isso acontece raramente atribui a **pontuação 1**, colocando o nome do/da colega que passe por isso. Quando isso acontece às vezes, coloca a **pontuação 2**, com o nome do/da colega que passe por isso. Quando isso acontece bastante, a **pontuação 3**, colocando o nome do/da colega que passe por isso.

Quando isso se repete muito freqüentemente, a **pontuação 4**, colocando o nome do/da colega que passe por isso.

Se a situação a que se refere a pergunta acontece com mais do que um colega, deve escrever o nome desses colegas. Também deve acrescentar **A MIM**, se achar que passa por essas situações.

Agora vou ler o seguinte exemplo:

A quem acontece	1 – raramente	2 – às vezes	3 – bastante	4- muito frequentemente
Passam-lhe rasteiras?				

Faça o exemplo que lhe mostrei. Agora vou apresentar mais frases que você deve ler com atenção. Se quiser alterar alguma resposta porque errou, pode riscar e escrever de novo o que considerar certo.

Se tiver alguma dúvida, levante a mão.

Vire a página e comece.

A quem acontece	1 – raramente	2- às vezes	3 – bastante	4- muito frequentemente
1. Os outros baterem-lhe e empurrarem-no(a)?				
2. Não o(a) deixarem participar nas brincadeiras ou nos trabalhos de grupo?				
3. Gritarem e discutirem com ele ou ela?				
4. Os outros deixarem de ser seus amigos para se vingarem?				
5. Darem-lhe pontapés?				
6. Ser ignorado(a) pelos outros?				
7. Ser insultado(a) pelo grupo?				

8. Dizerem mal porque se zangaram com ele/a?				
9. Passarem-lhe rasteiras?				
10. Falarem mal ou inventarem coisas falsas dele ou dela?				
11. Meterem-lhe medo fazendo-lhe ameaças?				
A quem acontece	1 – raramente	2- às vezes	3 – bastante	4- muito frequentemente
12.Haver planos no grupo de fazer-lhe mal.				
13. Puxarem e amarrarem-no/a?				
14. Falarem mal dele ou dela na sua ausência?				

15. Chamarem-lhe nomes feios e zombarerem dele/a?				
16. Ser visto como alguém de quem os outros não gostam e zombam?				
17. Tirarem-lhe as suas coisas?				
18. Ser gozado(a) no grupo e falarem dos seus segredos ou coisas pessoais?				
19. Ser provocada(o) pelos outros?				
20. Escreverem bilhetinhos apontando defeitos dele ou dela?				
21. Rirem e fazerem caçoada dela ou				

dele em grupo?				
22. Ser criticado(a) pela forma de vestir ou pelo corte de cabelo?				
A quem acontece	1 – raramente	2- às vezes	3 – bastante	4- muito frequentemente
23. Ser maltratado (a) pelos outros que lhe dão puxones ou empurrões.				
24. É levado/a a fazer coisas que irritam e que o/a põem de parte no grupo?				