



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA  
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO

**FACTORES VINCULADOS CON EL PAPEL QUE ASUMEN LOS ALUMNOS  
INVOLUCRADOS EN EL MALTRATO ENTRE IGUALES  
(BULLYING)**

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTOR EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

ISRAEL HARO SOLÍS

Jurado de Examen de Grado

**Directora: Dra. Benilde García Cabrero**  
**Comité: Dra. Lucy María Reidl Martínez**  
**Dra. Ana Luisa Mónica González-Celis Rangel**  
**Dra. Laura Hernández Guzmán**  
**Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez**

MÉXICO, D. F.

2014



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Agradecimientos

### **A Dios**

Por brindarle a mi corazón la virtud de la serenidad, a mi alma, paz y tranquilidad, a mi mente, sabiduría, a mi cuerpo y a mi ser, fe, esperanza, humildad, sencillez, fuerzas, energías y salud. Por ayudarme a tener la motivación, disposición de ánimo, paciencia, fuerza de voluntad y confianza en mí mismo.

### **A mis padres**

Por estar conmigo siempre, por todo lo que me han dado y han hecho por mí sin reserva alguna a lo largo de todos estos años. Por su cariño y constancia. Mi respeto y gratitud para ellos.

### **Dra. Benilde García Cabrero**

Por ayudarme a crecer académicamente y guiarme en el vasto océano del conocimiento. Por compartir su experiencia de manera cordial, humilde y respetuosa, y brindarme la oportunidad de colaborar en diferentes proyectos a lo largo de los más de diez años que he tenido la fortuna de conocerla.

### **Dra. Lucy María Reidl Martínez**

Por su gran calidad de ser humano, por el tiempo y el espacio, así como por el apoyo y orientación que me brindó durante el desarrollo de este trabajo.

### **Dra. Ana Luisa Mónica González-Celis Rangel**

Por el tiempo que dedicó en revisar este trabajo, por sus comentarios y preguntas puntuales que me ayudaron a atender el más mínimo detalle y darle solidez a esta investigación.

### **Dra. Laura Hernández Guzmán y Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez**

Por sus comentarios que contribuyeron a enriquecer de manera significativa este trabajo.

### **Mtro. José Luis Reyes González**

Por sus consejos valiosos y su apoyo genuino, sin los cuales no hubiera sido posible mi ingreso al Programa de Maestría y Doctorado y por consiguiente, la realización de este trabajo. Mi reconocimiento y profundo agradecimiento.

### **Dra. Alejandra Valencia Cruz**

Por el espacio y el tiempo que me brindó antes y durante el desarrollo de este trabajo, atendiendo y resolviendo mis dudas generosamente.

### **Universidad Nacional Autónoma de México**

Por brindarme las herramientas y la oportunidad de formarme académica y profesionalmente, crecer como ser humano.

### **Autoridades de la Coordinación del Área 3 de Secundarias Técnicas de la Delegación Iztapalapa y alumnos**

Por el apoyo y las facilidades administrativas otorgadas para realizar esta investigación. Por su disposición y valiosa participación.

### **Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología**

Por su apoyo, sin el cual no hubiera sido posible realizar y concluir este trabajo.

## Dedicatoria

A mis queridos padres y a mi hermana  
Salvador Haro Terán  
María Solís Espíndola  
Anélida Haro Solís

Esta pequeña meta que hoy culmina es suya y mía, es de ambos.  
Sirva el presente trabajo como una pequeña retribución a todo lo que mis  
padres me han dado.

**Misery is...**

Misery is when you go to school and bullies pick on you.

Misery is when you share with someone, but they don't share with you.

Misery is when friends become bullies.

Misery is when you go to school and kids threaten you by telling you that they will get you after school.

Misery is when you are at breakfast recess and kids push you around for no reason.

Misery is when people invite everyone but you to play tag and football.

(Written by a 10-year-old depressed and anxious male bully-victim, Swearer, Collins, Radliff & Wang, 2011, p. 45)\*

\*Swearer, S. M., Collins, A., Radliff, K. H., & Wang, C. (2011). Internalizing problems in students involved bullying and victimization. In D.L. Espelage & S.M. Swearer (Eds.), *Bullying in North American Schools* (2d.ed), (pp. 45-61). New York and London: Routledge.

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	1
<b>ABSTRACT</b> .....	2
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	3
<b>CAPÍTULO 1. MALTRATO ENTRE IGUALES (BULLYING)</b> .....	10
1.1 EL MALTRATO ENTRE IGUALES: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS .....	10
1.2 LA PRESENCIA DEL MALTRATO ENTRE IGUALES EN LA ESCUELA .....	11
<b>CAPÍTULO 2. ROLES PARTICIPANES EN EL MALTRATO ENTRE IGUALES</b> .....	16
2.1 EL MALTRATO ENTRE IGUALES COMO PROCESO GRUPAL .....	16
2.2 DIFERENCIAS ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN LA CONDUCTA AGRESIVA Y EN LA CONDUCTA DE MALTRATO ENTRE IGUALES .....	19
2.3 EL PAPEL DE LOS ALUMNOS EN EL MANTENIMIENTO Y REFORZAMIENTO DEL MALTRATO ENTRE IGUALES .....	22
2.4 LA FALTA DE RESPUESTA DE LOS ALUMNOS EN CONTRA DEL MALTRATO ENTRE IGUALES .....	24
2.5 CONSECUENCIAS DE LA FALTA DE RESPUESTA DE LOS ALUMNOS EN CONTRA DEL MALTRATO ENTRE IGUALES .....	27
2.6 COMPETENCIA MORAL COGNITIVA Y COMPETENCIA MORAL EMOCIONAL DE LOS ALUMNOS INVOLUCRADOS EN EL MALTRATO ENTRE IGUALES .....	29
<b>CAPÍTULO 3. EMOCIONES MORALES: CULPA, VERGÜENZA Y EMPATÍA</b> .....	35
3.1 LA MORAL Y LAS EMOCIONES.....	35
3.2 TIPOS DE EMOCIONES MORALES .....	36
3.3 CULPA Y VERGÜENZA: DEFINICIÓN Y CARATERÍSTICAS.....	38
3.4 CULPA Y VERGÜENZA EN EL CONTEXTO DEL MALTRATO ENTRE IGUALES .....	43
3.5 EMPATÍA Y SU PAPEL EN EL MALTRATO ENTRE IGUALES .....	46
<b>CAPÍTULO 4. DESCONEXIÓN MORAL</b> .....	52
4.1 DESCONEXIÓN MORAL: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS.....	52
4.2 DESCONEXIÓN MORAL Y MALTRATO ENTRE IGUALES .....	54
<b>CAPÍTULO 5. AUTOEFICACIA SOCIAL</b> .....	60
5.1 AUTOEFICACIA SOCIAL: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS .....	61
5.2 AUTOEFICACIA SOCIAL Y MALTRATO ENTRE IGUALES .....	62
<b>MÉTODO</b> .....	66
PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA .....	68
OBJETIVO GENERAL.....	79
HIPÓTESIS.....	79
VARIABLES .....	79
DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DE VARIABLES.....	79
<b>ESTUDIO</b> .....	82
OBJETIVOS PARTICULARES .....	82
MUESTRA.....	82
ESCENARIOS .....	82
TIPO DE ESTUDIO .....	82
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	82
INSTRUMENTOS.....	83
PROCEDIMIENTO .....	85

<b>RESULTADOS</b> .....	87
I. IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LOS ROLES PARTICIPANTES: PRO-BULLYING, DEFENSOR Y ESPECTADOR .....	86
II. DIFERENCIAS ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN LA DISTRIBUCIÓN DE LOS ROLES PARTICIPANTES EN EL MALTRATO ENTRE IGUALES .....	90
III. PREDICCIÓN DEL ROL PARTICIPANTE O GRUPO DE PERTENENCIA DE LSO ALUMNOS EN EL MALTRATO ENTRE IGUALES .....	91
<b>DISCUSIÓN</b> .....	100
<b>CONCLUSIONES</b> .....	108
<b>LIMITACIONES DEL ESTUDIO</b> .....	116
<b>FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN</b> .....	118
<b>REFERENCIAS</b> .....	121
<b>ANEXO 1. ELABORACIÓN Y ADECUACIÓN AL CONTEXTO MEXICANO DE LOS CUESTIONARIOS PARA EVALUAR LAS VARIABLES DE ESTUDIO</b> .....	164
<b>ESTUDIO 1. IDENTIFICACIÓN DE SITUACIONES DE MALTRATO ENTRE IGUALES QUE REPORTAN LOS ALUMNOS Y QUE SUSCITAN LA EMOCIÓN DE CULPA Y PENA (VERGÜENZA)</b> .....	165
OBJETIVO PARTICULARES.....	165
MUESTRA .....	165
ESCENARIOS .....	167
TIPO DE ESTUDIO .....	167
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	167
INSTRUMENTOS.....	167
PROCEDIMIENTO .....	168
RESULTADOS: ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS CUESTIONARIOS EXPLORATOIROS DE CULPA Y PENA .....	170
I. CUESTIONARIO EXPLORATORIO PARA EVALUAR LA EMOCIÓN DE CULPA .....	170
CONCLUSIÓN .....	173
II. CUESTIONARIO EXPLORATORIO PARA EVALUAR LA EMOCIÓN DE PENA (VERGÜENZA) .....	174
CONCLUSIÓN .....	176
<b>ESTUDIO 2. ELABORACIÓN DE CUESTIONARIOS PARA EVALUAR LAS EMOCIONES DE CULPA Y PENA (VERGÜENZA) QUE REPORTAN LOS ALUMNOS EN SITUACIONES DE MALTRATO ENTRE IGUALES</b> .....	178
OBJETIVO GENERAL.....	178
OBJETIVO PARTICULAR .....	178
MUESTRA .....	178
ESCENARIOS .....	178
TIPO DE ESTUDIO .....	178
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	178
INSTRUMENTOS.....	179
PROCEDIMIENTO .....	179
RESULTADOS.....	180
I. CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA EMOCIÓN DE CULPA QUE REPORTAN LOS ALUMNOS EN SITUACIONES DE MALTRATO ENTRE IGUALES .....	180
II. CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA EMOCIÓN DE PENA QUE REPORTAN LOS ALUMNOS EN SITUACIONES DE MALTRATO ENTRE IGUALES .....	182
CONCLUSIONES .....	184

**ESTUDIO 3. ADECUACIÓN AL CONTEXTO MEXICANO Y PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS CUESTIONARIOS PARA EVALUAR EL PAPEL QUE ASUMEN LOS ALUMNOS EN EL MALTRATO ENTRE IGUALES, DESCONEXIÓN MORAL, EMPATÍA Y AUTOEFICACIA SOCIAL**

.....	186
OBJETIVO PARTICULAR .....	186
MUESTRA .....	186
ESCENARIOS .....	187
TIPO DE ESTUDIO .....	187
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....	187
INSTRUMENTOS .....	187
PROCEDIMIENTO .....	188
RESULTADOS .....	190
I. ESCALA DE ROLES PARTICIPANTES EN EL MALTRATO ENTRE IGUALES .....	190
CONCLUSIÓN .....	192
II. ESCALA DE DESCONEXIÓN MORAL .....	192
CONCLUSIÓN .....	195
III. ESCALA DE AUTOEFICACIA PARA NIÑOS .....	195
CONCLUSIÓN .....	198
IV. SUBESCALAS COMPASIÓN EMPÁTICA Y EMPATÍA COGNITIVA .....	198
CONCLUSIÓN .....	200

**ANEXO 2. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN .....** 201

ESCALA DE ROLES PARTICIPANTES EN EL MALTRATO ENTRE IGUALES .....	202
CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA EMOCIÓN DE CULPA QUE REPORTAN LOS ALUMNOS EN SITUACIONES DE MALTRATO ENTRE IGUALES .....	205
CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA EMOCIÓN DE PENA(VERGÜENZA) QUE REPORTAN LOS ALUMNOS EN SITUACIONES DE MALTRATO ENTRE IGUALES .....	211
SUBESCALAS COMPASIÓN EMPÁTICA Y EMPATÍA COGNITIVA .....	218
ESCALA DE DESCONEXIÓN MORAL .....	219
ESCALA DE AUTOEFICACIA PARA NIÑOS .....	220



## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

<b>FIGURA 1.</b> ALUMNOS PRESENTES EN UNA SITUACIÓN DE MALTRATO ENTRE IGUALES (BULLYING) .....	17
<b>TABLA 1.</b> SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE LAS EMOCIONES DE CULPA Y VERGÜENZA .....	42
<b>FIGURA 2.</b> MECANISMOS DE DESCONEXIÓN MORAL .....	53
<b>TABLA 2.</b> PUNTAJES BRUTOS Y ESTANDARIZADOS QUE OBTUVIERON LOS ALUMNOS QUE SE DESCARTARON DEL ESTUDIO EN CADA ROL PARTICIPANTE .....	88
<b>TABLA 3.</b> PUNTAJES BRUTOS Y ESTANDARIZADOS QUE OBTUVIERON LOS ALUMNOS INCLUIDOS EN EL ESTUDIO EN CADA ROL PARTICIPANTE .....	89
<b>TABLA 4.</b> NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS ASIGNADOS EN LOS ROLES PARTICIPANTES DE PRO-BULLYING, DEFENSOR Y ESPECTADOR .....	90
<b>TABLA 5.</b> DISTRIBUCIÓN DE HOMBRES Y MUJERES EN LOS ROLES PARTICIPANTES EN EL MALTRATO ENTRE IGUALES .....	90
<b>TABLA 6.</b> RESUMEN DE CASOS PROCESADOS EN EL ANÁLISIS DISCRIMINANTE .....	92
<b>TABLA 7.</b> PRUEBA DE IGUALDAD DE MEDIAS DE LOS GRUPOS: PRO-BULLYING, DEFENSOR, ESPECTADOR..	92
<b>TABLA 8.</b> ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS POR GRUPO: PRO-BULLYING, DEFENSOR, ESPECTADOR .....	93
<b>TABLA 9.</b> AUTOVALORES DE LAS DOS FUNCIONES DISCRIMINANTES OBTENIDAS EN EL ESTUDIO.....	94
<b>TABLA 10.</b> LAMBDA DE WILKS. CONTRASTE DE LAS FUNCIONES DEL MODELO .....	94
<b>TABLA 11.</b> VALOR DE LOS CENTROIDES EN LAS FUNCIONES DISCRIMINANTES OBTENIDAS .....	95
<b>TABLA 12.</b> COEFICIENTES TIPIFICADOS DE LAS FUNCIONES DISCRIMINANTES CANÓNICAS .....	95
<b>TABLA 13.</b> RESUMEN DE RESULTADOS EN LAS VARIABLES INDEPENDIENTES POR ROL PARTICIPANTE .....	96
<b>FIGURA 3.</b> ESQUEMA COMPARATIVO ENTRE LOS ALUMNOS CLASIFICADOS EN EL ROL DE PRO-BULLYING, DEFENSOR Y ESPECTADOR EN LAS VARIABLES DE ESTUDIO .....	97
<b>TABLA 14.</b> RESULTADOS DE LA CLASIFICACIÓN (MATRIZ DE CONFUCIÓN) CON PROBABILIDADES BASADAS EN EL TAMAÑO D ELOS GRUPOS .....	98
<b>TABLA 15.</b> NÚMERO DE ALUMNOS QUE PARTICIPARON EN LA APLICACIÓN PILOTO DE LOS CUESTIONARIOS EXPLORATORIOS DE CULPA Y PENA.....	166
<b>TABLA 16.</b> NÚMERO DE ALUMNOS QUE PARTICIPARON EN LA SEGUNDA APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS EXPLORATORIOS DE CULPA Y PENA.....	167
<b>TABLA 17.</b> SITUACIONES DE MALTRATO ENTRE IGUALES QUE LOS ALUMNOS DESCRIBIERON (ACTORES Y TESTIGOS), CATEGORIZADAS SEGÚN EL TIPO .....	171
<b>TABLA 18.</b> PENSAMIENTOS, EMOCIONES Y TENDENCIAS DE ACCIÓN QUE LOS ALUMNOS (AGRESORES Y TESTIGOS) REPORTARON AL SENTIR CULPA .....	172
<b>TABLA 19.</b> RESPUESTAS DEL ALUMNADO A LA PREGUNTA QUÉ LES HARÍA SENTIR PENA EN LAS SITUACIONES DE MALTRATO QUE SE LES PRESENTARON .....	174
<b>TABLA 20.</b> RAZONES QUE LOS ALUMNOS REPORTARON SOBRE LOS ASPECTOS QUE LES HARÍAN SENTIR PENA EN LAS SITUACIONES DE MALTRATO QUE SE LES PRESENTARON .....	175
<b>TABLA 21.</b> PENSAMIENTOS, EMOCIONES Y TENDENCIAS DE ACCIÓN QUE LOS ALUMNOS REPORTARON AL SENTIR PENA EN LAS SITUACIONES DE MALTRATO QUE SE LES PRESENTARON.....	176
<b>TABLA 22.</b> SATURACIONES DE LOS REACTIVOS DEL CUESTIONARIO DE CULPA EN LOS FACTORES DE LA SOLUCIÓN ROTADA .....	181
<b>TABLA 23.</b> SATURACIONES DE LOS REACTIVOS DEL CUESTIONARIO DE PENA EN LOS FACTORES DE LA SOLUCIÓN ROTADA .....	183
<b>TABLA 24.</b> SATURACIONES DE LOS REACTIVOS DE LA ESCALA DE ROLES PARTICIPANTES EN LOS FACTORES DE LA SOLUCIÓN ROTADA .....	191
<b>TABLA 25.</b> SATURACIONES DE LOS REACTIVOS DE LA ESCALA DE DESCONEXIÓN MORAL EN LOS FACTORES DE LA SOLUCIÓN ROTADA .....	194
<b>TABLA 26.</b> SATURACIONES DE LOS REACTIVOS DE LA ESCALA DE AUTOEFICACIA EN LOS FACTORES DE LA SOLUCIÓN ROTADA .....	196
<b>TABLA 27.</b> SATURACIONES DE LOS REACTIVOS DE LAS SUBESCALAS COMPASIÓN EMPÁTICA Y EMPATÍA COGNITIVA EN LOS FACTORES DE LA SOLUCIÓN ROTADA .....	199

## RESUMEN

El bullying es un fenómeno que ocurre en el seno de un grupo de pares, en el que varios alumnos están presentes y a través de su conducta pueden reforzar y fomentar el acoso escolar o disminuir su incidencia. Los aspectos emocionales y morales, así como los procesos sociales cognitivos, como la auto-eficacia social, son fundamentales para comprender el comportamiento de los alumnos involucrados en las dinámicas del bullying. El objetivo de esta investigación fue evaluar y determinar la relación de las emociones morales de culpa, pena y empatía (cognitiva / afectiva), la desconexión moral y la autoeficacia social con el tipo de rol que asumen los alumnos en el acoso escolar, el cual puede incluir: 1) Pro-bullying, iniciar, mantener y reforzar el maltrato, 2) Defender a la víctima y, 3) Espectador, mantenerse al margen del acoso. Participaron 450 estudiantes (216 hombres, 234 mujeres) de 2do. grado de secundaria, de 12 a 14 años, de dos escuelas secundarias públicas de la Delegación Iztapalapa. Se diseñaron y aplicaron dos cuestionarios previamente sometidos a procesos de validación y confiabilidad, para evaluar las emociones de culpa y pena que reportan los alumnos en situaciones de bullying. Se tradujeron al castellano y se sometieron a procesos de validez y confiabilización tres cuestionarios para identificar y valorar: a) la conducta que asumen los alumnos en el bullying, b) el grado de desconexión moral y, c) la autoeficacia social. Se realizó un análisis discriminante para predecir el tipo de rol que asumen los alumnos en el maltrato entre iguales y se efectuó un análisis de contingencia para determinar si existían diferencias entre hombres y mujeres en el rol que asumen en el acoso escolar. Los alumnos clasificados en el rol de Pro-bullying ( $n = 109$ ) obtuvieron puntajes bajos en culpa, pena y empatía afectiva, así como un puntaje alto en desconexión moral, con respecto a los defensores ( $n = 46$ ) y espectadores ( $n = 70$ ). Los defensores obtuvieron un mayor puntaje en empatía afectiva y autoeficacia social que los espectadores, quienes presentaron un puntaje bajo en desconexión moral. Se predijo correctamente en el 64% de los casos, el rol participante de los estudiantes, comparado con el 37% debido al azar. Los hombres desempeñaron un papel activo en las situaciones de maltrato, siendo nominados por sus pares principalmente en el rol de Pro-bullying, en comparación con las mujeres, quienes fueron nominadas más frecuentemente como espectadoras y defensoras.

Palabras clave: estudiantes, violencia escolar, emociones morales, desconexión moral, autoeficacia social.

## ABSTRACT

Bullying is a phenomenon that occurs within a peer group, in which several students are present and through their conduct can reinforce and encourage bullying or decrease its incidence. The emotional and moral aspects and social cognitive processes, such as social self-efficacy, are fundamental to understanding the behavior of the students involved in the dynamics of bullying. The objective of this study was to evaluate and determine the relationship of the moral emotions of guilt, shame and empathy (cognitive and affective), moral disengagement and social self-efficacy, with the type of role that students assume in bullying situations, which may include: 1) Pro-bullying, initiate, maintain and reinforce the abuse, 2) Defender, intervene on behalf of the victim and, 3) Bystander, remain indifferent and stay out of bullying. The research was conducted with a sample of 450 students (216 men, 234 women) of grade 8<sup>th</sup>, between 12-14 years, who attended two public high schools of a urban zone in Mexico City. Were designed and applied two questionnaires previously subjected to processes of validity and reliability, to assess the emotions of guilt and shame that students report in bullying situations. Three questionnaires were translated into Spanish and field test to obtain its validity. These questionnaires were used to identify and assess: a) the type of role that students assume in bullying situations, b) the degree of moral disengagement, and c) student's sense of social self-efficacy. A discriminant analysis was performed to predict the type of role that students assume in bullying situations and a contingency analysis was conducted to determine if there were differences between men and women in the role they assume in bullying. Students classified in the role of Pro-bullying (n = 109) scored low in guilt, shame and affective empathy, and high on moral disengagement, compared to the defenders (n = 46) and bystanders (n = 70). Students classified as defenders, scored higher on affective empathy and social self-efficacy than bystanders, who had lower scores on moral disengagement. It was predicted correctly in 64% of cases, the participant role of students in bullying situations, compared to 37% due to chance. Men played an active role in abusive situations, to be nominated by their peers primarily in the role of Pro-bullying, compared with women who were nominated most frequently as bystanders and defenders.

Key words: students, bullying, moral emotions, moral disengagement, social self-efficacy.

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la reducción de la violencia que tiene lugar a pequeña y gran escala constituye una de las preocupaciones morales de primer orden (Pinker, 2003). Una de las formas de violencia que más repercusión está teniendo actualmente sobre las personas en edad escolar es el maltrato entre compañeros, que supone una perversión de las relaciones entre éstos, al desaparecer el carácter horizontal de la interacción, es decir, la relación de igualdad es sustituida por una relación jerárquica de dominio-sumisión entre el agresor y la víctima (Valadez, 2008).

En la última década se ha incrementado la toma de consciencia en el mundo y particularmente en México (Castillo & Pacheco, 2008; Chagas, 2005; Fierro, 2005; Gómez, 2005; Gamboa & Valdés, 2012; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE, 2007]; Muñoz, 2008; Organization for Economic Co-operation and Development [OECD, 2009], Prieto, 2005; Tello, 2005; Valadez, 2008; Velázquez, 2005) respecto de este problema que es tan viejo y generalizado como la propia escuela tradicional. Esta situación se ha derivado en gran medida como respuesta al incremento de manifestaciones conflictivas y violentas en la escuela por parte de los alumnos y por el reconocimiento de que este tipo de situaciones interfiere en la práctica normalizada de la enseñanza, pero además, porque atenta contra la seguridad de los alumnos y los planteles escolares (Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2009; Secretaría de Seguridad Pública & Secretaría de Educación Pública, 2008).

Si bien es cierto que se han realizado investigaciones en diferentes países, entre ellos México, en torno a este fenómeno, la mayor parte de estos trabajos ha dirigido su atención principalmente hacia los agresores y las víctimas, mientras que se ha examinado poco a los alumnos que también suelen estar presentes en las situaciones de maltrato, esto es, los alumnos que asisten y refuerzan el acoso escolar, los que defienden a las víctimas y los que actúan como espectadores (Mestry, Van der Merwe & Squelch, 2006; Salmivalli, 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukialnen, 1996b; Twemlow, Fonagy & Sacco, 2004).

A pesar de que existen dos protagonistas principales en una situación de maltrato entre iguales, agresor y víctima, el bullying a menudo tiene lugar en una situación en la que varios miembros del grupo están presentes y cada uno de ellos juega un determinado rol. A través de su conducta, estos estudiantes pueden afectar el curso y desenlace de los episodios de maltrato: pueden llegar a mantener y reforzar estos eventos por medio de su participación y aprobación; otros estudiantes pueden fomentar las situaciones de maltrato sin tener consciencia de ello con su conducta silente o indiferente, o bien pueden convertirse en un sistema de apoyo para las víctimas y a través de su intervención, pueden ayudar a disminuir la incidencia de estos sucesos. En este sentido, las actitudes y postura que asume el grupo de compañeros desempeña una influencia poderosa en el resultado del incidente (Cowie, 2000; Cowie & Fernández, 2006; Fernández, Villaoslada & Funes, 2002; Jeffrey, Miller & Linn, 2001; Salmivalli, 1999; Suckling & Temple, 2006; Sutton & Smith, 1999; Twemlow et al. 2004). Por este motivo, la presente investigación centra su interés en las terceras partes involucradas en las situaciones de maltrato dada la relevancia que tienen, así como por la poca atención que han recibido en el ámbito teórico y empírico.

Algunos estudios (Frey, Hirschstein, Snell, Van Schoiack, Mackenzie & Broderick, 2005; Salmivalli, Kaukiainen & Voeten, 2005) reportan que si bien es cierto que los pares tienen el potencial para frenar las situaciones de maltrato, dado que constituyen una mayoría participante en estos eventos con respecto al número de agresores, la mayor parte del alumnado actúa de tal modo que estimula este tipo de situaciones asistiendo y/o reforzando el maltrato o bien, permaneciendo indiferentes. No obstante, afortunadamente también existen otros alumnos que adoptan una postura abierta en contra de la intimidación e intervienen para ayudar a las víctimas.

O'Connell, Pepler y Craig (1999) realizaron un estudio cuyo propósito fue examinar los procesos de interacción entre pares que se producen durante los episodios de maltrato entre iguales en la escuela. Estos procesos fueron examinados desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977a) lo que permitió considerar los efectos de diversos tipos de refuerzo entre los agresores, las víctimas y los compañeros. El trabajo se realizó con una muestra de 120 niños de educación primaria, de primero a sexto grado, con edades de cinco a 12 años. Los investigadores emplearon la observación directa en contextos naturales (e.g. patio de la escuela). Se examinaron 53 segmentos de cinta de vídeo; cada segmento contenía la interacción de un grupo de pares - dos o más compañeros - que estuvo presente en las situaciones de maltrato en el patio de la escuela. La conducta de los alumnos se codificó en función de si se unieron activamente al maltrato o reforzaron pasivamente al agresor y por intervenir activamente a favor de la víctima. Los resultados indicaron que en promedio, cuatro alumnos estuvieron presentes en los episodios de intimidación, con un rango de dos a 14 compañeros. De igual manera, se observó que en promedio, entre todos los episodios de maltrato que fueron grabados, los pares dedicaron el 54% de su tiempo reforzando a los agresores al observar pasivamente el acoso, el 21% de su tiempo modelaron activamente la conducta del agresor y el 25% de su tiempo intervinieron para ayudar a las víctimas.

Por su parte, Craig, Pepler y Atlas (2000) realizaron una investigación en la que emplearon la observación en contextos naturales para comparar la incidencia de acoso y victimización que ocurre en el patio de la escuela y los salones de clase. El estudio se llevó a cabo con una muestra de 185 estudiantes de educación primaria, de primero a sexto grado. Los resultados de este trabajo mostraron que los pares estuvieron presentes en la mayor parte de los episodios de intimidación tanto en el salón de clase como en el patio de la escuela el 79 y el 85% de las veces respectivamente, participando activamente y observando el maltrato. En este mismo contexto, el estudio efectuado por Hawkins, Pepler y Craig (2001) con una muestra de 58 estudiantes (37 niños y 21 niñas) de primero a sexto grado de educación primaria, con edades de seis a 12 años de edad, reveló que los estudiantes estuvieron presentes hasta en un 88% en las situaciones de maltrato.

Otros estudios (Salmivalli & Voeten, 2004; Salmivalli, 2010; Sutton & Smith, 1999) muestran que en la preadolescencia y adolescencia se observa que por lo menos, entre el 20 y 30% de los estudiantes mantienen y refuerzan los actos de intimidación; otro 20 y 30% observa silenciosamente lo que ocurre y aproximadamente el 20% interviene para defender a la víctima.

Independientemente de si los alumnos asumen un papel activo o pasivo, sin duda constituyen un componente importante en la cultura de maltrato entre pares (Twemlow et al., 2004; Wiens & Dempsey, 2009). Por esta razón, resulta pertinente analizar los posibles procesos psicológicos que pueden influir en la conducta de los estudiantes para

que participen o no en las situaciones de maltrato e intervengan para defender a las víctimas.

De entre estos procesos psicológicos estudiados, tradicionalmente, los procesos cognitivos, tales como el procesamiento de la información social, la cognición social y la teoría de la mente, asociados a la agresión y al acoso escolar han recibido mayor atención (Andreou, 2006; Boulton & Smith, 1994; Camodeca & Goossens, 2005; Camodeca, Goossens, Schuengel & Terwogt, 2003; Crick & Dodge, 1994; Harvey, Fletcher & French, 2001; Pakaslahti, 2000; Randall, 1997; Slee, 1993; Smorti, & Ciucci, 2000; Sutton, Smith & Swettenham, 1999b; 2001) que los aspectos emocionales y sociomorales asociados a la victimización entre pares (Caurcel & Almeida, 2008).

En los últimos años, diferentes estudios han documentado que los alumnos que agreden a sus pares y que participan activamente en el acoso escolar no presentan deficiencias en los procesos de cognición social (Arsenio, Adams & Gold, 2009; Arsenio & Lemerise, 2000, 2001; Gasser & Keller, 2009; Gini, 2006; Gini, Pozzoli & Hauser, 2011; Monks, Smith & Swettenham, 2005; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999). Estos alumnos poseen una gran habilidad para comprender los pensamientos, las emociones, las intenciones y creencias de sus compañeros, al igual que los estudiantes que defienden a las víctimas y los pares que no se involucran en el maltrato entre iguales. Es decir, los alumnos que intimidan a otros son socialmente competentes ya que anticipan los pensamientos, las intenciones y las acciones de otros, lo que les permite manipular eficazmente las creencias y emociones de los demás y de manera general, los procesos grupales que subyacen a las dinámicas de la intimidación. Por otra parte, de acuerdo con estas investigaciones, los agresores carecen de la sensibilidad moral y la empatía para apreciar las consecuencias emocionales de sus actos en los sentimientos de otros y en particular, hacia el sufrimiento de la víctima. En este sentido, estas investigaciones sugieren que el aspecto esencial que se requiere analizar para entender la participación en el acoso escolar, se refiere al tipo de valores morales y emociones morales que guían la conducta de los alumnos; es decir, resulta más relevante considerar, el posicionamiento moral que toman ante el conflicto, que su mayor o menor competencia cognitiva para no iniciar o impedir una agresión.

A la luz de estos resultados, los trabajos que inicialmente apuntaban hacia las habilidades sociales y las competencias cognitivas, han comenzado a dirigir su atención hacia los aspectos afectivos y morales como ejes fundamentales para comprender el comportamiento de intimidación. Diferentes teóricos (Arsenio & Lemerise, 2004; Sutton et al., 2001) convergen en este punto al señalar que es difícil comprender el maltrato entre iguales, especialmente cuando no está asociado con déficits en las competencias cognitivas, sin tener un modelo más sistemático y claro de cómo los procesos morales y emocionales están presentes en el razonamiento social y en la conducta de los alumnos involucrados.

Este reconocimiento sobre la necesidad de profundizar en la dimensión moral y emocional de los alumnos involucrados en las dinámicas del bullying, en aras de comprender la génesis y la evolución de este fenómeno en las escuelas, ha motivado que aproximaciones recientes hacia el maltrato entre iguales analicen la competencia moral cognitiva y la competencia moral emocional de estos alumnos (e.g. Gini et al., 2011; Sánchez, Ortega & Menesini, 2012).

Los estudios (Arsenio et al., 2009; Gasser & Keller, 2009; Gini, et al., 2011; Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Perren, Gutzwiller-Helfenfinger, Malti & Hymel, 2012) que han analizado los patrones de razonamiento moral de los agresores lo han hecho principalmente desde la perspectiva de la teoría socio-cognitiva del yo moral desarrollada por Bandura (1991, 2002). Dicha teoría propone la existencia de un sistema autorregulador de la conducta moral que se desactiva cuando se deja de mantener la coherencia entre el pensamiento y el comportamiento moral. A este sistema de desactivación se le denomina desconexión moral, y a los mecanismos mediante los cuales este sistema se desactiva, mecanismos de desconexión moral. Esta desconexión moral permite que las personas cometan actos negativos en contra de otros, los cuales son contrarios a los principios morales que guían su conducta, sin que experimenten conflicto moral y eviten las autosanciones.

Los trabajos que han analizado los patrones de razonamiento moral de los alumnos que agreden a sus pares y que participan frecuentemente en las situaciones de maltrato revelan que éstos poseen una adecuada competencia moral cognitiva, al igual que sus pares que no participan en los actos de intimidación y los que defienden a las víctimas. Esto es, los agresores tienen la capacidad para juzgar las transgresiones morales como moralmente incorrectas y justificar estos juicios con base en principios morales como la justicia y el bienestar. No obstante, los agresores se distinguen de sus pares ya que se desconectan moralmente de las transgresiones al ignorar o rechazar su propio conocimiento moral y los valores sobre la equidad, la justicia y la reciprocidad y usan deliberadamente la agresión para obtener objetivos materiales a expensas de los demás (Hymel, Schonert-Reichl, Bonanno, Vaillancourt & Roche-Henderson, 2010; Obermann, 2011; Ortega, Sánchez & Menesini, 2002).

Por su parte, los trabajos (Gini, 2006; Gini, Albiero, Benelli & Altoé, 2007; Gini et al., 2011; Malti, Gasser & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010; Krettenauer, Malti & Sokol, 2008; Sánchez et al., 2012) que han analizado la competencia moral emocional de los actores del bullying, entendida como la capacidad para experimentar una reacción emocional negativa ante la violación de las normas morales y el atropello de los derechos humanos de alguien - cometidas por el propio individuo o por terceros - (Eisenberg, 2000; Malti & Latzko, 2010), han centrado su interés en el efecto que tienen las emociones morales (culpa, vergüenza, empatía) en el maltrato entre iguales. Estas investigaciones revelan que los alumnos que agreden a sus pares muestran niveles bajos en culpa, vergüenza y empatía, así como mayores niveles de indiferencia en el contexto de las transgresiones morales, en contraste con los alumnos que defienden a las víctimas y los que actúan como espectadores. Según estas investigaciones, esta falta de consciencia moral emocional facilita el uso y la justificación de la violencia por parte de los agresores para lograr sus fines egoístas y puede ser un factor que esté contribuyendo en la participación activa o en la connivencia de los estudiantes en las situaciones de maltrato.

En síntesis, las investigaciones que han analizado la competencia moral cognitiva y la competencia moral emocional de los actores del maltrato entre iguales, indican que los agresores y los alumnos que participan activamente en el acoso escolar poseen una adecuada comprensión moral cognitiva de las reglas morales, pero se desconectan de la situación moral a partir del uso de mecanismos sociocognitivos que les permiten mantener una fría coherencia entre pensamiento y comportamiento moral, evitando la aparición de afectos negativos suscitados por las transgresiones cometidas, haciendo más fácil para los estudiantes continuar actuando negativamente y reducir al mínimo su sensibilidad hacia el sufrimiento de las víctimas. Asimismo, estas investigaciones muestran que los

agresores carecen de las emociones morales necesarias para inhibir sus conductas de abuso, en relación con sus pares defensores y los espectadores.

En este trabajo, se comparte la propuesta teórica de la competencia moral emocional de los alumnos (e.g. Arsenio & Lemerise, 2000, 2001; Gini et al., 2011; Sánchez et al., 2012) como significativamente relacionada con su comprensión moral y emocional de las consecuencias de la conducta antisocial, y en particular, se subraya el papel de las emociones que acompañan a las transgresiones morales, tales como la culpa, la vergüenza y la empatía y, se analizan los patrones de razonamiento moral de los alumnos desde el marco conceptual de la desconexión moral (Bandura, 1991, 2002).

Tal y como se revisa en esta investigación, la presencia o ausencia de estas emociones morales en quienes muestran conductas de abuso y la presencia de argumentos de desconexión moral, pueden ser factores que estén contribuyendo a que los alumnos se involucren en el maltrato entre iguales, sin que experimenten la responsabilidad de reparar el daño ocasionado o se sientan responsables por la situación de un tercero, favoreciendo la continuidad de este tipo de conductas y escenarios.

A la par del estudio de las emociones morales y la desconexión moral, también se analiza la influencia de la autoeficacia social, particularmente, en la conducta de los alumnos que actúan como espectadores. De acuerdo con la teoría social cognitiva (Bandura, 1977b, 1997, 2001), entre los mecanismos de la agencia personal ninguno es más central e influyente que las creencias que las personas poseen respecto a su capacidad para ejercer alguna medida de control sobre su propio funcionamiento y entorno. Según los postulados de esta teoría, la opinión sobre la propia eficacia constituye uno de los mecanismos más importantes de la conducta e influye en cómo piensan, sienten y actúan las personas.

Una de las creencias que se derivan de la percepción de autoeficacia es aquella que el individuo tiene sobre su propia capacidad para crear y mantener vínculos sociales, cooperar con otros y manejar diferentes tipos de conflictos interpersonales, es decir, la autoeficacia social (Bandura, 1990). Este tipo de creencias resulta importante en el contexto del maltrato entre iguales porque pueden ayudar a entender la conducta de los alumnos que actúan como espectadores.

Por lo general, los alumnos que actúan como espectadores suelen mantenerse al margen de las situaciones de maltrato y se limitan a observar pasivamente lo que ocurre. Algunas investigaciones (Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2008; Hazler, 1996; Janson, Carney, Hazler & Oh, 2009; McLaughlin, Arnold & Boyd, 2005; Rigby & Johnson, 2006) sugieren que la falta de respuesta en contra del acoso escolar por parte de estos alumnos puede deberse, entre otros aspectos, a la falta de confianza que manifiestan en sus propias capacidades y que se refleja en la incertidumbre de no saber cómo actuar, la percepción de que no poseen las habilidades necesarias para intervenir adecuadamente y la concepción de que su intervención puede resultar contraproducente para la víctima y para el propio espectador

A pesar de que no son prolíficos los estudios (Gini, Albeiro, Benelli & Altoe, 2008; Pöyhönen, Juvonen & Salmivalli, 2010; Thornberg & Jungert, 2013; Thornberg, Tenenbaum, Varjas, Meyers, Jungert & Vanegas, 2012) que han analizado la influencia de la autoeficacia social sobre la conducta de los espectadores, éstos proporcionan evidencia de que los alumnos que intervienen activamente a favor de las víctimas



reportan un alto nivel en su capacidad para ser asertivos en las interacciones sociales y para enfrentarse con situaciones sociales conflictivas. En contraste, los estudiantes con bajos niveles de autoeficacia social presentan una menor probabilidad de intervenir para ayudar a las víctimas, independientemente de su respuesta empática y tienden a definirse a sí mismos como alguien que no posee las habilidades necesarias para enfrentarse a este tipo de situaciones. De esta manera, probablemente los sentimientos fuertes de autoeficacia desencadenen en intentos por intervenir en contra de las situaciones de maltrato; por el contrario, un sentido pobre de autoeficacia posiblemente genere una conducta de espectador (Howard, Horne & Jolliff, 2001; Ortega, 1998; Yoon, 2004).

Por otro lado, conviene mencionar que la presente investigación se realizó con estudiantes de 2do. grado de secundaria porque es en los primeros grados de este nivel educativo donde el maltrato entre iguales presenta una mayor incidencia y los datos indican que la edad más frecuente en la que se presenta esta problemática es entre los siete y 14 años y tiende a disminuir a medida que aumenta el nivel de escolaridad (Gamboa & Valdés, 2012; Pellegrini & Long, 2002).

Además, el paso de los estudiantes por la escuela secundaria no sólo coincide con el inicio de la adolescencia, un momento crítico en el que se viven procesos profundos de redefinición física, emocional, social y donde los pares desempeñan un papel importante en la conformación, así como en el despliegue de las identidades adolescentes (Reyes, 2009); sino que también es uno de los ámbitos donde los estudiantes tienen que volver a negociar sus relaciones de poder, de dominación, dentro del grupo en el que se encuentren.

Como resultado, los estudiantes compiten por establecer u ocupar un lugar en la nueva jerarquía social, demostrando su dominio sobre otros estudiantes, a menudo involucrándose en el maltrato entre iguales. En convergencia con estos planteamientos, algunos autores (Espelage & Holt, 2001; Janson et al., 2009) subrayan que los cambios en el formato educativo de la secundaria, vinculados con los cambios sociales, emocionales y físicos que acompañan a la adolescencia, generan presión en los estudiantes por reevaluar quiénes son ellos en el contexto de los otros, por obtener la aceptación y un estatus dentro del grupo de pares, así como por ajustarse al nuevo escenario educativo. Desde la perspectiva de estos autores, esta presión trae consigo una etapa de malestar y de lucha de poder que puede desencadenar en un incremento en las conductas de maltrato entre iguales, ya sea física, verbal y/o relacional, para demostrar superioridad frente a otros y así establecer jerarquías entre iguales, y por tanto, la definición del propio estatus en el nuevo escenario educativo. De tal suerte que, el maltrato puede constituir una estrategia para instaurar, recuperar o conquistar el estatus de poder en los nuevos grupos de iguales formados (Pellegrini, 2002; Reyes, 2009; Wiens & Dempsey, 2009).

Partiendo de estas consideraciones, el presente reporte de investigación se estructura de la siguiente manera: el capítulo 1 ofrece una visión general del maltrato entre iguales en el contexto escolar, su definición y características. El capítulo 2 describe el acoso escolar como un proceso grupal, en el que además del agresor y la víctima participan otros alumnos, quienes asumen diferentes roles y cuya conducta es fundamental en el curso, desarrollo y desenlace de los episodios de maltrato. Los capítulos 3, 4 y 5 aportan información teórica y empírica de la influencia que desempeñan las emociones morales de culpa, vergüenza y empatía (cognitiva/afectiva), así como la desconexión moral y la autoeficacia social, en el papel o conducta que asumen los estudiantes en las situaciones

de maltrato entre iguales. Por último, se describe el método a partir del cual se desarrolló el estudio y se exponen los resultados obtenidos, así como la discusión y las conclusiones.

## Capítulo 1

### Maltrato entre iguales (Bullying)

#### 1.1 Maltrato entre iguales: definición y características

El maltrato entre iguales (bullying) es un fenómeno que ha estado presente en las instituciones educativas desde hace tiempo, ya sea a través de la violencia física, verbal o psicológica, y materializado a través de burlas, golpes, exclusiones y demás acciones que van en detrimento del desarrollo educativo y social de determinados alumnos (Gómez, 2007). A pesar de que este fenómeno ha estado presente en el contexto escolar desde hace tiempo, es a partir de la década de los años setenta cuando empieza a presentarse en las agendas de investigación en países desarrollados como Estados Unidos, Suecia, Noruega y Reino Unido, ante los dramáticos sucesos (varios suicidios en poco tiempo) protagonizados por adolescentes que estaban siendo sometidos a un maltrato continuo por sus compañeros de clase (Lleó, 2000).

El primer estudio sistemático sobre el maltrato entre iguales se inició en los países escandinavos a partir del trabajo pionero realizado por Olweus, el cual se considera como el estudio más amplio que se ha realizado hasta el momento (130.000 alumnos noruegos entre ocho y 16 años), y que el propio investigador reporta en el libro *Bullying at school: what we know and what we can do* (1993), obteniendo datos muy importantes que llevaron al diseño e implementación de programas de tratamiento y prevención en las escuelas.

Durante estos poco más de treinta años de investigación, los comportamientos de intimidación entre iguales se han convertido en un problema serio para muchos países como Estados Unidos, Japón, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, entre otros (Espelage & Swearer, 2003). Empero, el interés se ha generalizado en los países latinoamericanos debido al incremento de manifestaciones conflictivas y agresivas en la escuela por parte de los alumnos y ante el reconocimiento de que miles de estudiantes viven condiciones que constituyen formas de violencia incorporadas a su vida cotidiana, que afectan su desempeño escolar y han tenido que entrar en una nueva dinámica que en lugar de garantizar su tranquilidad, les ocasiona un desequilibrio en sus actividades de enseñanza-aprendizaje (INEE, 2007; Ortega, 2004).

Olweus (1993), uno de los pioneros en el estudio de la victimización en entornos escolares, tal y como se señaló previamente, proporciona una definición suficientemente clara y minuciosa del maltrato entre iguales, que sirve de punto de partida para describir el fenómeno en sus características primordiales. Siguiendo a este autor, la victimización o maltrato por abuso entre iguales es:

Una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques y, en la que existe un desequilibrio de fuerzas (físicas y/o psicológicas). Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes (pp. 25 y 26).

En esta definición se visualiza la intencionalidad, el desequilibrio que expresa el abuso, la indefensión de las víctimas, las formas y consecuencias que acumula. El abuso de poder,

elemento esencial de esta forma de maltrato, es el que permite que un alumno sea despojado de su condición de ser humano y ser tratado como objeto (Valadez, 2008).

En este sentido, la intencionalidad de hacer daño gratuito a la víctima en ausencia de una regulación normativa de interacción, la reiterada y constante violencia ejercida sobre determinados estudiantes, es decir, el ataque sistemático de un alumno elegido por diversas razones (e.g. aspectos físicos, económicos, académicos, raciales, sociales), son elementos característicos del maltrato entre iguales. Además, suele ser unidireccional y conllevar una relación desequilibrada entre las partes, en la que el agresor se vale de ventajas sociales que le proporciona su situación física, psicológica o social (Gómez et al., 2007).

## **1.2 La presencia del maltrato entre iguales en la escuela**

El maltrato entre escolares fomenta un ambiente donde prevalece y se mantiene una jerarquía de dominio. Es decir, surge lo que Ramsey, Williams y Battle (2002) denominan un etnocentrismo exacerbado. En el contexto escolar, este etnocentrismo al que aluden las autoras tiene como móvil la discriminación, los prejuicios y estereotipos, dando origen a la existencia de un modelo hegemónico que involucra la imposición de jerarquías basadas en la dominación y la desigualdad inherente a la hegemonía, lo que conlleva a un paradigma al que deben asimilarse todos los otros, de tal suerte que, aquellos alumnos que no poseen los atributos definidos y establecidos por dicha hegemonía son los diferentes, los inferiores, y por consiguiente, suponen el rechazo, la exclusión, así como la conducta antisocial de parte de aquellos alumnos que se consideran superiores. Dicho juicio de superioridad-inferioridad se transforma en legitimación del derecho de los superiores a dominar, someter, utilizar y maltratar a los pretendidamente inferiores (Salazar, 2008).

Si bien es cierto que el fenómeno del maltrato por abuso de poder no es específico del entorno escolar, y de hecho la investigación de su naturaleza, sus causas, así como consecuencias incluye al mundo laboral adulto (Baillien, Neyens, De Witte & De Cuyper, 2009; Fajana, Owoyemi, Shadare, Elegbede & Gbajumo-Sheriff, 2011; Hauge, Skogstad & Ståle, 2010; Smith, 1999), en la escuela encuentra un lugar donde reproducirse, reflejarse y al mismo tiempo esconderse, cobijada por la indiferencia y la validación de comportamientos a pesar de ser socialmente inaceptables que se traducen en claras actitudes de intolerancia.

De acuerdo con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, 2005) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), los vínculos en la comunidad escolar no siempre contribuyen con los fines educativos, por el contrario, pueden estar cargados de prejuicios, relaciones de poder y estigmas sociales, constituyéndose muchas veces en un obstáculo para los procesos de formación de los alumnos y como un contexto en el que se desarrollan diversas prácticas y conductas violentas, muchas de las cuales se encuentran tan arraigadas que resulta difícil identificarlas a simple vista. Según dichas instituciones, en ocasiones la escuela, alumnado, maestros y autoridades, a pesar de estar formados convencionalmente en los principios de igualdad, respeto y tolerancia, muestran una ceguera – producto de la percepción de las conductas violentas como propias de niños y adolescentes – hacia las formas de expresión, en la convivencia cotidiana en el ambiente escolar, de actitudes, valores y comportamientos en relación con las diferencias, ya sean

de rechazo o aceptación, de colaboración o exclusión y de intolerancia o respeto hacia el otro entre los estudiantes.

En este marco, los apodos, las burlas y abusos en general son tolerados como parte de las relaciones habituales entre estudiantes de cualquier nivel educativo (Gómez, 2007). Ortega (1998) se pronuncia en este mismo sentido al hacer hincapié en que este tipo de conductas que imperan en las relaciones entre los estudiantes es en cierto punto ignorada por los adultos, hasta el extremo de que sus manifestaciones menos intensas (e.g. insultos, motes ofensivos, exclusión de juegos y tareas) gozan, si no de aceptación social, sí de un grado de permisividad e indiferencia que desconoce totalmente las consecuencias que estas conductas pueden llegar a tener en quienes las realizan y las padecen, y de que en ellas, probablemente, ya se vislumbra el germen de otras conductas antisociales posteriores.

Los profesores y alumnos reconocen las manifestaciones plurales de las conductas violentas en la escuela pero, al mismo tiempo, la tendencia a ignorarlas y silenciar su realidad, refuerza la percepción de estos acontecimientos como normales, que pareciera, según Castillo y Pacheco (2008), que los jóvenes deberían acostumbrarse a ello, aceptarlo o enfrentarlo como parte de la vida.

Las investigaciones realizadas en el contexto mexicano (Chagas, 2005; Gómez, 2005; Prieto, 2005; Tello, 2005; Valadez, 2008), proporcionan evidencia en torno al hecho de que la violencia que se vive en las aulas ha pasado a formar parte del trato común entre los alumnos, a aceptarse como algo normal, a minimizarse su gravedad, considerándola como inevitable sobre todo entre los estudiantes, o como un problema que ellos deben aprender a resolver sin que los adultos intervengan. Esta percepción distorsionada del maltrato como normal contribuye a que disminuya la posibilidad de reconocerla y que los estudiantes la vivan como algo natural.

El estudio realizado por Tello (2005) en escuelas secundarias públicas localizadas en colonias populares del Distrito Federal, elabora un diagnóstico social respecto a las relaciones de los estudiantes con las autoridades de la escuela, los maestros, sus iguales y sus padres, en torno a cuatro ejes temáticos: inseguridad, violencia, ilegalidad y corrupción y da cuenta de la visión de normalidad que tienen los alumnos sobre la violencia en el ámbito escolar. De acuerdo con los resultados reportados por esta investigadora, el 88% de los estudiantes entrevistados señaló que el ambiente de su escuela es agradable, de respeto y disciplina. Asimismo, su percepción sobre la violencia en el aula corrió con la misma suerte, al asegurar que el ambiente de sus salones es “chido<sup>1</sup>, buena onda y de respeto” (p.1172). No obstante esta afirmación, el 48% de los estudiantes manifestaron que existe violencia en sus relaciones interpersonales. Desde el punto de vista de Tello (2005), este resultado revela que la violencia entre iguales forma parte de la vida de la mayoría de los niños y adolescentes, la cual se vive como algo cotidiano y natural.

Del mismo modo, la investigación efectuada por Castillo y Pacheco (2008) con una muestra de 270 jóvenes, con edades de 13 y 19 años, cuyo objetivo fue evaluar la incidencia de maltrato entre iguales en estudiantes de educación secundaria en la Ciudad de Mérida, muestra que los alumnos están habituados a sufrir malos tratos: después de

---

<sup>1</sup> Chido: adj. coloq. Méx. Muy bueno. Real Academia Española (2001).

señalar que los insultan, les pegan y los amenazan, comentan, “nos llevamos bien” o “las relaciones son normales” (pp. 839 y 840).

En este mismo ámbito de ideas, los resultados del Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros que realizó la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF, 2009) con 3480 alumnos, de nueve y 17 años de edad, de 29 escuelas públicas de nivel primaria y secundaria, revelan que los alumnos consideran el maltrato como un hecho normal. De acuerdo con Castillo y Pacheco (2008) esta aparente normalidad y la evaluación positiva de los estudiantes sobre las relaciones sociales que se gestan en sus escuelas, lejos de ser una señal de un bienestar subjetivo, constituye un indicador de un proceso de socialización para la violencia, desde que la propone como algo que hay que tolerar pues forma parte del ser habitual en las escuelas.

Aunada a esta percepción distorsionada de la violencia como algo normal, la insuficiencia de la respuesta que la escuela tradicional suele dar cuando ésta se produce entre los escolares, y los escasos mecanismos con los que cuenta para solucionar este tipo de problemáticas, no sólo dificultan su eliminación sino que transmite un conocimiento a los agresores, víctimas y espectadores, que se contraponen con los principios educativos, a saber: el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello (Abramoway, 2005; Álvarez, Cárdenas, Frías & Villamizar, 2007; Díaz-Aguado, Martínez & Martín, 2004; Jeffrey, Miller & Linn, 2001; Olweus, 1993).

En relación con la falta de respuesta de la escuela tradicional respecto a la violencia, cabe mencionar la investigación etnográfica de corte interpretativo que llevó a cabo Prieto (2005) en una escuela secundaria pública de la Ciudad de México, en la que se emplearon diarios de campo y de observación, así como entrevistas a maestros, alumnos, padres de familia y autoridades educativas. El objetivo fue observar las dinámicas que gestan la violencia escolar. De acuerdo con la investigadora, los maestros manifestaron saber lo que ocurría en el interior de la escuela – maltrato entre iguales -, sin embargo, no hicieron algo por denunciarlo o evitarlo. Los alumnos también sabían lo que pasaba en la secundaria, lo vivían y lo padecían, pero hacían como si no pasara nada.

La investigación realizada por Chagas (2005) en una escuela de educación primaria, cuyo objetivo fue conocer las representaciones sociales de 16 profesores (11 hombres y cinco mujeres) de 30 y 50 años de edad, respecto de distintas facetas del fenómeno de la violencia entre los alumnos, muestra que el malestar que sienten los maestros y su dificultad para enfrentar estos problemas hace que muchos de ellos los nieguen. Así, por ejemplo, algunas maestras consideraron que no hay violencia entre los alumnos ya que: “las peleas a golpes, los insultos y el maltrato no se dan muy seguido, sólo dos o tres veces al día” (p. 1077). Igualmente, Chagas (2005) reporta que en los profesores existe la convicción de que la violencia física entre los niños es aceptable si hay buenos motivos. Para esta investigadora, estas expresiones llevan a pensar que la representación social que tienen los profesores de la violencia se articula como la forma natural de relacionarse, lo que determina la incapacidad de percibirla.

Un dato relevante derivado de la investigación Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México realizada por el INEE (2007), es la diferencia de opinión entre alumnos y docentes respecto a la magnitud de los problemas de convivencia entre estudiantes. Por un lado, los maestros tendieron a minimizar estas situaciones, mientras que los alumnos percibieron que no son

atendidos cuando los maestros se enteran de dichos problemas, particularmente si se trata de expresiones de violencia sutil o menos visible, como la burla.

En consonancia con estos resultados, Valadez (2008) encontró en su investigación efectuada con 1091 estudiantes de educación secundaria en la Ciudad de Guadalajara, que las víctimas de maltrato no comunican a los maestros cuando les suceden estas situaciones por no tener suficiente confianza en ellos, por considerar que no intervendrán y que éstos intervienen sólo cuando la situación de maltrato es evidentemente visible (e.g. cuando algún estudiante resulta lastimado como consecuencia del maltrato físico, cuando la víctima busca el apoyo de los maestros debido a la naturaleza repetida de los ataques). En general, los alumnos coincidieron en la poca efectividad de los maestros al referir que no hacen nada.

En cuanto a la apreciación que tienen los alumnos respecto a lo que hacen los maestros frente a las situaciones de maltrato, desde su rol de observadores (41.6%), los estudiantes mencionaron que los docentes no se enteran, y casi una tercera parte (28.7%) coincidió en que los maestros no hacen nada cuando suceden estas situaciones. De tal suerte que, los alumnos tienen una percepción de los maestros como alejados y poco preocupados por las relaciones entre los estudiantes. Por su parte, la apreciación que tienen los alumnos situados como agresores en relación con el comportamiento que asumen los maestros cuando los ven en las situaciones de maltrato, el 20.8% manifestó que siempre y con frecuencia intervienen, siguiéndole el que no se enteran (20.2%) y no hacen nada (14.9%). Ante estos resultados, Valadez (2008) menciona que cabe la posibilidad de suponer que estos comportamientos – el maltrato entre iguales - son considerados como parte de la estructura natural de la vida cotidiana de los alumnos o un no querer darse cuenta.

En lo que concierne a los mecanismos con los que disponen las escuelas para solucionar los problemas de violencia, entre ellos el maltrato entre iguales, Dubet y Martucchelli (1998) apuntan que la institución escolar, más allá de la palabra del maestro, no posee los mecanismos claros de ayuda contra estos eventos. Del mismo modo, Tello (2005) señala que por lo general, las reglas institucionales se manejan discrecionalmente, los maestros y prefectos tienen las calificaciones y los reportes como medio de control y, en casos extremos, la expulsión, que se convierte en un instrumento de exclusión social del adolescente.

En una investigación realizada por Gómez (2005) se analizó la forma en que la violencia se gesta, se sostiene y se reproduce en la escuela, dando lugar a que este fenómeno se considere como algo normal. Desde una perspectiva etnográfica, el trabajo se realizó en dos escuelas primarias públicas del Distrito Federal y se enriqueció con un trabajo realizado desde 1997 que recuperó observaciones y entrevistas realizadas con maestros, alumnos y padres de familia de varias ciudades de la República Mexicana relacionados con el tema de la violencia escolar. Se entrevistó a 18 alumnos y cuatro maestros del Distrito Federal, dos alumnos y dos maestros de Guanajuato, seis estudiantes y seis maestros de Pachuca, tres alumnos y cuatro maestros de Toluca, dos estudiantes y dos maestros de Jalapa, así como un estudiante y un maestro de Zacatecas.

El estudio muestra que de los registros obtenidos, la solución o respuesta de los maestros y autoridades educativas siempre se orientó a la suspensión temporal o definitiva del alumno del plantel, lo que se traduce en que, quien practica estas conductas, se desplaza

a otros ámbitos de acción – en donde volverá a manifestar las mismas actitudes violentas – y, desde luego, el problema se mediatiza, pero de ninguna manera se soluciona.

Por su parte, la investigación efectuada por Saavedra, Villalta y Muñoz (2007) proporciona evidencia del discurso que formulan los maestros en torno a su papel frente a la violencia escolar. El estudio se llevó a cabo con ocho profesores (cinco hombres y tres mujeres) de 40 y 60 años edad, de una escuela secundaria. Para la obtención de la información, se utilizaron grupos focales para rescatar los discursos individuales y colectivos de los maestros y se videograbaron las sesiones. Acorde con los resultados obtenidos por los investigadores, frente a la sociedad, los profesores tienden a verse en un rol pasivo, secundario, sin herramientas frente al sistema y perciben su intervención para frenar la problemática del maltrato entre iguales como una tarea con gran dificultad e inversión de tiempo. Se sienten solos y sin herramientas efectivas con qué combatir la situación, no perciben apoyo institucional, manifiestan desorientación e incapacidad, sin elementos cognitivos y de gestión frente a la solución de problemas de violencia.

Por otro lado, en su estudio Valadez (2008) reporta la existencia de ambigüedad en la aplicación de las normas, toda vez que el personal de las escuelas secundarias que fue entrevistado (589 en total, entre ellos docentes, directivos, prefectos) no mencionó las reglas para la implementación de las diferentes formas de castigo, así como una posible clasificación de niveles de gravedad de los episodios de maltrato entre iguales y, de acuerdo a ellos, la aplicación de las diferentes sanciones. Según esta autora, la diversidad de respuestas proporcionadas por el personal de las escuelas, hace ver que se trata más de posturas personales que institucionales y que a ellas subyacen concepciones sobre la forma de disciplinar. De igual manera, si bien es cierto que los directivos, secretarías, prefectos, docentes e intendentes señalaron que se castiga a los alumnos involucrados en los episodios de maltrato, Valadez (2008) destaca una constante infracción de la norma por parte de todos los actores. Refiere que estas situaciones favorecen, por un lado, el incumplimiento de las normas, y por otro, el aumento de comportamientos tolerados ya que pierde sentido su señalamiento o denuncia frente a la posterior impunidad de que goza el infractor.

Desde una perspectiva educativa, Valadez (2008) sostiene que el maltrato entre iguales no sólo introduce riesgos potenciales para la educación escolar, sino que se comporta como un factor de riesgo para la presencia de trastornos conductuales o psicológicos para los alumnos que están involucrados en este tipo de situaciones. Ello se traduce en un incremento de los problemas de salud que afectan su aprendizaje, y por ende, la calidad de la educación, al mismo tiempo que habla de forma poco favorable del entorno social en que se produce.

En consonancia con estos planteamientos, Prieto y Carrillo (2009) mencionan que la presencia del maltrato entre iguales en las instituciones escolares en México, es hoy un problema que influye y obstaculiza un normal desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, contaminando la interacción en los distintos niveles entre los alumnos que conviven en los espacios escolares. Así, el maltrato entre compañeros desde la educación básica (primaria), media básica (secundaria) o cualquier otro nivel escolar, impacta las acciones educativas y genera en los estudiantes sentimientos de inferioridad, timidez o angustia, de inseguridad, abandono e impunidad que colaboran con la ruptura del eslabón existente entre alumno y escuela, culminando con el alejamiento del alumno de ese espacio público.



## Capítulo 2

### Roles participantes en el maltrato entre iguales

La intervención en el fenómeno del maltrato entre iguales se ha dirigido tradicionalmente, y de manera mayoritaria, hacia las partes más visibles del problema, esto es, los agresores y las víctimas, centrándose en el análisis de las características individuales de estos alumnos. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que éstos no son los únicos alumnos involucrados, tal y como indican Salmivalli (2010), Sutton y Smith (1999), sino únicamente los más visibles, los que con su actuación acaban llamando la atención en las escuelas (e.g. profesores, compañeros, amigos o en la familia).

En la medida en que se posee un mayor conocimiento en torno a la naturaleza y alcance del maltrato entre iguales, se ha prestado, de manera progresiva, mayor atención a la necesidad de intervenir con aquellos alumnos que también suelen estar presentes en las situaciones de maltrato entre iguales (Trach, Hymel, Waterhouse & Neale, 2010). De acuerdo con algunos autores (Hazler, 1996; Mestry et al., 2006; Ortega, 2008; Simmons, Dash, Tehranifar, O'Donnell & Stueve, 2006), estos alumnos, a través de su conducta, desempeñan un papel importante en el mantenimiento y refuerzo, así como en la disminución de las situaciones presentes y futuras del maltrato escolar. Además de que suelen ser los primeros informados, en relación con el resto de los personajes que integran la comunidad educativa (e.g. maestros, prefectos, directores) de situaciones personales difíciles, como el maltrato entre escolares: conocen bien en qué consiste el problema, quiénes son los compañeros agresores y abusivos con los otros, quiénes son objeto de abuso e intimidación, dónde tienen lugar los malos tratos y hasta dónde pueden llegar. En resumen, se trata de estudiantes cuyo papel en la ecuación del maltrato entre iguales resulta importante (Twemlow et al., 2004).

#### 2.1 El Maltrato entre iguales como proceso grupal

Si se contempla una situación específica de maltrato, lo común es que las miradas se dirijan en quienes parecen ser los principales protagonistas de dicho evento: el agresor y la víctima. De ahí que en una fase inicial, las investigaciones (Boulton, 1993; Crick & Grotpeter, 1999; Duncan, 1999; Kumpulainen, Rasanen, Henttonen, Almqvist, Kresanov, Molanen, Piha & Tamminen, 1998; Olweus, 1993; Rivers & Smith, 1994; Whitney & Smith, 1993) se centraran en estudiar las características, las interacciones y las consecuencias negativas que el maltrato escolar ejerce en tales figuras.

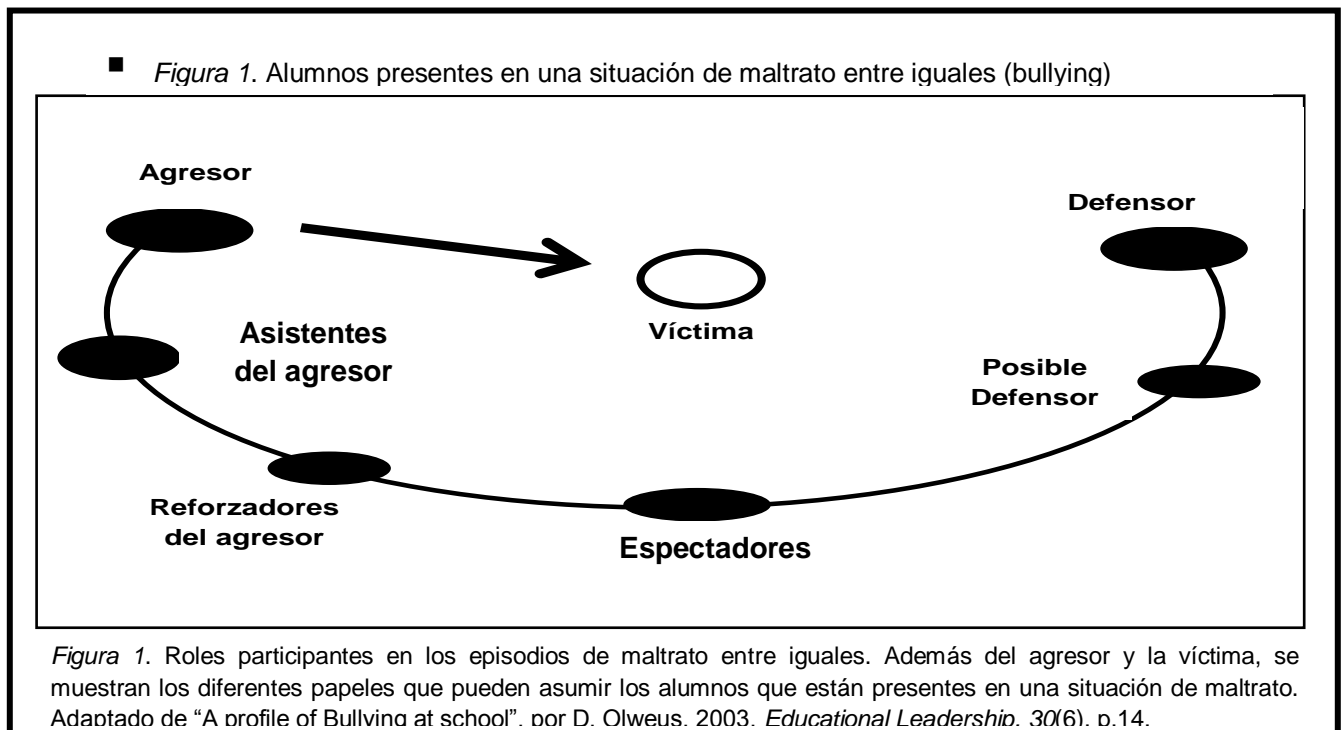
Empero, la investigación sobre el maltrato entre iguales (Bosworth, Espelage & Simon, 1999; Jeffrey et al., 2001; Schwartz, Dodge, Petit & Bates, 1997; Solberg & Olweus, 2003; Sutton & Smith, 1999; Swearer, Song, Cary, Eagle & Mickelson, 2001; Wiens & Dempsey, 2009) se ha desplazado desde un enfoque diádico respecto a las características de los agresores y las víctimas, hacia un reconocimiento del maltrato como un proceso grupal en el que también interviene un importante número de alumnos y se ha hecho hincapié en la relevancia de dirigir la mirada hacia las terceras partes involucradas en los episodios de maltrato.

De manera particular, una serie de estudios efectuados en Finlandia (Salmivalli, 1999; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997; Salmivalli, Kaukiainen & Voeten, 2005; Salmivalli et al., 1996b; Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz, 1998) iniciaron la investigación sistemática sobre lo que se ha denominado los roles participantes en el proceso de

maltrato entre iguales. El punto de partida fue la suposición de que, además de los agresores y las víctimas, otros niños y adolescentes están involucrados en el acoso escolar. Salmivalli et al., (1996b) realizaron una investigación con una muestra de 573 niños de 12 y 13 años de edad, cuyo propósito fue identificar los roles que asumen los alumnos en el acoso escolar. Para tal propósito, diseñaron una escala de roles participantes en el maltrato entre iguales para que los alumnos evaluaran a sus compañeros de acuerdo con la conducta manifestada en situaciones de bullying. El instrumento estaba dividido en cinco subescalas: agresor, asistente del agresor, reforzador del agresor, defensor de la víctima y espectador. Los resultados revelaron que el 11.7% de los estudiantes encuestados eran víctimas, el 8.2% actuaron como agresores, el 19.5% y el 6.8% fungieron como reforzadores y asistentes del agresor, respectivamente. El 17.3% de los estudiantes asumieron el rol de defensor y el 23.7% actuaron como espectadores. De esta manera, los investigadores asignaron al 87% de la muestra en un determinado rol y el 13% no asumieron un papel definido en el acoso escolar.

Desde el punto de vista de Salmivalli (1999) se sabe que en un salón de clase con problemas de acoso escolar, la mayoría de los alumnos está presente cuando ocurren estas situaciones; incluso aquellos que no están presentes, son igualmente conscientes de lo que ocurre a su alrededor, debido al hecho de que este tipo de violencia, por definición, ocurre repetidamente en el recinto escolar. Del mismo modo, no obstante que los niños en una clase no participen en la conducta activa de intimidación, su conducta puede coadyuvar a que el proceso de inicio y continuación sea posible. Por tanto, a través de su conducta, estos alumnos asumen una postura en estos eventos, lo cual afecta el curso o desenlace de los mismos.

Según Olweus (2003) los diferentes actores que están presentes en una situación de maltrato entre iguales pueden representarse tal y como se muestra en la Figura 1.



maltrato. Estos estudiantes son llamados reforzadores del agresor. Cabe señalar que diferentes investigaciones (Crapanzano, Frick, Childs & Terranova, 2011; Menesini, Codecasa, Benelli & Cowie, 2003a; Pozzoli, Gini & Vieno, 2012; Sutton & Smith, 1999) muestran que los alumnos clasificados en los roles de agresor, asistente y reforzador del agresor tienden a formar un sólo grupo, denominado Pro-bullying, debido a que las conductas y actitudes de estos alumnos contribuyen a iniciar, mantener y reforzar el maltrato entre iguales.

En la parte central de la Figura 1 se sitúa un notable número de estudiantes, se trata de los espectadores. Éstos tienden a permanecer alejados de los episodios de maltrato, manteniéndose al margen, sin tomar postura alguna, limitándose a observar lo que sucede y aprobando silenciosamente.

Finalmente, en el extremo más lejano de esta representación propuesta por Olweus (2003), se encuentran dos grupos de alumnos con roles diferentes pero con una actitud en común: están de lado de la víctima. En el caso de los posibles defensores, son aquellos alumnos que no aprueban las conductas de maltrato, sin embargo, no actúan. Por su parte, los defensores son los alumnos cuya conducta está claramente en contra de los episodios de maltrato: ayudan a las víctimas o intentan hacer algo para detener estos episodios. De esta manera, además del agresor y la víctima, existen otros alumnos que están presentes en las situaciones de maltrato y participan activamente en la arquitectura de la violencia escolar (Oh & Hazler, 2009; Salmivalli, 1999; Twemlow et al., 2004).

Estas conductas o roles participantes que se muestran en la Figura 1, han sido estudiadas y corroboradas en diferentes estudios (Atlas & Pepler, 1998; Bosworth et al., 1999; Crapanzano et al., 2011; Mckinnon, 2001; Menesini, Melan & Pignatti, 2000; Monks, Smith & Swettenham, 2003; Oh & Hazler, 2009; Salmivalli et al, 1997; Salmivalli et al., 2005; Salmivalli et al., 1996a; Salmivalli et al., 1998; Salmivalli, 1999; Schwartz et al., 1997; Solberg et al., 2003; Swearer et al., 2001).

Según estas investigaciones, el porcentaje más elevado de alumnos está conformado por aquellos que no intervienen ni para apoyar, ni para defender a las víctimas, es decir, los espectadores. Sólo un 20% de los alumnos tiende a ayudar a las víctimas y entre un 20 y un 30% apoya activa o pasivamente al agresor. Acorde con Ortega y Mora-Merchan (1998) sólo un 34% del alumnado apoya a las víctimas. Estos resultados convergen con la afirmación de Suckling y Temple (2006) en cuanto a que la mayoría de la población escolar entra en la categoría de observador indiferente o pasivo.

De acuerdo con Salmivalli (1999) existen varias razones para conceptualizar estos patrones típicos de comportamiento en las situaciones de intimidación como roles o papeles. Los roles sociales se definen como grupos de expectativas socialmente definidas que se espera que los individuos cumplan en una situación dada. Esta investigadora menciona que los roles de los participantes, en este caso de los alumnos, como los roles en general, surgen en las interacciones sociales y están determinados tanto por las disposiciones individuales de comportamiento, como por las expectativas de los demás. El comportamiento de una persona ofrece de manera natural la pauta sobre lo que otros pueden esperar de ella en futuras interacciones. Asimismo, las necesidades y las expectativas de los otros miembros del grupo establecen qué tipo de papel o función es posible que asuma un determinado miembro del grupo.

Siguiendo a Salmivalli (1999), si bien es cierto que estos roles son dinámicos, cuando un alumno ha asumido un determinado papel puede tener dificultades para salir de él, puesto que el grupo tiende a castigar las conductas que son contrarias a dicho papel o rol y refuerzan los comportamientos que convergen con él. Además, cuando no se ha operado una intervención sistemática y ningún cambio ha tenido lugar en el ambiente social, los roles que los estudiantes han adoptado tienden a prevalecer. Algunos estudios (Salmivalli et al., 1998; Stevens, Van Oost & de Bourdeaudhuij, 2000; Trach et al., 2010) corroboran estos señalamientos, al mostrar que estos roles participantes (e.g. asistente, reforzador, defensor, espectador) parecen ser relativamente estables a través del tiempo.

## **2.2 Diferencias entre hombres y mujeres en la conducta agresiva y en la conducta de maltrato entre iguales**

El análisis de los factores que influyen en la manifestación de la agresión ha sido uno de los aspectos que más ha preocupado a teóricos e investigadores en este campo. Entre los factores personales, el sexo ha ocupado un lugar preferente en el análisis de las diferencias en las conductas de agresión (Anderson & Bushman, 2002). En términos generales, la investigación muestra que los hombres tienden a manifestar más actos de agresión directa que las mujeres, ya sean de tipo físico o verbal (Knight, Guthrie, Page & Fabes, 2002; Moffit, Caspi, Harrington & Milne, 2002; Sánchez, Moreira & Mirón, 2011). En este sentido, las revisiones realizadas sobre las diferencias por sexo en la agresión han concluido que existe una clara evidencia de la existencia de diferencias entre hombres y mujeres (Hyde, 2005).

Sin embargo, cuando se analizan las formas de agresión indirecta, los resultados de la investigación no son concluyentes. Existe un cierto acuerdo con respecto a que es el tipo de conducta agresiva más frecuente entre las mujeres (Rys & Bear, 1997; Tomada & Schneider, 1997), pero no con respecto a si hombres y mujeres se diferencian significativamente en esta modalidad de agresión.

Las investigaciones (Galen & Underwood, 1997; Ortega & Monks, 2005) que han indagado sobre ambos tipos de agresión reportan que durante los primeros años de vida, niños y niñas utilizan en mayor medida las formas de agresión directa (e.g. física, verbal) y en muy pocos casos la agresión indirecta. A medida que aumenta la edad y con la entrada de la adolescencia, los hombres utilizan más estrategias de agresión directa, entre las que destaca la agresión física, mientras que las mujeres utilizan en mayor medida la agresión indirecta (Crick, Casas & Nelson, 2002; Crick & Nelson, 2002; Owens, Shute & Slee, 2004). No obstante, existen datos que contradicen estas diferencias y muestran que si bien es cierto que los hombres difieren significativamente en el uso de la agresión física y la agresión verbal directa (Benítez & Justicia, 2006; Hadley, 2003), no existen diferencias por sexo en el uso de estrategias indirectas (Peets & Kikas, 2006; Salmivalli & Kaukianen, 2004).

Pasada la adolescencia, las conductas agresivas directas siguen siendo más representativas en los hombres. En lo que concierne a las estrategias indirectas, algunos estudios revelan una diferencia en su uso a favor de las mujeres (Hess & Hagen, 2006), mientras que otros no encuentran diferencias significativas entre sexos con respecto a este tipo de agresión (Forrest, Eatough & Shevlin, 2005; Richardson & Green, 1999).

Otro tipo de agresión que ha recibido atención a la hora de abordar el tema de las diferencias entre sexos, es la dicotomía entre la agresión proactiva y reactiva, que hace

referencia a la fuente de instigación de la agresión y también a la motivación subyacente. La agresión reactiva es un comportamiento que sucede como reacción a una amenaza percibida y que suele estar relacionada con una activación emocional intensa, altos niveles de impulsividad y hostilidad, así como déficits en el procesamiento de la información. La principal motivación que subyace a este comportamiento agresivo parece ser el dañar a otro y no persigue ningún otro objetivo o meta concreta. La agresión proactiva alude a comportamientos agresivos para los que no se aprecia provocación evidente. En este sentido, se concibe como una estrategia que una persona pone en marcha para la obtención de un objetivo o beneficio. Dicha agresividad no requiere de la activación con la que está caracterizada la agresividad reactiva y es vista como un tipo de agresividad fría, instrumental y organizada (Arsenio & Lemerise, 2001; Crick & Dodge, 1996).

Aunque el interés por esta distinción es relativamente reciente, los hallazgos acumulados resultan contradictorios con respecto a las diferencias entre hombres y mujeres, aunque, en general, tienden a indicar que bajo condiciones de fuerte provocación hombres y mujeres muestran niveles similares de conducta agresiva (Connor, Steingard, Anderson & Melloni, 2003; Little, Jones, Hawley & Henrich, 2003), mientras que en condiciones de ausencia de provocación, o de provocación débil, los hombres muestran mayores niveles de agresividad (Little et al., 2003; Sánchez et al., 2011).

En lo que concierne al acoso escolar, el análisis de las diferencias por sexo ha constituido un aspecto importante en el estudio de esta problemática, aunque los resultados han sido dispares. En líneas generales, los resultados en torno a las diferencias por sexo en la adolescencia, apoyan la idea de que los varones están más involucrados en el maltrato entre iguales que las mujeres (Baldry & Farrington, 2000; Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla & Miras, 2007; Juvonen, Nishina, & Graham, 2001; Slee, 2006).

El análisis de las diferentes formas de agresión también produce resultados contradictorios. Mientras que parece clara un mayor involucramiento de los varones en el uso de estrategias de acoso directo, las diferencias se producen más claramente en el uso de la fuerza física (Akiba, LeTendre, Baker & Goesling, 2002; Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008; Pellegrini, 2002; Scheithauer, Hayer, Petermann & Jugert, 2006), en tanto que hombres y mujeres informan de niveles similares en el uso de formas verbales directas (Crick et al., 2002; Smith, 2004).

En cuanto a la utilización de formas de acoso indirectas, los estudios muestran resultados opuestos. Diferentes trabajos informan de un mayor uso de estrategias indirectas en las mujeres (Crapanzano et al., 2011; Sánchez & Fernández, 2007; Miller, Vaillancourt & Boyle, 2009); empero, otros estudios no encuentran diferencias e informan de niveles de acoso similares para ambos sexos (Card et al., 2008; Khatri, Kupersmidt & Patterson, 2000; Leadbeater, Boone, Sangster & Mathieson, 2006).

Por lo que respecta a los estudios que analizan las diferencias entre hombres y mujeres en la distribución de los roles o las conductas que asumen en la dinámica de maltrato entre iguales, un análisis de la producción científica a este respecto muestra que hombres y mujeres desempeñan diferentes papeles en los procesos grupales del acoso escolar. Los varones se encuentran representados mayoritariamente en los roles de agresor, asistente y reforzador (Pro-bullying) y las mujeres lo están en los roles de defensor y espectador (Crapanzano et al., 2011; Gossens, Olthof & Dekker, 2006; Menesini et al., 2003; Salmivalli et al., 1996).

De acuerdo con algunos autores (Salmivalli et al., 1996b; Gossens et al., 2006; Scheithauer et al., 2006) entre las explicaciones para estas diferencias entre hombres y mujeres se encuentra la influencia de la socialización de género. Mientras que para los hombres la agresión puede formar parte de la construcción de su masculinidad, en las mujeres se trata de una conducta menos aceptable (Graves, 2007). Para los varones las formas agresivas y violentas de relacionarse son más comunes e incluso esperadas y gozan de aprobación; además, suponen un mecanismo para ganar y asegurar su estatus social dentro del grupo de iguales. En el caso de las mujeres, su participación menos activa en las situaciones de maltrato y en las conductas agresivas puede deberse a que se espera que asuman conductas prosociales, de cuidado y de ayuda e incluso pasivas. Esta idea guarda relación con los estereotipos sociales que atribuyen a la mujer una mayor sensibilidad emocional, una mayor tendencia al cuidado y apoyo a los más débiles, una mayor capacidad para detectar sentimientos y señales no verbales, así como una mayor preocupación por los aspectos sociales de la interacción y los sentimientos de los otros (Nolasco, 2012).

Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell (2009) se pronuncian en este mismo sentido al señalar que los adolescentes asumen diferentes roles sociales mediados por el género que influye en el desarrollo de su identidad y cómo se manifiesta la violencia escolar. Según estos autores, en la socialización de los individuos de uno y otro sexo, los distintos agentes de socialización refuerzan los atributos y conductas consistentes con lo socialmente establecido para cada género. Por su parte, Navarro, Serna, Martínez y Yubero (2007) consideran que es importante reflexionar sobre el papel de la socialización en la construcción del género y centrar la atención en los valores y las expectativas que la cultura fomenta en los niños y adolescentes en torno al rol asociado a hombres y mujeres, puesto que diferentes estudios sugieren que la potenciación de características tradicionalmente masculinas favorece el desarrollo de conductas agresivas. Es decir, los patrones de socialización vinculados con la masculinidad parecen justificar, aprobar e incluso, imponer el uso de la violencia, lo que para estos autores, actúa como un factor de riesgo en la tendencia a manifestar distintos tipos de conductas agresivas.

En síntesis, diferentes estudios sugieren que los hombres y las mujeres hacen énfasis en diferentes conjuntos de habilidades en sus interacciones sociales. Las interacciones de los hombres suelen ser más enérgicas, activas y físicas. Las interacciones de las mujeres están más orientadas hacia las relaciones (Rose & Rudolph, 2006). Los hombres a menudo emplean conductas agresivas abiertas contra otros, tales como la fuerza física (e.g. golpear, empujar) y las amenazas físicas, así como los sobrenombres y otras formas de hostigamiento verbal directo. Sin embargo, los varones también atacan a sus pares en formas sociales que son más indirectas y que involucran conductas relacionalmente agresivas (e.g. exclusión social, propagar rumores falsos) (Monks et al., 2005). Este punto es importante debido a que por lo general, este tipo de conductas se atribuye principalmente a las mujeres. No obstante, si bien es cierto que las mujeres tienden a emplear las formas de agresión social y relacional como su forma de agresión predominante, los hombres se involucran en dichas conductas en el mismo grado que las mujeres (Crick et al, 2002; Underwood, 2003). De igual manera, la evidencia empírica indica que los hombres y las mujeres desempeñan diferentes roles o conductas en los procesos grupales del maltrato entre iguales.

### **2.3 El papel de los alumnos en el mantenimiento y reforzamiento del maltrato entre iguales**

Diferentes investigaciones realizadas con estudiantes de primaria y secundaria (Boulton & Underwood, 1993; Boulton, Trueman & Flemington, 2002; Lodge & Frydenberg, 2005; O'Connell et al., 1997; Rigby & Johnson, 2006; Rolider & Ochayon, 2005; Rigby & Slee, 1992; Vettenburg, 1999) muestran que sus respuestas en relación con el maltrato entre iguales reflejan una consciencia de esta problemática y afirman su interés por ayudar a las víctimas. Pese a ello, a menudo, los niveles de intervención prosocial parecen sobreestimar la conducta real. Los datos derivados de algunas investigaciones (Craig & Pepler, 1997; Craig, Pepler & Atlas, 2000) indican que a pesar de que la mayor parte de los alumnos encuestados señaló que ayudarían a la víctima del acoso escolar, el 85% de los estudiantes participó en algún grado en los episodios de maltrato y tan sólo el 11% intervino a favor de la víctima.

Los resultados de las investigaciones arriba citadas sugieren que la relativa falta de intervención de los pares para frenar los episodios de maltrato puede contribuir a mantener y fomentar la actuación del agresor, quien puede interpretar el comportamiento de sus compañeros como una aprobación hacia su conducta, reforzando así sus actos de abuso y prepotencia. Dicho aspecto, está relacionado con los procesos de modelamiento y reforzamiento que postula la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977a).

Bandura (1977a) identificó tres condiciones que influyen sobre el proceso de modelamiento de la conducta. Según este teórico, existe una mayor probabilidad de que las personas imiten un modelo cuando: 1) el modelo es una figura poderosa, 2) el modelo es recompensado, más que castigado, por su conducta y, 3) el modelo comparte características similares con el individuo. En este contexto, los pares que están presentes durante un episodio de maltrato tienen la oportunidad de observar una figura poderosa (el agresor). A esta situación se añade el hecho de que los agresores muy rara vez son detenidos o castigados por sus actos. De acuerdo con los datos de algunas investigaciones (Craig et al., 1997; O'Connell et al., 1999), tan sólo el 11% y el 4% de las ocasiones, padres y maestros, respectivamente, intervienen. Del mismo modo, según la perspectiva de los agresores, la reacción de los alumnos que están presentes en una situación de maltrato, es que nunca los rechazan y nunca les dicen que paren (Valadez, 2008).

La investigación realizada por Hazler, Miller, Carney y Green (2001) con 251 maestros y consejeros, cuyo propósito fue determinar si eran capaces de reconocer los incidentes relacionados con el maltrato entre pares, reveló que éstos frecuentemente ignoraron dichas situaciones, percibiéndolas como formas menores de violencia, como inofensivas e incluso apropiadas para el desarrollo, a pesar de que fueron conscientes de la importancia que revisten estas experiencias traumáticas "menores" para el desarrollo de los alumnos. Según estos autores, dicha realidad se traduce en un mínimo apoyo no sólo para las víctimas, sino también para los alumnos que presencian este tipo de situaciones.

En concordancia con tales reportes, el estudio que llevó a cabo Valadez (2008) en el contexto mexicano, muestra que el 41.6% de los 1091 estudiantes de educación secundaria que fueron encuestados percibieron a sus maestros como alejados y poco preocupados por las relaciones entre los alumnos y casi una tercera parte (28.7%) de los participantes coincidió en que los maestros no hacen nada cuando suceden estos

eventos: “Vas, te quejas con los maestros y no hacen nada, entonces, ¿qué haces?, estás indefensa” (p. 50).

Dadas estas condiciones, el agresor tiene éxito en mostrar y modelar a sus pares que la conducta agresiva no tiene consecuencias. En este caso, el principio más importante es que la contemplación de un modelo que recibe una recompensa por su conducta agresiva, esto es, su victoria sobre la víctima, tiende a disminuir las inhibiciones propias en los alumnos que presencian estos episodios de maltrato, por ejemplo, la represión y el control habituales a actuar de forma agresiva. Es decir, se produce lo que Olweus (1993) denomina contagio social, que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en los actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros que conocen el problema, aunque no hayan sido protagonistas inicialmente del mismo. Este factor, desde el punto de vista de este teórico, es esencial para entender la regularidad con la que actos de esta índole pueden producirse bajo el conocimiento de un número importante de alumnos que, en general, son los compañeros y no los adultos del entorno de los escolares.

En lo que concierne al reforzamiento, cuando tienen lugar las situaciones de maltrato en el recinto escolar, los pares pueden reforzar la conducta hostil del agresor por medio de su participación, atención, risas, gritos o su silencio. Cifras globales revelan que, en alguna forma, los pares refuerzan la conducta del agresor hasta en un 81% de las veces (Craig & Pepler, 1995).

Los datos del estudio realizado por O’Connell, Sedigdeilami, Pepler, Craig, Connolly, Atlas, Smith y Charach (1997) con 4743 estudiantes de los Estados Unidos, de 1ro. a 8vo. grado (equivalentes a 1er grado de educación primaria y 2do. grado de educación secundaria, en el sistema educativo mexicano), sugieren que los pares reforzaron los actos de violencia el 54% de las veces, respecto del tiempo total que pasaron en la escuela, observando pasivamente dichos actos sin ayudar a la víctima y pasaron una quinta parte de su tiempo (21%) participando activamente con el agresor para agredir a la víctima. Entre los estudiantes de sexto grado, el 20% de los pares fueron identificados por sus compañeros como reforzadores, quienes animaron activamente al agresor y el 7% fungió como asistente del agresor; sólo el 17% de los estudiantes fueron reconocidos por sus iguales como defensores.

Asimismo, algunos estudios (Kärnä, Voeten, Poskiparta & Salmivalli, 2010; Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011) muestran que la frecuencia de ocurrencia del maltrato entre iguales en un salón de clase, está negativamente asociada con la conducta de defender a la víctima y positivamente relacionada con las conductas que refuerzan estos eventos. En este sentido, los niveles de defensa y reforzamiento están relacionados con la frecuencia con la que ocurren las situaciones de maltrato en un salón de clase.

Para Ortega (2008) el alumno que obligado o voluntariamente, directa e indirectamente, participa, calla e ignora el maltrato que se ejerce sobre otro compañero es instado a consentir y a asumir un cierto grado de culpabilidad cómplice, de la que ninguno de los protagonistas puede olvidarse. El agresor, porque recibe una especie de consentimiento que puede interpretar como aprobación; la víctima, porque puede sentir que no es sólo la crueldad del agresor o agresores lo que le está atacando, sino también la de sus compañeros, que optan por la vía del silencio o bien, por la vía de la participación activa. En el caso del espectador, su silencio puede dificultar la intervención del profesorado o las familias y la finalización de los episodios de victimización.



## 2.4 La falta de respuesta de los alumnos en contra del maltrato entre iguales

Cuando se producen los episodios de maltrato entre iguales, invariablemente, una de las preguntas que surge es ¿por qué nadie hizo algo para detenerlo?, ¿qué hacen los demás alumnos mientras el agresor está violentando a la víctima? Este es especialmente el caso cuando se hace evidente que otros alumnos están presentes antes o durante el evento (Atlas & Pepler, 1998; Simmons et al., 2006).

Desde la perspectiva de Hazler (1996) y Garret (2003) los pares generalmente permanecen al margen de estas situaciones por varias razones básicas: 1) no saben qué hacer, cómo actuar; 2) temen convertirse en las próximas víctimas del agresor si intervienen y, 3) consideran que no es su asunto o que su intervención puede resultar contraproducente para la víctima y para ellos mismos. Las investigaciones realizadas en este contexto corroboran estas nociones al sugerir que la disposición a unirse a la victimización y/o no intervenir a favor de las víctimas, es resultado de la tendencia a definirse uno mismo como alguien que no posee las habilidades necesarias para ayudar; el miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse también en blanco de agresiones, así como el miedo a las represalias y porque no existe una manera de garantizar la seguridad personal de los estudiantes, lo que impide que alumnos que sienten que deberían hacer algo terminen por no intervenir. Del mismo modo, los alumnos consideran que la situación no es su asunto (Atlas & Pepler, 1998; Cerezo, 2007; Clarke & Kisclica, 1997; Defensor del Pueblo-Unicef, 2000; Hazler, 1996; Kanetsuna & Smith, 2002; Lodge & Frydenberg, 2005; McLaughlin et al., 2005; Owens, Shute & Slee, 2000a; Rigby & Johnson, 2006; Slee, 1995; Thornberg, 2007; Whitney & Smith, 1993).

Los resultados de la investigación realizada por McLaughlin et al., (2005) con 213 estudiantes de educación primaria y 203 alumnos de educación secundaria, muestran que dos de las principales motivaciones expresadas por los alumnos de ambos niveles educativos para ignorar los episodios de maltrato entre sus compañeros, fueron en primer lugar, el deseo de no involucrarse por temor a ser lastimados y no meterse en problemas; en segunda instancia, fue el hecho de no saber cómo actuar y la concepción de que la intervención resultaría contraproducente para la víctima.

Del mismo modo, los datos derivados del estudio realizado por Valadez (2008) en 16 secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara, en una muestra de 1091 estudiantes de 1ero. y 3er. grados, con edades que fluctuaron entre los 13 y 14 años, demostraron que una proporción importante de alumnos identificados en el rol de espectadores, refirió no saber (31.1%), ni entender (41.8%) el comportamiento de los agresores, ni por qué lo hacen. Además, expresaron sentir coraje, pero al mismo tiempo tuvieron miedo de ayudar, se reconocieron impotentes y cobardes al observar los episodios de victimización y no poder hacer nada.

Estos datos coinciden con los resultados reportados por Hoyos, Aparicio y Córdoba (2005) en una muestra de 332 estudiantes de educación secundaria. Al indagar respecto de las reacciones de los alumnos frente al maltrato entre iguales, desde la perspectiva del agresor, los investigadores encontraron que lo que ocurre frecuentemente es que los compañeros animan la situación de maltrato. De igual manera, existe un reducido número de estudiantes que lo rechazan, mientras que el resto del grupo tiene miedo.

Otra investigación realizada por Mckinnon (2001) con una muestra de 153 niños de 4to., 5to. y 6to. grados, de 10 salones de clase de tres escuelas primarias, reveló que al ser

cuestionados sobre la falta de intervención para apoyar a las víctimas de maltrato, la principal razón que reportaron los alumnos fue su desagrado hacia la víctima, así como su mejor relación con el agresor. Del mismo modo, otros estudiantes hicieron alusión al temor de convertirse en un futuro en el blanco de las agresiones o que sus relaciones sufrirían consecuencias negativas a raíz de su intervención. Algunos alumnos también expresaron la opinión de que el maltrato entre iguales no era su asunto y que en definitiva, nada ocurriría si ellos intervinieran. Particularmente, la muestra participante reportó una actitud apática hacia la situación de la víctima y manifestaron que la conducta del agresor no finalizaría a pesar de su intervención.

A la par de estos resultados, algunos estudios (Kerbs & Jolley, 2007) también indican que los estudiantes que están presentes en las situaciones de maltrato pueden vivir estos incidentes como una experiencia divertida y tal vez no vean ninguna razón para detenerlas o prevenirlas si éstas les aportan alegría en algún nivel. En este mismo orden de ideas, la investigación de Mckinnon (2001), mencionada anteriormente, reveló que al indagar sobre los sentimientos experimentados por cada participante en los episodios de maltrato (e.g. agresores, víctimas, asistentes, espectadores y defensores), el 56% de los 153 niños entrevistados señalaron que el agresor se sintió feliz al involucrarse en este tipo de situaciones; el 22% manifestó que los defensores sintieron empatía por la víctima; el 55.7 y el 68% afirmaron que tanto los asistentes como los espectadores activos (reforzadores del agresor) experimentaron alegría<sup>2</sup>. En cuanto a las motivaciones y metas detrás de los episodios de maltrato, el 23.3% de los estudiantes señalaron que uno de los factores que motivaron a los asistentes del agresor para victimizar y dañar a otro compañero fue que encontraron el maltrato como una actividad excitante y divertida. Por su parte, el 76.9% indicó que la excitación y la diversión fueron las principales motivaciones de los espectadores activos para involucrarse en los episodios de maltrato.

Kanetsuna y Smith (2002) reportan los resultados de un estudio binacional efectuado en Japón e Inglaterra en una muestra de 207 niños de 13 y 14 años de edad, sobre la percepción de los estudiantes en cuanto al maltrato entre iguales. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario de autoreporte. Los investigadores encontraron que si bien es cierto que la mayoría de los alumnos (71%) consideró que deberían intervenir activamente para detener la conducta prepotente de un tercero, aproximadamente el 23% del alumnado manifestó que disfrutarían ver este tipo de conducta violenta y se unirían al agresor.

Del mismo modo, Terasahjo y Salmivalli (2003) examinaron las respuestas proporcionadas por una muestra de 74 estudiantes (39 niñas y 35 niños, con un rango de edad de 10 a 12 años) de 4to., 5to. y 6to. grados, de tres escuelas primarias, durante una entrevista, cuyo principal interés fue reunir información en relación con los significados que los niños atribuían al maltrato entre escolares. De acuerdo con los resultados reportados por las investigadoras, los estudiantes expresaron que el maltrato entre iguales era un “juego divertido” (p. 145), en el que las diferentes partes involucradas en la interacción de maltrato no fueron descritas como agresor y víctima, sino como

---

<sup>2</sup> La suma de los porcentajes no resulta en el 100%, dado que sólo se describen los resultados más sobresalientes obtenidos por Mackinnon (2001) para cada rol participante.

participantes del juego. Cabe señalar que estas expresiones fueron utilizadas principalmente por aquellos alumnos que fueron identificados como agresores y asistentes del agresor.

Igualmente, Land (2003) encontró un sentido de diversión relacionado con la experiencia de maltrato al examinar los párrafos escritos por 147 estudiantes de educación secundaria, a quienes se les solicitó que describieran incidentes en los que hubieran sido testigos o que hubieran experimentado directamente, que involucraran burlas, acoso sexual y maltrato entre iguales. Cada estudiante escribió lo que ocurrió y sus percepciones de por qué los estudiantes participaron en las acciones referidas, estas últimas se codificaron a lo largo de 16 dimensiones. Una de las categorías identificadas por la investigadora fue la de diversión o juego para el actor, operacionalizada por conductas tales como diversión, risas, bromas, juegos. Los comentarios de la muestra participante indicaron que reconocieron que cualquiera de los estudiantes que se involucraron en el acoso sexual, en gastar bromas o maltratar a sus iguales (bullying), fue porque supusieron actividades divertidas y las razones para hacerlo mostraron que fue por diversión o por juego.

Por su parte, Kerbs y Jolley (2007) examinaron las respuestas proporcionadas por 30 estudiantes (53% hombres y 47% mujeres, con una media de edad de 14 años) de 6to. a 8vo. grado – equivalentes a 6to. grado de educación primaria y 2do. grado de educación secundaria, en el sistema educativo mexicano, respectivamente –, a preguntas que se centraron en la experiencia fenomenológica cuando el maltrato (físico, emocional, relacionado con la propiedad o violencia sexual) se percibió como divertido y no divertido en la escuela. Para tal propósito, se usaron narrativas hipotéticas (descripción de eventos que no ocurrieron) y narrativas centradas en los tópicos (descripción de acontecimientos pasados que estaban vinculados temáticamente). En el primer caso, a los estudiantes se les preguntó: ¿prefieres ver una pelea o evitarías verla? ¿por qué? Dicha pregunta, intentó capturar de forma global los pensamientos y sentimientos relacionados con el maltrato. Las narrativas centradas en los tópicos fueron evocadas con una pregunta que situó las narrativas de los participantes en un tiempo y lugar específico: piensa en una situación que haya ocurrido en tu escuela, en la que algún tipo de maltrato (emocional, físico, relacionado con la propiedad) te haya resultado divertido de alguna manera, ya sea como espectador o participante. Es decir, se analizó: a) el papel del participante en el incidente, b) su conducta, pensamientos, sentimientos y, c) los aspectos que percibió como divertido y no divertido.

Los investigadores encontraron que el 70% de los participantes reportaron experiencias agradables con el maltrato escolar, toda vez que experimentaron una respuesta fisiológica placentera al observar o participar en este tipo de situaciones. Los autores también encontraron que algunos alumnos disfrutaron su papel como espectadores y como miembros de la multitud que observa lo que ocurre; otros declararon sentir placer al relatar a sus pares los sucesos acaecidos. Estos estudiantes manifestaron un sentido de pertenencia y conexión con otros al compartir la experiencia de la que se fue testigo (e.g. “es divertido porque cuando ves una pelea y los demás están hablando sobre ello, tú puedes decir lo que pasó realmente ...”) (Kerbs & Jolley, 2007, p. 21).

Finalmente, Valadez (2008) reporta resultados similares en estudiantes de secundaria en el contexto mexicano, al encontrar que los alumnos declararon divertirse ante la humillación de un compañero y que el agresor hace aquello que ellos mismos no se atreven a hacer. Al ser entrevistados respecto a sus sentimientos y opiniones ante las

situaciones de maltrato, el 34.9% del alumnado, de una muestra total de 1091 participantes, refirió no sentir nada en especial, mientras que el 18.1% mencionó que sintió gusto ante dichas situaciones.

En síntesis, las investigaciones descritas muestran algunas de las razones que los estudiantes manifiestan sobre su participación o falta de intervención en el maltrato entre iguales.

## **2.5 Consecuencias de la falta de respuesta de los alumnos en contra del maltrato entre iguales**

Tal y como se señaló anteriormente, la falta de respuesta de los alumnos para detener las situaciones de maltrato entre iguales no sólo se traduce en el mantenimiento y reforzamiento de estas situaciones, sino que también tiene repercusiones en los mismos estudiantes (Ortega, 1998; 2004; Suckling & Temple, 2006). Janson y Hazler (2004) y Valadez (2008) consideran que aunque los alumnos reducen su ansiedad de ser atacados por el agresor, uniéndose a él o evitando formar parte de la situación, en algunos casos, pueden experimentar la sensación de indefensión semejante a la que experimenta la víctima. Estos alumnos pueden sentir miedo como la víctima y ello puede paralizarlos; este sentimiento puede hacer que los alumnos nieguen sus valores morales por el hecho de no actuar y no querer sufrir consecuencias por ayudar a un tercero.

Para Ortega (2008) el alumno que contempla, asustado o complacido, los episodios de victimización, recibe un mensaje incoherente con sus principios, a partir de los cuales organiza sus actitudes y comportamientos. Por tanto, para esta autora no es saludable que el alumno aprenda a ignorar o a decir que no es su problema, ya que, según ella, “el referente externo de lo que está bien y lo que está mal se está desequilibrando a favor de la paradoja del cinismo, lo que no es asimilable a la imagen razonablemente buena de sí mismo que necesita para equilibrar su autoconcepto y su autoestima” (p. 48).

Janson, Carney, Hazler y Oh (2009) mencionan que estar expuesto a este tipo de abuso repetido y constante, puede afectar física y psicológicamente a los alumnos y a las víctimas directas en formas similares. Por ejemplo, generando un deterioro en la confianza y en el funcionamiento físico, emocional, cognitivo, conductual, en las relaciones sociales, que pueden necesitar la reconstrucción de las creencias más básicas de las personas sobre sí mismas, los otros y el mundo.

De igual manera, estos autores hacen hincapié en el hecho de que las víctimas y los pares que están expuestos a las acciones prepotentes que comete un compañero sobre un tercero de forma repetida y constante, comienzan a reprimir sus sentimientos de empatía hacia el otro, por lo que de manera progresiva, llegan a ser insensibles hacia las conductas negativas. Este proceso contribuye a que el maltrato sea visto como algo natural, sin que se evidencie en los alumnos una consciencia clara de sus acciones ni de las repercusiones tanto en los otros como en ellos mismos, lo que deviene en un deterioro en sus relaciones de convivencia (Prieto, Carrillo & Jiménez, 2005; Secretaría de Seguridad Pública & Secretaría de Educación Pública, 2008).

De acuerdo con Jeffrey et al. (2001) y Janson et al. (2009) para controlar sus miedos los alumnos que viven bajo las dinámicas de intimidación y maltrato, así como los que buscan protegerse de los agresores e incluso aquellos que obtienen cierto placer al observar las situaciones de maltrato, comienzan a reprimir sus sentimientos y aprenden a distanciarse

psicológica y moralmente del dolor de los demás, lo que trae consigo la pérdida de la empatía y la identificación con la víctima. Ello contribuye a que aumente la falta de sensibilidad y solidaridad, así como la apatía respecto de los problemas de los demás. Según estos autores, este mecanismo de defensa los afecta en su vida inmediata y puede causar un desarrollo patológico, puesto que puede interferir con su capacidad para relacionarse con los demás de manera significativa y sentir empatía. Desde la perspectiva de Ortega (2008) estos elementos favorecen el que los alumnos que están presentes en una situación de maltrato, en un inicio pasivos, se conviertan en los asistentes del agresor o desempeñen un papel más activo en la dinámica de maltrato, como medida de autoprotección y sobrevivencia.

A pesar de que la presencia de la violencia en cualquier contexto (e.g. hogar, comunidad, escuela) puede tener repercusiones tanto conductuales como en la salud mental de niños y adolescentes, ya sea en calidad de víctimas o de testigos, existe poca investigación que se ha enfocado en analizar el impacto de la exposición a violencia en la escuela (Flannery, Singer & Wester, 2001). No obstante, se ha señalado que dicha exposición está asociada positivamente con el riesgo de perpetrar conductas violentas y agresivas.

Por ejemplo, en una investigación efectuada por Flannery, Wester y Singer (2004) se examinó la relación entre la exposición a la violencia en la escuela y los reportes de los alumnos sobre la presencia de síntomas de trauma psicológico y conductas agresivas. La muestra consistió en estudiantes de 3ro. a 8vo. grados (equivalentes en el sistema educativo mexicano a 3er. grado de educación primaria y 2do. grado de educación secundaria) y del 9no. al 12vo. grado – equivalentes a 3er. grado de educación secundaria y 3er. año de nivel medio superior-. La muestra estuvo conformada por 5969 estudiantes, con un rango de edad de siete a 19 años, de 17 escuelas públicas. Las cifras de ser testigo de conductas agresivas en el recinto escolar osciló del 56% al 87% (e.g. observar que algún compañero es golpeado, amenazado, atacado con navaja), donde los estudiantes de secundaria y preparatoria reportaron los mayores niveles.

Después de controlar los efectos demográficos (e.g. género, edad, etnicidad, localización geográfica de la vivienda y estructura familiar), la variable ser testigo de las conductas agresivas en la escuela explicó un mayor porcentaje de varianza tanto en los síntomas de trauma psicológico como en la conducta agresiva, en contraste con la variable ser víctima de violencia en la escuela.

Por su parte, Thomas y Bierman (2006) señalan que la investigación indica que la exposición a niveles altos de violencia en las aulas puede contribuir en el desarrollo de comportamientos violentos en los niños. Estos investigadores llevaron a cabo un estudio longitudinal, desde preescolar hasta 4to. grado de educación primaria, con una muestra de 4907 niños (2503 niños, 2404 niñas), en el que examinaron los factores demográficos asociados con la exposición a niveles altos de violencia en el aula, incluyendo factores contextuales de la escuela como el tamaño y ubicación (rural o urbana), el nivel socioeconómico de los estudiantes, así como su origen étnico. Los resultados obtenidos mostraron efectos acumulativos de la exposición a niveles altos de violencia. Esto es, aquellos estudiantes que presentaron los niveles más altos de conducta violenta, fueron quienes habían estado más tiempo expuestos a este comportamiento.

De igual manera, Simmons et al. (2006) mencionan que los trabajos sobre la exposición a la violencia sugieren que los jóvenes llegan a excitarse menos en la medida en que se exponen cada vez más a escenas de esta naturaleza. La evidencia que corrobora la

desensibilización hacia el maltrato escolar proviene de otras investigaciones (Jeffrey et al., 2001; Rigby & Johnson, 2006; Rigby & Slee, 1992; Stevens et al., 2000; Trach et al., 2010), en las que se reporta que a mayor edad, los estudiantes están menos preocupados y manifiestan menor empatía hacia las víctimas como resultado de su prolongada exposición a estos eventos en el recinto escolar.

De acuerdo con Rigby y Johnson (2006) el efecto desinhibidor de presenciar el maltrato entre los pares puede promover la imitación - donde los procesos de modelamiento y reforzamiento desempeñan un papel importante, tal y como se expuso anteriormente -, a través de la cual, la conducta agresiva se extiende hacia el grupo de pares por medio del contagio social (Olweus, 1993). Jeffrey et al. (2001) consideran que este contagio social que se manifiesta en los alumnos puede ser producto de la ausencia de información e instrucción por parte de la comunidad educativa para enfrentar el maltrato entre iguales de forma no violenta, por lo que los estudiantes hacen uso de los recursos que están disponibles para ellos.

Esto concuerda con el punto de vista de algunos investigadores (Avilés, 2006; Gómez, 2005; Reyes, 2009; Tello, 2005), quienes señalan que los estudiantes aprenden que la inseguridad es parte del medio ambiente y que existen ciertas formas para preservarse física, social y emocionalmente. Por su parte, Valadez (2008) menciona que cuando los alumnos se perciben sin recursos para salir de esta situación (maltrato entre iguales), terminan aprendiendo que la única forma de sobrevivir es convertirse, a su vez, en agresivo y desarrollar actitudes maltratadoras hacia otros o bien, los estudiantes desarrollan habilidades de evitación que les permiten ser moral y emocionalmente indiferentes respecto a la violencia cometida hacia un tercero.

Desde el punto de vista de algunos autores (Rolider & Ochayon, 2005; Salmivalli & Voeten, 2004; Salmivalli et al., 2005) se necesita una mayor comprensión de los factores que pueden influir en la conducta de los estudiantes para que participen o no en las situaciones de maltrato o intervengan para ayudar a las víctimas

## **2.6 Competencia moral cognitiva y competencia moral emocional de los alumnos involucrados en el maltrato entre iguales**

El desarrollo moral de los niños y adolescentes desempeña un papel fundamental en su motivación para actuar moralmente (Eisenberg, 2000; Kohlberg & Candee, 1984). El desarrollo moral incluye componentes cognitivos y afectivos (Gibbs, 2003). Una importante competencia moral cognitiva es la capacidad para juzgar las transgresiones morales como moralmente incorrectas y justificar estos juicios con base en principios morales como la justicia y el bienestar (Turiel, 2002). Las competencias morales dentro del ámbito afectivo incluyen la capacidad de reaccionar emocionalmente ante las transgresiones morales con culpa o empatía (Damon, 1999; Eisenberg, 2000). Por ejemplo, una importante competencia moral afectiva es la comprensión de los niños y adolescentes de que un transgresor moral se siente culpable después de violar una norma moral (Arsenio, Gold & Adams, 2006; Krettenauer et al., 2008).

Mientras algunos investigadores (Kohlberg & Candee, 1984) consideran que los juicios morales y la conducta moral e inmoral están intrínsecamente relacionados y que los juicios morales son la esencia de la moralidad de las personas, otros investigadores (Arsenio et al., 2006; Hoffman, 2000) atribuyen un papel primordial a las emociones y

afirman que éstas ayudan a las personas a anticipar los resultados de eventos sociomorales, a ajustar su conducta moral y actuar en consecuencia.

Recientemente se ha argumentado que los juicios morales y las emociones morales son dos características importantes de las experiencias de los niños y adolescentes ante situaciones de conflicto moral (Malti & Latzko, 2010; Smetana & Killen, 2008; Turiel, 2010). Los juicios morales proporcionan información sobre la comprensión que tienen los niños y adolescentes de la validez de las reglas morales. Por otro lado, las emociones morales pueden ser concebidas como reacciones inmediatas genuinas ante la violación de las reglas morales y por lo tanto, ponen de relieve la importancia que las personas asignan a las cuestiones morales involucradas. De esta manera, emociones como la culpa y la vergüenza pueden funcionar como indicadores empíricos de la sensibilidad de las personas ante los aspectos morales de la violación de las reglas (Nunner-Winkler, 2007; Nussbaum, 2001).

Si bien es cierto que la investigación sobre el desarrollo moral y el maltrato entre iguales se ha desarrollado de manera independiente (Perren et al., 2012), recientes modelos integradores en la teoría del desarrollo moral han hecho hincapié en la necesidad de estudiar tanto la cognición moral como el afecto moral en la comprensión de las diferencias individuales en comportamientos como el acoso escolar y la agresión (Arsenio & Lemerise, 2004; Malti & Krettenauer, 2013).

Aunque se reconoce que el desarrollo moral desempeña un papel decisivo en el procesamiento de situaciones de conflicto en niños y adolescentes agresivos, no está claro si los agresores maltratan a sus pares debido a que presentan deficiencias en su competencia moral cognitiva (e.g. conocimiento de lo correcto e incorrecto) o en su competencia moral afectiva (e.g. consciencia emocional concerniente a las transgresiones morales) o bien, si se debe a una combinación de ambos procesos. En otras palabras, ¿los agresores difieren de las víctimas y de los defensores, así como de los alumnos que actúan como espectadores en su comprensión de las normas morales y su sensibilidad emocional en relación con las transgresiones morales? (Gasser, Malti & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Gini et al., 2011).

La asociación entre el maltrato entre iguales y la cognición moral se ha analizado principalmente desde la perspectiva de la teoría socio-cognitiva del yo moral desarrollada por Bandura (1991, 2002). De acuerdo con este modelo teórico, el razonamiento moral está vinculado con la acción moral a través de mecanismos de autorregulación afectiva por medio de los cuales se ejerce la acción moral. Según esta teoría, a lo largo de su desarrollo, las personas elaboran estándares de lo correcto e incorrecto y adoptan estas normas como guías y elementos de disuasión para su conducta. Este proceso de autorregulación implica que las personas suelen actuar de tal manera que les genere satisfacción y un sentido de autovalía, mientras que, por otro lado, tienden a evitar los comportamientos que violan sus normas morales con el fin de evitar la autocondena. Sin embargo, se pueden realizar comportamientos que no son coherentes con los estándares morales sin que se experimente conflicto moral o autocensura. Para lograr esto, las personas utilizan mecanismos cognitivos que se pueden activar selectivamente con el fin de escapar de las autoevaluaciones negativas y las autosanciones, permitiendo de esta manera, desconectarse moralmente de las normas morales. Según este enfoque, los valores morales (normas), las emociones morales y las justificaciones morales (cogniciones) son importantes para comprender el comportamiento de intimidación.

Los estudios que han utilizado el marco conceptual de la desconexión moral para investigar los patrones de razonamiento moral de los agresores revelan que los niños (Gaser & Keller, 2009; Gini et al., 2011; Pornari & Wood, 2010) y adolescentes (Obermann, 2011; Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Perren et al., 2012) que se involucran con mayor frecuencia en el maltrato entre iguales no muestran un desconocimiento de los valores y las normas sociomorales, al igual que los alumnos que no participan en los actos de intimidación (espectadores) y los que defienden a las víctimas. No obstante, los agresores se desconectan de la situación moral a partir del uso de mecanismos sociocognitivos que les permiten mantener una fría coherencia entre pensamiento y comportamiento moral; en concreto, a partir del uso de mecanismos de desconexión moral egocéntricos basados en los beneficios personales que se derivan de su conducta negativa.

En este mismo ámbito de ideas, diferentes investigaciones (Arsenio et al., 2009; Gaser & Keller, 2009; Hawley, 2003a) indican que los agresores no muestran un retraso en el desarrollo de su razonamiento moral, sino más bien, una menor motivación moral para actuar en consecuencia. Este resultado sugiere que los agresores comprenden las reglas morales, pero las utilizan en un nivel meramente informativo y no desarrollan un sentido internalizado de dichas reglas (Nunner-Winkler, 2007).

De acuerdo con Gini et al. (2011) los acosadores (bullying) poseen una sofisticada competencia moral cognitiva, pero una deficiente competencia moral emocional. Los agresores muestran un conocimiento moral de los factores que guían los juicios de lo correcto e incorrecto, pero fracasan en expresar su preocupación de por qué las normas morales son importantes y por qué las transgresiones impactan sobre el bienestar de las personas. En un estudio realizado por estos investigadores con una muestra de 719 estudiantes, de nueve a 13 años de edad, se analizó la competencia moral cognitiva y emocional de agresores, defensores y víctimas en el contexto del maltrato entre iguales.

Para evaluar la competencia moral cognitiva, los participantes leyeron cuatro tipos de escenarios morales (e.g. daño intencional, intención de hacer daño, daño accidental, sin daño) y se les solicitó que evaluaran la validez moral de una acción con base en la información concerniente a las creencias del actor (e.g. creencias negativas [intenciones de hacer daño], creencias neutras [sin intenciones de causar daño]) y las consecuencias de su acción (e.g. resultados negativos [causar daño] y resultados neutros [sin causar daño]). La competencia moral emocional se analizó por medio de la evaluación del grado de desconexión emocional respecto de una infracción moral, esto es, la tendencia a disminuir o eliminar las auto-sanciones con el fin de justificar el uso de conductas violentas y agresivas. Se utilizó la nominación de pares para clasificar a los estudiantes en los roles de agresor, defensor y víctima.

Los resultados del estudio revelaron que los agresores no presentan un retraso en su desarrollo sociomoral que caracteriza a otras muestras de jóvenes antisociales, como los delincuentes (Gibbs, 2010; Stams, Brugman, Dekovic, van Rosmalen, van der Laan & Gibbs, 2006). Es decir, los agresores mostraron una competencia moral cognitiva normal para juzgar la naturaleza moral de una acción. Al igual que los alumnos clasificados como defensores, los agresores presentaron la capacidad para integrar la información sobre las creencias e intenciones de un actor y las consecuencias para juzgar la validez moral de las acciones dañinas, mostrando un desempeño similar al que se ha encontrado con muestras de personas adultas (Young, Cushman, Hauser & Saxe, 2007). A pesar de su competencia moral cognitiva, los agresores manifestaron una mayor deficiencia en su



competencia moral emocional en relación con los defensores y las víctimas. Estos alumnos mostraron una mayor tendencia a disminuir o eliminar las autosanciones con el fin de justificar el uso de conductas violentas y agresivas.

Desde una perspectiva social cognitiva también se ha documentado que los agresores proactivos, incluyendo a los acosadores (bullying), presentan una asimetría moral y emocional. Las investigaciones realizadas en este ámbito (Arsenio & Lemerise, 2001; Coie & Dodge, 1998, Crick & Dodge, 1994; Sutton et al., 1999b) indican que los niños y adolescentes agresivos y no agresivos no difieren en su comprensión de las emociones e intenciones agresivas de los demás y utilizan las nociones de justicia y legitimidad moral para evaluar las acciones de otros. Si un niño cree que otra persona actuó intencionalmente para causar daño, la conducta se interpreta como agresiva y la venganza es vista como un acto legítimo. En otras palabras, los niños y adolescentes agresivos (reactivos y proactivos) y no agresivos se preocupan por las intenciones de otras personas que inician resultados negativos dirigidos hacia ellos y parecen compartir un valor moral central: no es aceptable (correcto/justo) que alguien haga algo malo a propósito (Arsenio & Lemerise, 2000).

Lo desconcertante de los agresores proactivos y los acosadores es la aparente asimetría en su procesamiento de la información social que involucra las intenciones: ambos parecen preocuparse por las intenciones y la legitimidad moral de las acciones de otros, pero cuando sus necesidades entran en conflicto con las de los demás, ignoran o rechazan su propio conocimiento moral, los valores sobre la equidad, la justicia y la reciprocidad y usan deliberadamente la agresión para obtener beneficios personales e instrumentales, eligiendo dañar a otros (Arsenio & Lemerise, 2001, 2004; Crick & Dodge 1996; Hawley, 2003a, 2003b; Sutton et al., 1999b). En síntesis, los diferentes estudios que han analizado la competencia moral cognitiva no revelan deficiencias en los juicios morales de niños y adolescentes agresivos, incluyendo a los acosadores (bullying). Por el contrario, estas investigaciones sugieren que los agresores presentan una adecuada comprensión moral cognitiva de las reglas morales, pero dicha comprensión no necesariamente refleja la relevancia emocional que éstas tienen para los agresores.

Por otra parte, los trabajos que analizan la competencia moral emocional de los actores del bullying se han enfocado en el estudio de las habilidades de reconocimiento y la atribución emocional de los alumnos directamente involucrados en el fenómeno. Este análisis se ha realizado principalmente en el contexto del paradigma del "victimario feliz", que describe un fenómeno en el que existe una discrepancia entre la comprensión de las reglas morales y la atribución de emociones positivas (e.g. alegría) a los agresores (Del Barrio, Almeida, van Der Meulen, Barrios & Gutiérrez, 2003; Gasser et al., 2012; Keller, Lourenço, Malti & Saalbac, 2003; Malti, Gasser & Buchmann, 2009; Malti et al., 2010; Krettenauer et al., 2008). Los resultados de estas investigaciones revelan que a pesar de que los agresores juzgan las transgresiones como moralmente incorrectas, atribuyen emociones positivas a los actores de transgresiones morales y presentan una escasa sensibilidad hacia las víctimas, mostrando dificultades para conectarse afectivamente con ellas porque se centran exclusivamente en los beneficios personales del infractor y la conducta agresiva.

El segundo grupo de estudios que ha analizado la competencia moral emocional de los agresores se ha concentrado en el efecto que tienen las emociones morales (e.g. culpa, vergüenza, empatía) en el comportamiento agresivo en general y en el maltrato entre iguales en particular. De acuerdo con estas investigaciones (Gini, 2006; Gini et al., 2007;

Menesini & Camodeca, 2008; Menesini, Fonzi, Ortega & Costabile, 2002; Sánchez et al., 2012) los agresores presentan dificultades para gestionar su vida emocional ante transgresiones morales significativas, con independencia del conocimiento que expresan de las normas y convenciones sociomorales que pueden estar infringiendo, en contraste con sus pares no involucrados en el acoso escolar (espectadores) y los alumnos que defiendan a las víctimas. Es decir, estos alumnos presentan dificultades para reconocer las emociones en los demás, sobre todo ante situaciones cercanas a su experiencia personal, como son las situaciones de abuso y prepotencia entre iguales. En este tipo de situaciones, los agresores tienden a mostrar escasos sentimientos de culpa y empatía hacia el sufrimiento ajeno, lo que les hace ser insensibles y fríos ante los demás. Asimismo, las investigaciones (Ahmed, 2005; Ahmed & Braihwaite, 2004; Ttofi & Farrington, 2008) muestran que los agresores tienden a presentar pocas habilidades para regular la emoción de vergüenza y es esta escasa competencia la que predice que se involucren en este tipo de comportamientos agresivos con sus iguales.

En resumen, los trabajos que han analizado la competencia moral en el ámbito afectivo de los actores del bullying, a partir de diferentes métodos, indican que los agresores presentan niveles bajos en la experiencia de emociones como culpa, vergüenza y empatía, así como mayores niveles de indiferencia en el contexto de las transgresiones morales, en relación con los alumnos que defienden a las víctimas y los que actúan como espectadores. Esta falta de consciencia moral emocional facilita el uso y la justificación de la violencia por parte de los agresores para lograr sus fines egoístas. Esta idea es consistente con los resultados de investigaciones recientes (Viding, Simmonds, Petrides & Frederickson, 2009) que muestran una asociación positiva entre los rasgos de la personalidad insensible y sin emociones (e.g. falta de culpa, empatía, indiferencia) y la conducta de maltrato entre iguales en adolescentes.

En conjunto, las investigaciones descritas anteriormente ponen de manifiesto que los alumnos que agreden a sus compañeros y que participan activamente en el maltrato entre iguales poseen una comprensión sofisticada del dominio moral (competencia moral cognitiva), sin tener las emociones necesarias para inhibir sus conductas de abuso (competencia moral emocional). Sin la anticipación de las emociones morales, el conocimiento moral y la complejidad moral cognitiva pueden utilizarse de manera estratégica para lograr objetivos personales (Gasser & Keller, 2009). Esto plantea la posibilidad de que otros aspectos de la moralidad de los niños y adolescentes, tales como las emociones morales, son importantes para comprender el comportamiento agresivo (Arsenio & Lemerise, 2004; Malti et al., 2010). Esta propuesta teórica en torno a la competencia moral cognitiva y la competencia moral emocional de los agresores (Gini et al., 2011; Sánchez et al., 2012) constituye el marco teórico de esta investigación para caracterizar y comprender la conducta de los estudiantes que participan en el maltrato entre iguales.

En este sentido, en este trabajo se analizan las emociones morales, particularmente la culpa, vergüenza y empatía, como posibles procesos internos que, al no encontrarse presentes en quienes muestran conductas de abuso, pueden estar manteniendo la continuidad de este tipo de conductas y escenarios (Ortega et al., 2002). Como se revisa en el Capítulo 3 de este reporte de investigación, estas emociones desempeñan un papel importante en la consciencia moral del daño sufrido por un tercero y están estrechamente relacionadas con el sentido de responsabilidad de una persona que realiza una transgresión moral. Además, estas emociones se sitúan en la franja entre las creencias, los juicios y el comportamiento moral, funcionando como un vínculo que da coherencia a

estos aspectos de la moralidad y pueden servir como motivos en la génesis de las tendencias a la acción moral (Eisenberg, 2000; Hoffman, 2000; Tangney, Stuewig, & Mashek, 2007). Del mismo modo, en la presente investigación se analizan los patrones de razonamiento moral de los alumnos involucrados en el acoso escolar a partir de la teoría socio-cognitiva del yo moral (Bandura, 1991, 2002), puesto que como se ha señalado y también se analiza en el Capítulo 4 de este trabajo, diferentes estudios indican que los alumnos que participan activamente en este tipo de situaciones, pese a comprender las reglas morales, muestran mayores niveles de desconexión moral que les permiten mantener una fría coherencia entre pensamiento y comportamiento moral, favoreciendo que continúen con su conducta negativa en contra de sus iguales.

## Capítulo 3

### Emociones morales: Culpa, Vergüenza y Empatía

Si bien se ha demostrado que existen emociones básicas y generales para la especie humana, tales como la ira, el enojo, la alegría, el disgusto, la ansiedad y la tristeza, las cuales poseen una relativa pauta universal en cuanto a los estímulos que las elicitan y en términos de su expresión o gestos (Dursun, Emül & Gençöz, 2010; Ekman, 1993; Sarode & Bhatia, 2010), también se ha planteado la existencia de otras emociones dependientes en mayor medida de la cultura, de una determinada dinámica social y de una evaluación previa a su manifestación. Este es, en especial, el caso de las llamadas emociones morales, cuya experiencia subjetiva y expresión motora se originan en función de los intereses o del bienestar, ya sea de la sociedad en su conjunto o bien de personas distintas de quienes experimentan la emoción. Estas emociones complejas surgen por la percepción del quebrantamiento de normas morales implícitas y explícitas, así como de estereotipos inherentes en los códigos, actitudes y creencias individuales o por un comportamiento moralmente motivado y por lo tanto, ocurren ante factores culturales y sociales que participan en su manifestación como puede ser la aparición de un público o la referencia a un valor. Además de los estímulos desencadenantes, las emociones morales se caracterizan por una tendencia al refuerzo social, esto es, dirigen el comportamiento del individuo hacia el restablecimiento de la norma o valor moral que se quebrantó o que se percibe como tal (Mercadillo, Díaz & Barrios, 2007).

Recientemente, la investigación de las emociones morales se ha tornado relevante para la formación de modelos de estudio de conductas caracterizadas por la falta de empatía, la despreocupación por los sentimientos y seguridad de los demás, el quebrantamiento de las reglas, las obligaciones sociales y la propensión a causar daño a otros (Mercadillo et al., 2007). En este capítulo se analiza el papel que desempeñan estas emociones, en particular, la culpa, vergüenza y empatía en relación con el maltrato entre iguales, así como en la conducta de los alumnos que están involucrados en este tipo de situaciones.

Antes de profundizar en el estudio de tales aspectos, se revisan en términos generales, algunas nociones relacionadas con las emociones morales, tales como la moral, los tipos de emociones morales que se han propuesto, y posteriormente, se presentan de manera detallada la definición y las características de las emociones que centran el interés de este capítulo. Finalmente, se expone la evidencia empírica del papel que desempeñan estas emociones en el contexto del maltrato entre iguales y en la conducta de los alumnos que están involucrados en dichas situaciones.

#### 3.1 La moral y las emociones

Darwin, en su obra *El origen del hombre y la selección en relación al sexo* (trad. en 1967), equipara la moral en el ser humano al sentimiento que lo induce a comportarse de manera altruista y señala que la moral causa en él una sensación de desagrado cuando actúa en contra de lo que considera correcto. El autor del origen de las especies concebía la moral y la disposición moral como una adaptación, un instinto social que aseguró el bienestar de los hijos, favoreció la cooperación entre parientes y transformó un grupo animal en una comunidad. De igual manera, consideraba que la evolución de los instintos sociales y, con ellos, de la sensibilidad moral, estuvo dirigida por procesos de selección natural que favorecieron el desarrollo de disposiciones para actuar en beneficio de la comunidad.

En convergencia con el planteamiento de que la moral favorece el bienestar de los seres humanos, Hansberg (1996), Slachevsky, Silva, Prenafeta y Novoa (2009) señalan que la moral comprende especialmente aquellas acciones relacionadas con el interés o el bien de personas diferentes del agente, requiriendo la existencia de normas y de una persona responsable de sus actos. La moral, desde su perspectiva, se basa en principios o generalizaciones que tienen en común el ser normas cuyo propósito es evitar el daño, el sufrimiento y la injusticia, así como promover el respeto a los derechos humanos. Para estos autores, lo moral no constituye un fenómeno unitario, sino que se descompone en diferentes dimensiones, entre las cuales vale la pena destacar: a) los valores o normas morales, que permiten una clasificación explícita y racional de las cosas como moralmente aceptables o no y, b) las emociones morales, es decir, emociones tales como la culpa, vergüenza y empatía, entre otras, que están ligadas al interés o bienestar de otros individuos o de la sociedad como un todo.

Moll, De Oliveira-Souza y Eslinger (2003) señalan que la moral y la conducta moral son producto de presiones evolutivas derivados de los procesos neuroconductuales relacionados con la percepción selectiva de señales sociales, la experiencia de emociones morales y la adaptación de respuestas conductuales hacia el entorno social. Según estos autores, la sensibilidad así como la cognición social y moral han sido conductas determinantes en la evolución de la humanidad. Por lo tanto, ciertas aptitudes como la asimilación de reglas que se encuentran basadas en la recompensa y el castigo, al igual que la atribución de intenciones, creencias, sentimientos y deseos hacia otras personas, ya se encontraban desarrolladas en los primeros primates y homínidos.

En fechas recientes, con base en los hallazgos provenientes de diversas áreas de la neurociencia afectiva y de la neurociencia evolutiva (Moll et al., 2003; Moll, Zahn, De Oliveira-Souza, Krueger & Grafman, 2005; Ostrosky & Vélez, 2008; Slachevsky et al., 2009) se ha postulado que los procesos emocionales automáticos son determinantes en la conducta moral y se ha introducido el concepto de las emociones morales.

Autores como Haidt (2003), Moll, De Oliveira-Souza, Eslinger, Bramati, Mourão-Miranda, Andreiuolo y Pessoa (2002), así como Moll et al. (2003) proponen que la conducta moral es provocada por disposiciones espontáneas, implícitas y que las emociones morales operan de forma automática e inconsciente. En contraste con el laborioso razonamiento deductivo que está presente en el juicio moral, estas emociones aparecen rápido, automáticamente y existe una valoración cognitiva inconsciente de eventos interpersonales (Mercadillo et al. 2007; Tangney et al., 2007).

Esto concuerda con la tesis que señala que debido a su intensa vida social, el ser humano ha desarrollado mecanismos para tomar decisiones rápidas y hacer juicios sociales basados en las emociones, para poder diferenciar intuitivamente lo que es correcto de lo incorrecto. Por ejemplo, la intensidad de las emociones morales auto-evaluativas (e.g. culpa y vergüenza) se convierte en una fuente adicional de confianza en el propio juicio moral, ya sea fortaleciendo o debilitando las creencias morales personales. Por lo que las respuestas somáticas y emocionales son fundamentales para la conducta ética humana (Haidt, 2003; Krettenauer & Eichler, 2006; Nucci, 2001).

### **3.2 Tipos de emociones morales**

De acuerdo con Haidt (2003) las emociones morales difieren de las emociones básicas (e.g. tristeza, alegría, enojo, miedo, sorpresa) en que estas últimas provienen de ideas,

de la imaginación, la percepción, con relevancia personal inmediata, mientras que las primeras, están intrínsecamente ligadas a los intereses del bienestar de cada sociedad y de los individuos. Partiendo de esta distinción, este autor propone cuatro familias de emociones morales, a saber:

1. Emociones de condena
2. Emociones de autoconciencia
3. Emociones relativas al sufrimiento ajeno
4. Emociones de admiración

Las emociones morales de condena, según Haidt (2003) son particularmente la ira, el disgusto, el desprecio y la indignación. Se presentan ante el rompimiento de ciertos códigos morales como la ética de la comunidad, la autonomía y la pureza física. Tienden a la acción tanto de conductas egoístas o antisociales como de conductas prosociales. Por ejemplo, la tendencia a la acción que produce la ira frente a la percepción de una trasgresión social que se juzga injusta puede incluir el ataque, la humillación del trasgresor o la venganza. También puede propiciar conductas prosociales como exigir políticas en contra de la explotación o el racismo.

Las emociones morales relativas a la autoconciencia incluyen principalmente a la culpa y la vergüenza. Estas emociones son evocadas por la autorreflexión y la autoevaluación del individuo en relación con los estándares morales. La importancia de estas emociones estriba en que actúan como un barómetro moral, proporcionando una retroalimentación al individuo sobre la aceptabilidad social y moral, inmediata e importante sobre su conducta. Así, cuando se daña a alguien o se transgrede una norma, por acción u omisión, surgen sentimientos aversivos de culpa o vergüenza que sirven como recordatorio de los estándares morales y motivan a las personas a reparar el daño ocasionado (Tangney et al., 2007).

Por su parte, las emociones morales que se desencadenan por la percepción del sufrimiento ajeno comprenden fundamentalmente a la compasión, la empatía y la simpatía. Según Haidt (2003) y Hoffman (2000), la compasión y la empatía surgen siempre por la comprensión de que otro sufre o padece y por la capacidad de compartir su experiencia emocional e incluye el deseo de aliviar el sufrimiento percibido, lo que suele condicionar comportamientos altruistas hacia la víctima. De acuerdo con Eisenberg (2000) la simpatía es una respuesta emocional ante la comprensión de la condición o estado emocional de otra persona y sostiene que dicha reacción emocional no es la misma que la que la otra está sintiendo o que se espera que esté sintiendo. Esta autora señala que la simpatía se origina primordialmente de la empatía y de procesos cognitivos, como la toma de perspectiva y el acceso a la información codificada en la memoria que está relacionada con la condición o estado de la otra persona.

Las emociones morales de admiración incluyen la gratitud, la admiración y la devoción. Son emociones relacionadas con la sensibilidad de percibir a alguien o a sus actos como moralmente ejemplares. La gratitud se asocia a un sentimiento de amistad hacia alguien que ha hecho algo benéfico para el individuo y tiende a retribuir la acción generosa. La admiración y la devoción se desencadenan por la percepción de actos evaluados como buenos, correctos o estéticos y tienden a ser imitados por el individuo. Ciertas virtudes o comportamientos definidos por la caridad, la lealtad o el auto-sacrificio se derivan de estas emociones. En este sentido, la familia de emociones morales de admiración está estrechamente vinculada con la percepción de personas moralmente ejemplares o

conductas que se apegan a normas que tienen que ver con el bienestar de los seres humanos, con la satisfacción de sus necesidades y el respeto a sus derechos fundamentales. Es decir, se trata de conductas que se basan en principios o generalizaciones tan amplias que valen para todo ser humano y no se limitan a las motivaciones y satisfacciones de índole personal (Haidt, 2003; Hansberg, 1996).

De las cuatro familias de emociones morales propuestas por Haidt (2003), en la presente investigación se hace énfasis en el estudio de las emociones de culpa, vergüenza y empatía y su relación con el maltrato entre iguales. Tal y como se mencionó en el Capítulo 2 de este trabajo, los diferentes estudios que han analizado la competencia moral emocional de los actores del bullying revelan que los agresores poseen una adecuada comprensión moral cognitiva de las reglas morales (competencia moral cognitiva), pero carecen de las emociones necesarias para inhibir sus conductas de abuso, sobre todo ante situaciones cercanas a su experiencia personal, como el acoso escolar. En este tipo de situaciones los agresores muestran escasas emociones de culpa, vergüenza y empatía ante el sufrimiento ajeno, lo que les hace ser insensibles y fríos hacia las víctimas, en contraste con los alumnos que defienden a las víctimas y los que espectadores. Esta falta de consciencia moral emocional facilita el uso y la justificación de la violencia por parte de los agresores para lograr sus fines egoístas y contribuye a mantener este tipo de conductas. Estos aspectos apuntan hacia el análisis de la competencia moral emocional de los alumnos para comprender su involucramiento y participación en el acoso escolar. Competencia moral emocional que involucra la capacidad para experimentar una reacción emocional negativa ante situaciones de transgresión moral - cometidas por el propio individuo o por terceros - en las que se viola una norma moral y/o se atropellan los derechos humanos de alguien (Gini et al., 2011; Eisenberg, 2000; Malti & Latzko, 2010). Por esta razón, se considera importante analizar la competencia moral emocional de los alumnos que se involucran en el acoso escolar, en términos de su capacidad para reaccionar con culpa, vergüenza y/o empatía ante el sufrimiento de la víctima y el maltrato entre iguales.

En las siguientes secciones se describen las características de las emociones de culpa, vergüenza y empatía y se revisa la evidencia empírica respecto a la influencia que desempeñan en la conducta de los estudiantes que se involucran o participan en las situaciones de maltrato entre iguales.

### **3.3 Culpa y Vergüenza: definición y características**

Lewis (1995) define la culpa como una emoción que comprende un escrutinio y una evaluación negativa, acompañada de una sensación de tensión, remordimiento y arrepentimiento por efectuar una mala acción. Es decir, la culpa está íntimamente relacionada con las concepciones de la moralidad: “una persona siente culpa porque ha hecho algo prohibido, ha transgredido una norma, ha roto un tabú o ha dejado de hacer algo que considera obligatorio” (Hansberg, 1996, p. 163). La tensión, remordimiento y arrepentimiento, derivadas del sentimiento de culpa, motivan a la persona a realizar acciones de índole reparatoria como disculparse, eliminar o en alguna forma, subsanar el daño ocasionado. Según Lewis (1995) si bien se trata de una emoción dolorosa, no resulta devastadora, puesto que la identidad del individuo o concepto de sí mismo no es afectado por la evaluación negativa que involucra la culpa.

Otros autores (Hoffman, 2000; Tangney et al. 2007; Tangney, Wagner, Hill-Barlow, Marschall & Gramzow, 1996) conciben la culpa como una emoción caracterizada por

tensión y remordimiento que surge cuando una persona siente empatía por la víctima y comprende que él/ella es responsable de su malestar, constituyéndose así como una emoción benéfica porque contribuye a considerar las necesidades de los demás. En ese sentido, esta emoción constituye una motivación prosocial fundamental, puesto que crea una disposición a ayudar a la víctima de las transgresiones directas o indirectas y puede operar como una motivación generalizada hacia la acción altruista más allá de la reparación del daño sufrido por la víctima.

Un aspecto que Hansberg (1996) destaca de la culpa es el hecho de que quien se siente culpable, se piensa responsable del estado de cosas pertinente. Una responsabilidad entendida en un sentido amplio. Así, no se requiere siempre que, intencional o negligentemente, se haya hecho u omitido algo. Un acto involuntario y hasta una omisión involuntaria, en la medida en que produce algún daño o consecuencia indeseable, puede crear sentimientos de culpa. Se trata de responsabilidad en el sentido de que el sujeto cree que hizo o dejó de hacer algo, o bien piensa que lo que sucedió fue causado por él.

Esto concuerda con el planteamiento de Teroni y Deonna (2008), quienes señalan que si bien es cierto que un individuo puede sentirse culpable por las acciones intencionales, también lo es en el caso de las acciones no intencionales y omisiones. En tal situación, cuando un individuo ve que su falta de acción o silencio permite que se produzca la aflicción de la víctima o que ésta continúe, puede que sobrevenga un sentimiento de culpa. De esta manera, la acción se interpreta como la violación a una norma moral en función de la internalización de las normas externas. Hoffman (2000) se pronuncia en este mismo sentido al mencionar que la culpa también se suscita cuando una persona observa que una víctima merece y necesita que la ayuden, pero ésta duda si ayudar o no, o bien no hace nada para impedir que ocurran los hechos aversivos.

En el primer caso, señala este teórico de la emoción, una persona puede desarrollar un sentimiento de culpa si sus esfuerzos se frustran y no logra ayudar a la víctima. En la segunda situación, la persona puede sentirse culpable porque supone que se podrían haber evitado los acontecimientos desagradables para la víctima, es decir, desarrolla una reflexión contrafactual: imagina secuencias alternativas en las que una acción suya cambia el desenlace, y entonces pasa del podría al debería y se siente culpable. En ambas instancias, los individuos se sienten culpables porque consideran que su falta de acción y/o vacilación de ayudar o no, permite que un tercero siga sufriendo.

La investigación realizada por Reidl-Martínez y Jurado (2007) en el contexto mexicano corroboran las nociones arriba expuestas en torno a la culpa. Dicha investigación se efectuó con una muestra de 1471 personas (55% de sexo masculino y 45% de sexo femenino, con un rango de edad que comprendió entre los ocho a 95 años), de las cuales, 721 respondieron a la red semántica de culpa. Los resultados del estudio revelaron que los participantes concibieron la culpa como una emoción que responde a la transgresión de las normas (internas y sociales), por comisión (agredir, lastimar, pelear, mentir, realizar acciones indebidas) u omisión (errores, irresponsabilidad) y está acompañada de emociones dolorosas o negativas como pesar, aflicción, tristeza, miedo, dolor, ansiedad y enojo.

En lo que concierne a la emoción de vergüenza, ésta surge ante el fracaso de vivir de acuerdo con los estándares impuestos por el yo ideal. En la vergüenza, una conducta no se percibe como prohibida, como en el caso de la culpa, sino más bien como carente de valor: una conducta o rasgo se interpreta como un elemento que está minando los propios



valores, lo que motiva una aprehensión negativa de uno mismo. Esto es así, porque el autoconcepto de un individuo está en función de los propios valores, de los valores a los que uno se adhiere. Por ello, al estimarse que una conducta está socavándolos, emerge la vergüenza que amenaza a la propia identidad (Teroni & Deonna, 2008).

La vergüenza involucra creencias acerca del propio estatus y la noción de un observador. Por un lado, existe una creencia identificadora de la emoción que consiste en un juicio adverso que una persona dirige contra sí misma: se siente degradada, en desventaja o defectuosa; no es lo que creía, esperaba o debería ser. Esto es, hay un sentido de identidad que se vive como algo horrible, feo, desagradable, horrendo. En segundo lugar, existe la idea de que el agente es visto de una manera inapropiada por un observador: el individuo se ve a sí mismo con los ojos de otro (real, imaginario o internalizado) y reconoce, de este modo, la naturaleza de su acción, de su defecto, falla o circunstancia (Eisenberg, 2000; Hansberg, 1996; Lindsay-Hartz, De Rivera & Mascolo, 1995; Menesini & Camodeca, 2008; Tangney et al. 2007).

Según Hansberg (1996), la persona que siente vergüenza es consciente de que ella no debería ser vista de una manera inapropiada, pues, ser vista bajo esa descripción la coloca en una posición equívoca, disminuida; se juzga críticamente y, como consecuencia de la autoevaluación, llega a una visión negativa de sí misma, resulta que es una persona menor de lo que creía o debería ser. Esta aparición negativa ante sí misma y ante los demás, conduce a una disminución del autorrespeto y la reacción ante esta pérdida es sentirse cohibido por la visibilidad de las acciones, el temor al rechazo y la tendencia a evitar u ocultarse de los otros (e.g. esconderse, desaparecer, el deseo de ser tragado o hundirse bajo la tierra).

Ahmed (2005; 2006) sostiene que el reconocimiento de la vergüenza juega un papel central en el proceso de establecer una dirección moral para la conducta humana. Ser capaz de sentir vergüenza, considera la autora, ayuda a los individuos a mantener relaciones interpersonales constructivas, pues expresa un sentido de responsabilidad por las acciones cometidas. En convergencia con estos planteamientos, Ahmed y Braithwaite (2006) señalan que tal emoción moral no sólo lleva al individuo a reparar su falla, sino que actúa como un útil recordatorio de los ideales morales, por lo que motiva al individuo a comprometerse en un automejoramiento y perseguir tales ideales.

Otros autores como Reidl-Martínez y Jurado (2007) destacan que la vergüenza hace doloroso hacer daño (en ambos sentidos de mal – moral y/o de normas de logro), destacando la importancia de cumplir las normas. El dolor de la vergüenza ayuda a desalentar las futuras violaciones a las normas. Además, ayuda al individuo en la adquisición de conocimientos de sí mismo como un objeto, destacando cómo éste aparece ante otros o ante el otro internalizado.

No sobra señalar que se ha hecho la distinción entre vergüenza natural y vergüenza moral (Hansberg, 1996; Menesini & Camodeca, 2008; Olthof, Schouten, Kuiper, Stegge, Jennekens-Schinkel, 2000; Smith, Webster, Parrot & Eyre, 2002). Vergüenza natural es la que se experimenta cuando el ser visto es una intrusión a la propia identidad. Un ejemplo es la vergüenza que es posible sentir en ciertas circunstancias cuando alguien es visto al estar desnudo; cuando una persona se avergüenza de un defecto físico o de otro atributo, como la torpeza. Vergüenza moral, en contraste, es la que se siente cuando están en juego valores y exigencias morales, ideales acerca de cómo ser y de cómo vivir: la vergüenza por haber hecho algo cobarde, cruel o injusto. No obstante, tal y como afirma

Hansberg (1996) la estructura de la emoción es, en ambos casos, la misma. A veces, haber hecho algo moralmente malo es la razón de que una persona esté en una posición vulnerable; otras veces las razones no tienen nada que ver con la moralidad.

El estudio realizado por Reidl-Martínez y Jurado (2007) corroboran estos aspectos. Para la muestra mexicana estudiada por estos investigadores, 1174 personas de las cuales, 566 respondieron un cuestionario abierto para identificar las situaciones que elicitaban vergüenza, cuyas edades iban de los ocho a 88 años, la vergüenza fue provocada o inducida tanto por transgredir normas, leyes, reglas sociales o interpersonales (desobedecer, pegar, mentir, robar, agredir), como por ser expuesto en público, cometer errores, fallas o fracasos, ser ineficaz o tener carencias, caerse, hacer el ridículo, tener ciertas características físicas o de personalidad.

De acuerdo con este planteamiento, un contexto de transgresión moral se puede caracterizar como un inductor de culpa y vergüenza, mientras que otras situaciones que revelan la incompetencia de una persona, sin que ésta cause daño o repercusión en terceros (e.g. caerse, hacer el ridículo), pueden ser consideradas como instigadoras sólo de vergüenza.

Finalmente, cabe señalar que, a menudo, la culpa y la vergüenza se usan de manera intercambiable, es decir, parece existir un traslape entre éstas. Ello se debe a que estas emociones se emplean en la socialización de los individuos para obedecer las normas sociales y tratar a sus semejantes en formas socialmente deseables. Además de que frecuentemente están vinculadas con las transgresiones interpersonales o situaciones en las que otros individuos consideran que una persona ha violado normas de la conducta propia (Leith, Baumesiter, 1998; Lester, 1997; Schmader & Lickel, 2006; Smith et al., 2002).

En la Tabla 1, se presenta un resumen de las similitudes y diferencias entre las emociones de culpa y vergüenza.

Tabla 1

*Similitudes y diferencias entre las emociones de culpa y vergüenza*

Características compartidas por la culpa y la vergüenza		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son consideradas como emociones morales.</li> <li>• Son emociones auto-conscientes, auto-referenciales.</li> <li>• Son emociones negativas.</li> <li>• Involucran atribuciones internas.</li> <li>• Se experimentan comúnmente en un contexto interpersonal.</li> <li>• Se suscitan en situaciones que involucran fallas morales o transgresiones.</li> </ul>		
Dimensiones clave en las que difieren la culpa y la vergüenza		
Dimensión	Culpa	Vergüenza
Situación Inductora de la emoción	Íntimamente relacionada con las concepciones de la moralidad.	Situaciones <i>morales</i> y <i>naturales</i> (caract. físicas o de la personalidad, ineficacia, tener carencias, hacer el ridículo, exponerse al público).
Foco de evaluación	Dirigido a una conducta específica: Yo HICE algo malo.	Dirigida a la persona en su totalidad: YO hice algo malo.
Creencias involucradas	Creerse responsable de la violación de un deber u orden moral y el daño que con ello se causa a otros.	Creencias sobre el propio status y la noción de que el agente es observado de manera inapropiada por un observador.
Transformación del Yo, de los otros y el ambiente	Se acepta la idea de que se hizo algo malo. Preocupación por el daño que tienen los actos propios sobre otros. Hay tensión, remordimiento, arrepentimiento.	Se es lo que no se quiere ser, no es lo que esperaba, creía, esperaba o debería ser. Preocupación por uno mismo. Sentirse denigrado, en desventaja, defectuoso, impotente, expuesto
Pensamiento contrafactual	Deshacer mentalmente algún aspecto de la conducta.	Deshacer mentalmente algún aspecto del Yo, de la persona.
Tendencias de acción	Deseos de confesar, compensar, reparar el daño ocasionado, buscar el perdón, auto-castigo.	Escondarse, huir, ocultarse, huir de la situación interpersonal
Respuesta vicaria	Los sentimientos de culpa no pueden surgir de los actos u omisiones de otras personas distintas del agente.	Es posible sentir vergüenza por lo que hace o por la situación en la que se encuentra otra persona.

*Nota:* Adaptado de Hansberg (1996); Lindsay-Hartz et al. (1995); Tangney & Dearing (2002).

### 3.4 Culpa y vergüenza en el contexto del maltrato entre iguales

Una de las limitaciones que presenta la literatura sobre el maltrato entre iguales estriba en el hecho de que existen pocos estudios que han analizado los aspectos emocionales y sociomorales asociados a la victimización entre pares y particularmente, el papel que desempeñan las emociones morales de culpa y vergüenza en dicho contexto (Causel & Almeida, 2008; Gini et al., 2007; Gini et al., 2008; Menesini et al., 2003b; Menesini & Camodeca, 2008). No obstante, se han realizado algunas investigaciones con el propósito de examinar la influencia de estas emociones en la conducta de los alumnos involucrados en situaciones de maltrato, toda vez que se trata de un fenómeno con claras implicaciones de índole moral.

Este es el caso del estudio realizado por Menesini et al. (2003b) con una muestra de 179 niños, con edades comprendidas entre los nueve y 13 años de edad, de tres diferentes ciudades (Sevilla, Florencia y Cosenza). Sobre la base de un cuestionario de nominación de pares, los niños fueron asignados al grupo de agresores, víctimas y espectadores. Posteriormente, los participantes fueron entrevistados sobre sus emociones a propósito de una tarea que requería de ellos ponerse en el lugar del agresor en un escenario hipotético de maltrato entre iguales. Para ello, se empleó un conjunto de diez viñetas que representaba diferentes escenas de maltrato. Durante esta presentación, a los participantes se les solicitó que atribuyeran e indicaran qué emociones experimentaría el agresor ante estos episodios de violencia (e.g. si tú fueras este niño o niña de la historia – señalando hacia el agresor – ¿te sentirías... culpable, avergonzado, indiferente u orgulloso por tu acción?, ¿por qué te sentirías de esa forma?).

Menesini et al. (2003b) plantearon la hipótesis de que los agresores, en contraste con las víctimas y los espectadores, presentarían un mayor nivel de emociones de desconexión o falta de responsabilidad, representadas por el orgullo y la indiferencia. Conviene precisar que en este estudio el orgullo no se concibió como una emoción moral (e.g. perteneciente a la familia de emociones morales de admiración), sino más bien, como una emoción reactiva personal que está motivada por la obtención de beneficios instrumentales derivados de la conducta agresiva. Los resultados obtenidos por los investigadores mostraron que los agresores reportaron que se sentían orgullosos o indiferentes por su conducta, simplemente porque razonaron en términos egoístas al valorar los beneficios personales que obtenían por sus acciones. De acuerdo con los investigadores, la ausencia de la culpa y vergüenza por el daño ocasionado a la víctima, favoreció la falta de sentimientos empáticos hacia ésta, haciendo énfasis en los motivos personales y ventajas de la conducta agresiva como elementos suficientes para justificar las acciones negativas.

En otro estudio realizado por Gini (2006) con una muestra de 204 niños de ocho a 11 años de edad se examinó, entre otros aspectos, el papel de las emociones morales en la conducta de maltrato entre iguales. Se analizó la capacidad para comprender las emociones morales, particularmente la culpa y la vergüenza, en escenarios sociales hipotéticos en los que los participantes asumían diferentes roles durante los episodios de intimidación. Una de las hipótesis planteadas en este estudio fue que los agresores presentarían una menor probabilidad de atribuir correctamente emociones morales al protagonista de las historias por sus conductas negativas. En contraste, se estableció que los alumnos nominados por sus compañeros como defensores serían más sensibles a las emociones de culpa y vergüenza como una expresión de lo que es correcto e incorrecto y por tanto, presentarían un mejor desempeño en estas historias comparado con sus demás compañeros.

La muestra de alumnos fue dividida en seis grupos (e.g. agresor, asistente y reforzador del agresor, defensor, espectador y víctima) a partir de un cuestionario de roles participantes basado en la nominación de los pares, en función de ciertos descriptores conductuales en situaciones de maltrato entre escolares. Los resultados de este estudio indicaron que los alumnos nominados como defensores mostraron una mayor sensibilidad moral ante las historias en las que el protagonista se veía implicado como actor de transgresiones morales con respecto al grupo de agresores, lo que sugiere su mayor capacidad para apreciar las consecuencias emocionales que tienen sus conductas sobre los sentimientos de otros, así como para compartir y experimentar empatía con los sentimientos de terceros.

En otra investigación efectuada por Bollmer, Harris y Milich (2006) se planteó como objetivo comprender los factores de vulnerabilidad que incrementan el riesgo de un niño para la victimización o la participación en conductas de maltrato hacia sus iguales. El estudio se llevó a cabo en una muestra de 99 niños (50 niños y 49 niñas) de 10 a 13 años de edad, a quienes se les solicitó que relataran dos narrativas de sus experiencias de victimización, como agresor y víctima, mientras que se midió su activación fisiológica (nivel de conductancia en la piel) en el momento en el que hicieron su relato. Al término de tales narraciones, los niños participaron en una entrevista estructurada. Para las narrativas de víctima, a los niños se les preguntó, entre otros aspectos, cómo se sintieron durante el evento narrado y cómo pensaban que el agresor se sentía. Estas preguntas fueron similares en contenido para las narrativas del agresor, aunque parafraseadas para reflejar una perspectiva diferente. Tanto el relato de narrativas como la entrevista estructurada fueron videograbadas. Los niños y uno de sus padres también completaron una variedad de cuestionarios, incluyendo medidas de personalidad, así como evaluaciones de la conducta de maltrato y tendencias de victimización.

Cinco jueces observaron la grabación de las narrativas y las evaluaron (en una escala del 1 = no, en absoluto, al 5 = completamente) en función de un número de dimensiones. Entre otros aspectos, los jueces evaluaron las narrativas del agresor: cuánta culpa expresaron los niños durante su relato, la empatía que expresaron hacia la víctima y el grado en que parecían disfrutar su conducta de maltrato. La confiabilidad interevaluador alcanzada en las dimensiones evaluadas en las narrativas de la víctima y del agresor oscilaron entre  $r = .74$  y  $.84$ . Entre los resultados reportados por Bollmer et al. (2006) destaca la carencia de remordimiento y el regocijo evidente expresado en los agresores cuando relataron su historia. Estos investigadores encontraron que la participación en el maltrato entre iguales estuvo mediada por niveles inferiores de culpa y una mayor activación fisiológica cuando contaban su narrativa, esta última como un indicador de la reacción positiva hacia el evento.

Por otro lado, Menesini y Camodeca (2008) llevaron a cabo una investigación, cuya atención se centró en las emociones de culpa y vergüenza y su relación con el maltrato entre estudiantes. El principal interés de este estudio fue investigar si los agresores, las víctimas y los defensores diferían entre ellos y respecto al grupo de espectadores en expresar estas emociones. El estudio se llevó a cabo con una muestra de 121 estudiantes (71 niños y 50 niñas) de nueve a 11 años edad.

Los investigadores establecieron la hipótesis de que los agresores reportarían niveles bajos en culpa y vergüenza, en relación con los defensores. En el caso de los espectadores, se planteó que sus actitudes de indiferencia y su deseo de no verse involucrados en los episodios de maltrato podrían estar asociados con niveles bajos de

responsabilidad y las experiencias de estas emociones morales. Al igual que en los estudios previos, se empleó la nominación de pares para clasificar a los participantes en agresores, víctimas, defensores y espectadores (e.g. ¿quién de tus compañeros intenta consolar a otros niños cuando están tristes?; ¿quién de tus compañeros de clase a menudo ayuda a otros niños?).

Para evaluar las emociones morales, se empleó el cuestionario de culpa y vergüenza desarrollado por Olthof et al. (2000), que consta de 10 situaciones: cinco de ellas están diseñadas para provocar únicamente vergüenza (situaciones de solo vergüenza: involucran la manifestación de una conducta incompetente o inferior, sin que ésta cause daño a terceras personas) y cinco situaciones diseñadas para inducir culpa y vergüenza (situaciones de vergüenza y culpa: en éstas, la conducta del individuo causa daño a un tercero, por tanto, involucran una transgresión moral). A los alumnos se les solicitó que se imaginaran que ellos mismos estaban involucrados en cada una de las situaciones presentadas y que evaluaran a partir de una escala tipo Likert (0 = nada en absoluto, 4 = demasiado) qué tan avergonzados y culpables se sentirían.

Con el fin de evaluar si la responsabilidad personal era importante para sentir culpa y vergüenza, Menesini y Camodeca (2008) incorporaron cuatro situaciones adicionales a las diez originales: dos de ellas describían eventos en los que la acción fue claramente intencional (causar daño de forma deliberada) y las dos restantes narraban eventos en los que el individuo era el receptor del ataque intencional perpetrado por un tercero.

Los resultados de este estudio revelaron que los alumnos nominados como víctimas manifestaron sentirse más avergonzados en las situaciones de sólo vergüenza, con respecto a los agresores, los defensores y los espectadores. De acuerdo con los investigadores, estas situaciones involucraron sentirse avergonzado por un defecto, un fracaso o una pérdida de reputación y reflejan la ansiedad de estar expuesto a los juicios, evaluaciones y burlas de otros, lo que es común para las víctimas, quienes suelen ser rechazadas por su conducta o características personales. Por otra parte, los alumnos que fueron nominados por sus compañeros como defensores reportaron los niveles más altos de culpa y vergüenza en las situaciones que involucraban la conducta de hacer daño deliberado a otro.

Para Menesini y Camodeca (2008) este resultado corrobora el hecho de que los defensores muestran un nivel alto de empatía hacia otros, lo que a su vez, puede explicar por qué experimentan más sentimientos de culpa y vergüenza en una situación moralmente relevante. En contraste con estos resultados, los niños que fueron nominados por sus pares como agresores reportaron sentirse menos culpables y avergonzados, lo que apoya y extiende los resultados encontrados por Menesini et al. (2003b), quienes señalan que los niños que actúan como agresores sienten indiferencia y orgullo cuando causan daño o malestar a alguien más. Orgullo que se produce por la creencia del agresor de que su conducta le permite obtener beneficios personales e instrumentales, sin sufrir consecuencias negativas. Al no sentir empatía por la víctima, subrayan los investigadores, estos niños no se sienten responsables por el daño causado y, por tanto, no experimentan culpa o vergüenza por sus actos. La falta de emociones morales, aseveran las autoras, puede ser la consecuencia de una conducta antisocial o indiferente.

Las investigadoras encontraron un perfil similar en los niños nominados por sus compañeros como espectadores, quienes mostraron casi el mismo nivel de culpa y vergüenza reportado por los agresores. Según Menesini y Camodeca (2008) es probable

que estos niños se sientan menos culpables o avergonzados, comparados con los defensores y no experimenten lo que Hoffman (2000) denomina el conflicto moral del espectador inocente, de acuerdo con el cual, cuando un individuo es testigo del dolor, peligro o malestar de alguien más, experimentaría el conflicto moral de ayudar o no. Desde el punto de vista de Menesini y Camodeca (2008) el no sentirse culpable o avergonzado puede ser un antecedente de la conducta de evitación en estos alumnos.

A raíz de estos resultados, Menesini y Camodeca (2008) plantean las siguientes cuestiones: ¿es la carencia de culpa y vergüenza la que da lugar al acoso? o ¿ser un acosador es lo que lleva a dicha carencia porque los agresores necesitan una justificación de su conducta? De igual manera, proponen tener en cuenta otras emociones morales como la empatía para construir un nuevo modelo de emociones morales y vincular estas emociones con el maltrato entre iguales y la conducta de los alumnos que participan en tales situaciones. Establecen como ejemplo que la emoción de culpa puede estar relacionada con la empatía y podría explicar por qué los alumnos que participan o se involucran en estos eventos carecen de ambas.

### **3.5 Empatía y su papel en el maltrato entre iguales**

La empatía es definida por diferentes autores (Eisenberg, 2000; Feshbach, 1975; Hoffman, 2000; Hoglund, Lalonde & Leadbeater, 2008) como la capacidad para comprender y compartir el estado o contexto emocional de un tercero. Se trata de un constructo complejo en el que es posible distinguir aspectos cognitivos y afectivos (Davis, 1983). El componente cognitivo hace alusión a la capacidad para reconocer las emociones de otros y tomar su perspectiva, mientras que el componente afectivo involucra compartir vicariamente los sentimientos de otros. En ese sentido, la empatía requiere básicamente de dos capacidades que están interrelacionadas: 1) la capacidad cognitiva para asumir la perspectiva de un tercero, reconocer y discriminar correctamente la experiencia afectiva de éste, y 2) la capacidad afectiva para experimentar una respuesta emocional vicaria orientada hacia el otro, caracterizada por sentimientos de compasión, ternura, simpatía, calidez, sentirse conmovido.

El desarrollo de la empatía durante la infancia y la adolescencia, así como su relación con la conducta ha recibido considerable atención en la literatura. En términos generales, se ha encontrado que la empatía incrementa la conducta prosocial, por ejemplo, facilitando actos altruistas (Calvo, González & Martorell, 2001; Mestre, Samper & Frías, 2002; Mestre, Pérez-Delgado, Tur, Díez, Soler & Samper, 1999; Sánchez-Queija, Oliva & Parra, 2006) y la reducción de la agresión tanto en la infancia como en la adolescencia (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007; Caprara & Steca, 2005; Jolliffe & Farrington, 2004; Singh, 2000; Warden & Mackinnon, 2003).

La empatía se relaciona positivamente con la inteligencia social y puede servir como un amortiguador para todas las formas de agresión en la adolescencia. Esto se debe a la sensibilidad emocional y a la capacidad para comprender las consecuencias negativas potenciales que se pueden derivar de la conducta tanto para el propio individuo como para los otros (Gini, 2006; Mestre et al., 2002).

En ese sentido, las personas que son muy empáticas son capaces, emocionalmente, de anticipar los resultados negativos que puede tener su conducta sobre otros: el componente cognitivo de la empatía le permite al individuo adoptar la visión de otra persona ante eventos reales de la vida cotidiana, entender y analizar sus razones, así

como sus motivaciones, por lo que sus acciones y situación pueden comprenderse mejor. Por su parte, el componente afectivo permite que una persona experimente el dolor de la víctima e inhiba su conducta agresiva y facilita la conducta de ayuda, con el fin de evitar el malestar emocional causado por la situación o reduzca el sufrimiento de la víctima. Por el contrario, la baja capacidad de empatía afecta a niños y adolescentes de varias formas: a) es posible que realicen interpretaciones equívocas, como atribuciones hostiles y desarrollen creencias respecto a la agresión como una forma adecuada de reaccionar, b) puede interferir en el establecimiento de vínculos sociales positivos, y c) limitar la capacidad de comprender las consecuencias negativas del comportamiento inadecuado en otras personas y la imposibilidad de reaccionar afectivamente hacia sus sufrimientos (Gini et al., 2007; Gini et al., 2008; Özkan & Gokçearsan, 2009; Paquentin, 2009). Al respecto, Twemlow et al., (2004) aseveran que cuando un individuo no es reconocido en la mente del otro, existe una pérdida de mentalización, una desconexión cognitiva y emotiva, que genera un crisol de violencia potencial: "... el otro llega a ser deshumanizado y de esta manera, puede ser lastimado con gran impunidad" (p. 217).

Existe evidencia de que los niños y adolescentes caracterizados por conductas de ayuda y/o conductas socialmente positivas, son más empáticos que los niños agresivos y los que maltratan a otros (bullying) (Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 2000). Por ejemplo, en un estudio efectuado por Warden y Mackinnon (2003) con una muestra de 131 niños (68 hombres y 63 mujeres) de nueve a 10 años de edad, se investigó la relación entre la conducta social, el estatus sociométrico entre los compañeros, la empatía y las estrategias de solución de problemas. Cada participante completó una escala de conducta social desarrollada por los autores, a partir de la cual se identificaron 21 niños prosociales, 23 agresores y 14 víctimas del maltrato escolar. En cada subgrupo, se evaluó la empatía y las estrategias de solución de problemas. Uno de los resultados encontrados por los investigadores reveló que los niños prosociales obtuvieron puntajes más altos en empatía (evaluada por medio de situaciones hipotéticas que involucraron la capacidad para apreciar las consecuencias emocionales de la conducta propia sobre los sentimientos de otras personas, así como experimentar y compartir los sentimientos de terceros), en contraste con los niños identificados como agresores y víctimas.

De igual manera, en algunos estudios (Gini, 2006, Jolliffe & Farrington, 2006; Özkan & Gokçearsan, 2009) se ha reportado que la empatía tiene el poder predictivo en torno a la intimidación y el comportamiento de defensa en los adolescentes ante situaciones de maltrato escolar, en el sentido de que los alumnos que presentan niveles bajos de respuesta empática tienden a involucrarse en situaciones de esta naturaleza, mientras que aquellos estudiantes que comparten y comprenden el estado y la reacción emocional negativa de terceros, pueden inhibir su conducta agresiva y están menos inclinados a continuar con esta conducta en el futuro. Igualmente, los niveles altos de empatía en los adolescentes están directa y positivamente vinculados con la ayuda activa de los compañeros victimizados.

Jolliffe y Farrington (2006) realizaron una investigación en la que emplearon una escala de empatía elaborada por los propios autores para evaluar los niveles de empatía afectiva y cognitiva en una muestra de 720 estudiantes, cuyo promedio de edad fue de 15 años. Los resultados mostraron que los hombres y mujeres que eran frecuentes agresores (e.g. una vez por semana o más), presentaron un puntaje significativamente bajo en empatía afectiva, pero no difirieron significativamente del resto de sus compañeros en empatía cognitiva. Estos autores sugieren que es la incapacidad de experimentar las emociones de otros (empatía afectiva) lo que caracterizó a los agresores, no la incapacidad para



comprender las emociones de sus víctimas. Del mismo modo, estos investigadores encontraron que al analizar la empatía total (afectiva y cognitiva), los alumnos varones que maltrataron de manera violenta a sus pares y las mujeres que hicieron uso del maltrato relacional (e.g. expandir rumores, revelar confidencias, decir cosas desagradables de sus compañeras, excluir) reportaron una baja capacidad empática.

En otro estudio, Gini (2006) analizó la capacidad de 204 niños, de ocho a 11 años de edad, para comprender los estados mentales, las creencias e intenciones, así como los estados emocionales de personajes de situaciones hipotéticas. La muestra de estudiantes fue dividida en seis grupos: agresores, asistentes, reforzadores del agresor, defensores, espectadores y víctimas, a partir de un cuestionario de nominación de pares. Se encontró que los alumnos que fueron clasificados como defensores y agresores presentaron puntajes altos en las tareas que requerían comprender los pensamientos, intenciones, estados emocionales y creencias de los personajes de las historias que se les presentaron. Además, el grupo de alumnos nominados como espectadores no difirió significativamente respecto al grupo de defensores en las variables mencionadas.

Lo anterior confirma el hecho de que poseer la capacidad de tomar la perspectiva de alguien más, no necesariamente conlleva a que ésta se utilice para fines prosociales. Por ello, Hoffman (2000) afirma que los diferentes componentes de la empatía, cognitivo y afectivo, tienen que considerarse de manera conjunta para poder comprender un constructo tan complejo y articulado como la empatía. En ese sentido, este teórico menciona que la inteligencia social, concebida en términos de la capacidad de una persona para comprender los estados mentales de otros, puede ser utilizada para fines netamente instrumentales o en forma maquiavélica para obtener ventajas personales, lo que concuerda con el punto de vista de algunos autores (Jolliffe & Farrington, 2006; Sutton et al., 1999a), quienes conciben a los agresores, en el contexto del maltrato entre iguales, como individuos caracterizados por una cognición fría, que a pesar de comprender las emociones de los otros, no las comparten y emplean dicha comprensión para controlar y causar daño a sus víctimas.

Es por esta razón que para Hoffman (2000) el elemento cognitivo de la empatía, por sí sólo, carece de fuerza motivacional y es el vínculo que mantiene con el componente afectivo lo que lo convierte en cogniciones prosociales cálidas, en representaciones cognitivas llenas de afecto empático que les proporciona fuerza afectiva y motiva la conducta de ayuda. Del mismo modo, Beck (2003) asevera que para sentir auténtica empatía no basta con imaginar la perspectiva del otro. Los psicópatas, quienes son expertos en leer la mente de los demás, utilizan esta habilidad para manipular a la gente. Según este autor, la empatía genuina involucra sentir preocupación por la persona que sufre, así como anticipar y preocuparse por el posible impacto doloroso que pueden tener las acciones personales sobre los demás.

En este mismo orden de ideas, Gini et al. (2007) llevaron a cabo una investigación con una muestra de 318 adolescentes (142 mujeres y 176 hombres), en la que se estudió la relación entre la empatía y la conducta de maltrato, así como la conducta de ayuda entre iguales. La empatía se evaluó con el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) y se utilizó un cuestionario de nominación de pares para identificar a los agresores y a los alumnos que defienden a las víctimas. Por un lado, el estudio se enfocó en los agresores y sus seguidores, y por otro, en los defensores de las víctimas de maltrato. Los autores plantearon la hipótesis de que los niveles altos de empatía estarían relacionados negativamente con la participación en la conducta de maltrato, y positivamente con la

conducta de ayuda hacia los compañeros victimizados, y al mismo tiempo, permitirían predecir la intervención de los estudiantes para defender a sus compañeros

De acuerdo con los resultados reportados por los autores, la conducta de maltrato estuvo significativamente asociada con niveles bajos de respuesta empática. Esto es, los estudiantes que fueron nominados por sus compañeros como agresores obtuvieron un puntaje más bajo en cada uno de los reactivos que integraron el instrumento para evaluar la empatía. En contraste, los alumnos que fueron nominados como defensores obtuvieron un puntaje más elevado en la respuesta empática. Partiendo de estos hallazgos, Gini et al. (2007) concluyen que aquellos alumnos que asumen el papel de defensores de la víctima y que usualmente intervienen en un episodio de maltrato para detener este tipo de situaciones, no sólo poseen la capacidad de identificar y comprender los estados afectivos de los compañeros victimizados, sino que también tienen la capacidad de experimentar sentimientos de preocupación hacia otros.

En otro estudio que llevaron a cabo Nickerson, Mele y Princiotta (2008) se exploró entre otros aspectos, el grado en que la empatía predecía si los estudiantes de primaria y secundaria asumirían el papel de defensor de las víctimas o el de un espectador en situaciones de maltrato entre iguales (bullying). La muestra estuvo conformada por 143 estudiantes de 6to. a 8vo. grado (equivalentes a 6to. grado de educación primaria y 2do. grado de educación secundaria, en el sistema educativo mexicano), cuya media de edad fue de 12 años. Para identificar a los alumnos en el papel de espectadores y defensores, los autores emplearon un cuestionario de nominación de pares. El cuestionario incluyó párrafos que describían los diferentes roles participantes que los alumnos pueden asumir en las situaciones de maltrato: agresor, asistente del agresor, reforzador del agresor, defensor de la víctima y espectador. Después de leer cada una de las descripciones, se les solicitó a los alumnos que señalaran cuáles de estos roles representaban mejor la conducta que ellos desempeñan en los actos de intimidación.

Dado que el interés del estudio se centró únicamente en dos de los cinco roles, se excluyó al resto de los alumnos, dando como resultado 72 defensores y 35 espectadores. Para evaluar la empatía, se utilizó un cuestionario de auto-reporte con 12 reactivos, que midieron la preocupación empática en relación con problemas de maltrato entre iguales y victimización. Según los resultados reportados por los investigadores, la empatía predijo los roles o papeles que los estudiantes asumieron en las situaciones de maltrato. Concretamente, los niños que reportaron que experimentaron una mayor preocupación empática en relación con la victimización, presentaron una mayor probabilidad de intervenir para detener estos episodios. Nickerson et al. (2008) subrayan que si bien es cierto que, dada la naturaleza transversal de la investigación, no se puede establecer una relación causal entre las variables, el hecho de que las experiencias afectivas (e.g. sentir tristeza y lástima por otro compañero que está siendo maltratado) estén asociadas con la tendencia a intervenir para detener este tipo de situaciones, apoya la noción de que inculcar la empatía en los niños y adolescentes puede ser un factor muy importante para disminuir la incidencia de maltrato entre iguales en la escuela.

Por otra parte, en un intento por comprender las características de la personalidad que distinguen la conducta de los defensores en relación con la de los espectadores, Gini et al. (2008) realizaron una investigación con una muestra de 294 adolescentes (47% mujeres y 53% hombres), de 12 a 14 años de edad. Una de las variables contempladas en este estudio fue la empatía y se planteó que dicha variable estaría diferencialmente

asociada con la ayuda activa y la conducta de los espectadores, quienes por lo general, se limitan a observar las situaciones de maltrato entre iguales.

Ambos comportamientos, defensa y espectador, se evaluaron por medio de un cuestionario de nominación de pares, en el cual se les solicita a los alumnos que evalúen a sus compañeros a partir de descriptores conductuales, que hacen alusión a las acciones que realizan los estudiantes durante los actos de intimidación. La empatía se evaluó por medio de un cuestionario que medía las diferencias individuales en las tendencias empáticas desde un punto de vista multidimensional (cognitivo y conductual). De acuerdo con los resultados reportados por Gini et al. (2008) los alumnos que fueron nominados por sus compañeros como defensores presentaron niveles elevados de empatía. Según los investigadores, esta capacidad les permite a estos alumnos percibir el sufrimiento de las víctimas y adoptar conductas prosociales hacia éstas, tales como dar voces para detener el acoso, dar consuelo y apoyo, así como permanecer a su lado.

De igual manera, Caravita, Di Blasio y Salmivalli (2009) analizaron, entre otras variables, la relación entre la empatía cognitiva y afectiva y el involucramiento en las situaciones de maltrato entre iguales, ya sea agrediendo a los compañeros o defendiendo a las víctimas. Los investigadores establecieron la hipótesis de que la empatía afectiva estaría positivamente relacionada con la conducta de defensa de las víctimas y negativamente asociada con la conducta de maltrato. Del mismo modo, plantearon la hipótesis de que el componente cognitivo de la empatía estaría positivamente asociado con la conducta de maltrato. La investigación se efectuó con una muestra de 266 estudiantes de primaria (130 niños y 136 niñas, con edades comprendidas entre los ocho y 10 años) y 195 alumnos de secundaria (104 niños y 91 niñas, con edades de 11 y 14 años).

Para evaluar la empatía, se empleó un cuestionario que contenía subescalas correspondientes a los componentes cognitivos y afectivos de dicho constructo. Por su parte, para evaluar el involucramiento en las situaciones de maltrato entre iguales (e.g. maltratar a otros compañeros, defender a las víctimas) se utilizó un cuestionario de roles participantes y se les solicitó a los alumnos que nombraran a cinco compañeros que a menudo se comportaran en la forma como se describía en los reactivos que integraban dicho instrumento (e.g. defensor: intenta detener la situación de maltrato, conforta a la víctima; agresor: siempre encuentra nuevas formas para maltratar a la víctima, es el líder del grupo de agresores).

Caravita et al. (2009) encontraron que en los alumnos de educación primaria, la empatía afectiva predijo la conducta de defender a las víctimas, mientras que en los estudiantes de educación secundaria, la empatía cognitiva estuvo positivamente relacionada con la conducta de maltratar a otros compañeros. De acuerdo con los investigadores, estos hallazgos indican que la comprensión cognitiva de los sentimientos de otros es necesaria, pero no suficiente, para sentir empatía con los sentimientos de un tercero y que dicha comprensión puede utilizarse en perjuicio de ellos. Por el contrario, sentir lo mismo que la otra persona siente, contribuye a que se suscite o se genere una conducta de ayuda o de defensa a favor de las víctimas.

En otra investigación, Jolliffe y Farrington (2010) examinaron si la deficiencia en la empatía cognitiva y afectiva estaba relacionada independientemente con diferentes formas de maltrato entre iguales en hombres y mujeres, después de controlar otras variables individuales y factores sociales, tales como el estatus socioeconómico, la supervisión parental, la impulsividad, el estatus de la familia (e.g. familias intactas y no

intactas). El estudio se efectuó con una muestra de 720 adolescentes (344 mujeres y 376 hombres), con un rango de edad de 13 a 17 años, en tres escuelas. Para evaluar las variables de estudio, se aplicaron instrumentos de auto-reporte. La empatía se evaluó a través de una escala desarrollada por los propios investigadores, que midió el componente cognitivo y afectivo de dicho constructo.

Entre otros aspectos, los resultados obtenidos muestran que los hombres y las mujeres involucrados en el maltrato entre iguales presentaron niveles bajos de empatía, particularmente, empatía afectiva. Los hombres que maltrataron a sus compañeros reportaron niveles bajos de empatía cognitiva y afectiva, en contraste con aquellos que no lo hicieron. Esta diferencia resultó significativa cuando se examinó el maltrato frecuente (e.g. algunas veces o más). Asimismo, los hombres que maltrataron indirecta y violentamente a sus pares, presentaron niveles bajos de empatía afectiva y cognitiva, sin embargo, los niveles de empatía cognitiva no fueron significativos. Por su parte, las mujeres que maltrataron a sus compañeros presentaron niveles de empatía afectiva significativamente más bajos que aquellas que no maltrataron y esta diferencia fue más pronunciada entre las mujeres que eran agresoras frecuentes. Una vez más, los niveles de empatía cognitiva no fueron significativos. Del mismo modo, las mujeres que maltrataron indirecta y violentamente, presentaron niveles bajos de empatía afectiva. De acuerdo con Jolliffe y Farrington (2010) estos resultados sugieren que los alumnos que agreden a sus pares poseen una reducida capacidad para comprender las emociones de otros, lo que contribuye a que continúen con su conducta de abuso.

En síntesis, los resultados de las investigaciones presentadas en este capítulo sugieren que los alumnos que muestran una mayor competencia moral emocional, esto es, sensibilidad moral (e.g. emociones de culpa y vergüenza) y capacidad empática, poseen una mayor capacidad para apreciar las consecuencias emocionales que tiene su conducta sobre los sentimientos de otros, así como para compartir y percibir el sufrimiento de los compañeros que son víctimas del maltrato y adoptar conductas prosociales hacia éstos: intervenir para detener los episodios de maltrato o defender a estos alumnos. En contraste, los estudiantes que agreden a sus pares presentan una deficiente competencia moral emocional, que se manifiesta en sus niveles bajos de culpa, vergüenza y empatía. Estos aspectos pueden estar operando como un posible antecedente de su conducta antisocial y pueden influir en su participación en las situaciones de maltrato entre iguales.

En consonancia con estos planteamientos, Ahmed (2006) subraya que la ausencia de estas emociones morales puede interferir con el desarrollo y funcionamiento interno de sanciones, el cual regula la consistencia y propiedad de la conducta social, favoreciendo con ello que las acciones y sus consecuencias permanezcan disociadas. De acuerdo con Bandura (2001) ello puede estar involucrando un proceso de desconexión moral, el cual puede expresar la necesidad de los individuos de desactivar sus controles morales y sanciones personales para continuar y justificar sus conductas negativas hacia otros. En el siguiente capítulo, se explora el concepto de desconexión moral y su papel en la motivación de los alumnos para participar en los episodios de maltrato entre iguales.

## Capítulo 4

### Desconexión Moral

De acuerdo con la Teoría social cognitiva del yo moral (Bandura, 1991, 2001, 2002) el razonamiento moral está vinculado con la acción moral a través de mecanismos afectivos autorregulatorios. A lo largo de su desarrollo, las personas adoptan estándares de lo que es correcto e incorrecto que actúan como guías y frenos para la conducta. Estos estándares son aquellos principios morales que se conocen, se asumen como válidos y se intentan seguir en el comportamiento diario; por ejemplo, respetar la vida de los otros o no lastimar a los demás. En este proceso autorregulatorio, las personas monitorean su conducta y los sucesos bajo los cuales ocurre, juzgándola en relación con sus estándares morales así como por las circunstancias percibidas y regulan sus acciones por las consecuencias que aplican a sí mismas. La acción restrictiva de las autosanciones negativas para las conductas que violan los propios estándares morales y el apoyo de las autosanciones positivas para aquellas que son fieles a los estándares morales, operan de forma anticipatoria manteniendo la conducta en línea con dichos estándares. Es decir, mantener la coherencia con estos estándares involucra que el individuo ha anticipado el dolor que conlleva el sentirse culpable y/o avergonzado cuando hace algo moralmente incorrecto, lo mal que se sentiría consigo mismo y el daño que podría causar a otras personas (Bandura, 2001; Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996a; Ortega et al., 2002).

#### 4.1 Desconexión moral: definición y características

Usualmente, afirma Bandura (1991, 2002) las personas mantienen procesos de autocensura moral, hablando consigo mismas sobre lo correcto e incorrecto de sus acciones y se autocensuran cuando se comportan incorrecta o inmoralmemente. Por ejemplo, si lastiman a alguien a propósito se lo reprochan y piensan de sí mismas que fueron injustas al hacerlo. Sin embargo, son muchas las situaciones con las cuales las personas se enfrentan día a día que no son coherentes con los valores morales que expresan cuando hacen juicios morales éticos. En tales circunstancias, ¿qué ocurre cuando los individuos llevan a cabo conductas que no son coherentes con sus criterios y valores morales?, ¿cómo se ven involucrados en situaciones que no son coherentes con sus principios morales? (Obermann, 2011; Ortega et al., 2002).

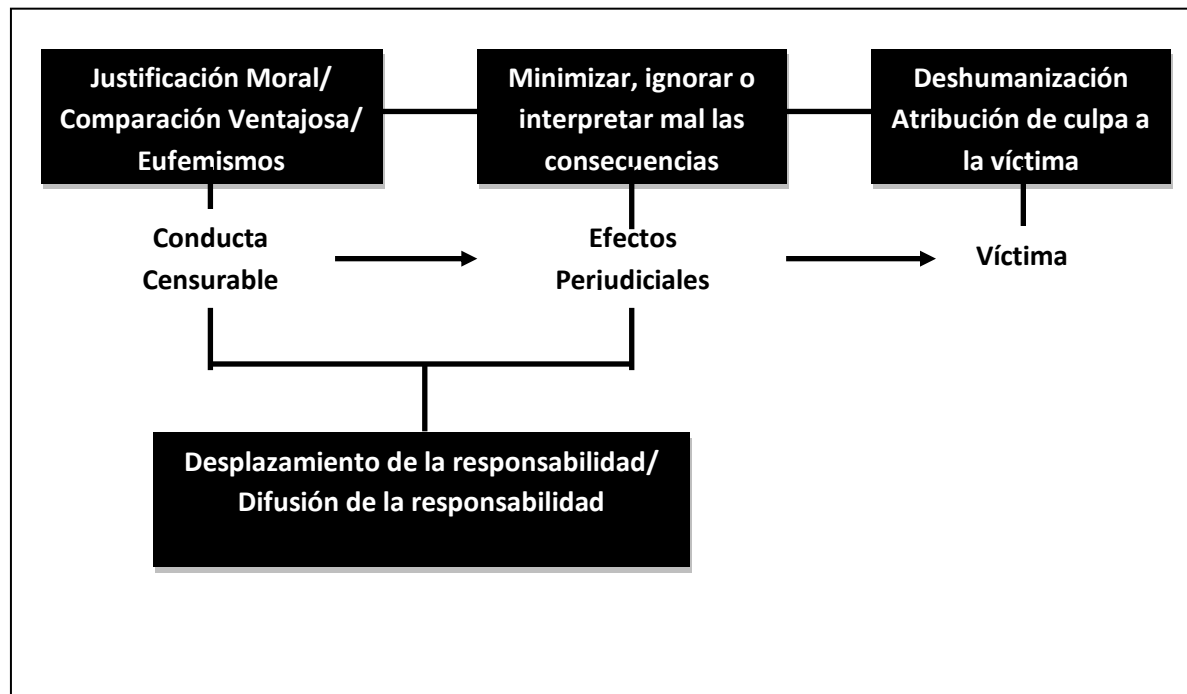
Según el teórico del aprendizaje social, la autocensura moral puede quedar desconectada de la conducta incorrecta, de modo que se puedan realizar acciones de esta índole sin autocensurarse por ello, a pesar de que se tenga una sofisticada comprensión de las reglas morales. En ese tenor, los individuos pueden desactivar selectivamente el sistema de control del comportamiento reprochable mediante la puesta en marcha de determinadas maniobras psicológicas, por medio de las cuales pueden dejar de lado dichos estándares y actuar de manera contraria a ellos. Esto es así, según Bandura (2001) porque el sistema de autorregulación de la conducta no es algo estable, no es invariable ni funciona continuamente.

A esta desactivación total o parcial del sistema regulatorio de la conducta moral, el autor de la teoría social cognitiva la denomina desconexión moral, y a los mecanismos mediante los cuales esta desactivación se lleva a cabo, mecanismos de desconexión moral. Se trata de mecanismos que reestructuran y dan una lectura diversa a la conducta propia, minimizan los efectos del comportamiento y le permiten a una persona mantener intactos sus principios y criterios morales; manteniendo la coherencia formal pensamiento-

comportamiento y, lo que es más importante, evitan las autosanciones y la experiencia de conflicto moral (Menesini & Camodeca, 2008; Ortega et al., 2002). El resultado de estos procesos es que un individuo puede reconstruir el significado de la conducta reprobable hasta el punto de hacerla moralmente justificable, o bien, puede distorsionar las consecuencias que dicha conducta tiene para otra persona, con independencia del conocimiento que expresen de las normas y las convenciones sociomorales que puedan estar infringiendo.

Bandura (2002) propone cuatro tipos de mecanismos psicológicos que sirven a las personas para justificar por qué han cometido actos inmorales a pesar de la certidumbre de que tales conductas son valoradas como inadecuadas, desde el punto de vista de las normas morales y sociales. Estos mecanismos se representan en la Figura 2.

■ *Figura 2. Mecanismos de desconexión moral*



*Figura 2. Mecanismos de desconexión moral. A través de estos mecanismos, las sanciones personales se activan selectivamente y se desconectan de la conducta censurable en diferentes puntos del proceso autorregulatorio. Adaptado de “Selective moral disengagement in the exercise of moral agency”, por A. Bandura, 2002, *Journal of Moral Education*, 31(2), p.103.*

De acuerdo con la representación que se muestra en la Figura 2, la desconexión moral puede ocurrir a través de cuatro mecanismos:

1) La reconstrucción de la conducta en sí misma: este mecanismo involucra las creencias y argumentos que sirven para reconstruir un acto dañino o inmoral en una conducta personal y socialmente aceptable a través de la justificación moral. Es decir, se redefine la conducta como si estuviera al servicio de una causa valiosa o de un propósito moral; o bien, una conducta negativa puede parecer menos negativa al compararla con actos más deplorables (comparación ventajosa). Del mismo modo, los actos pueden tomar una apariencia notablemente diferente dependiendo de cómo se les nombre. Así, el lenguaje eufemístico provee de una herramienta conveniente para enmascarar las actividades reprochables. En otras palabras, el lenguaje puede contribuir a que los actos negativos suenen menos negativos.

2) La agencia en la operación o acto: este mecanismo se refiere a las estrategias que desplazan o difunden la responsabilidad por los actos negativos al obscurecer o minimizar la propia responsabilidad ante los mismos.

3) La desconsideración o distorsión del impacto negativo de la conducta perjudicial o censurable: si la minimización no funciona, la evidencia del daño hacia la víctima puede ser desacreditada. Este mecanismo involucra estrategias que ayudan al individuo a distanciarse del daño o preponderar los resultados positivos, más que negativos, asociados con la conducta.

4) Finalmente, se puede reducir el impacto moral de la conducta censurable o perjudicial sobre las víctimas del maltrato, devaluándolas como seres humanos o culpándolas por lo que se les hace, percibiéndolas como alguien que se merece malos tratos o que son parcialmente responsables de los mismos (Bandura et al., 1996a; Bandura, 2002; Gini, 2006; Hymel, Rocke-Henderson & Bonanno, 2005).

Es a través de los mecanismos de desconexión moral descritos, que las personas se comprometen o realizan actos perjudiciales y/o censurables sin sentir la necesidad y la responsabilidad moral de reparar el daño ocasionado, protegiéndose a sí mismas de sentir emociones morales, como culpa, vergüenza o empatía, que usualmente siguen de un acto inmoral, afectando por tanto, el establecimiento de relaciones prosociales (Bandura, 2002).

A continuación, se presenta la evidencia empírica que vincula los mecanismos desconexión moral con el maltrato entre iguales y en particular, con la conducta de los alumnos que participan en estas situaciones.

#### **4.2 Desconexión moral y maltrato entre iguales**

Diferentes estudios muestran una relación positiva entre la conducta violenta y la activación de los mecanismos de desconexión moral, tanto en niños como en adultos. En particular, Caprara, Pastorelli y Bandura (como se citó en Gini, 2006) reportan una fuerte relación entre la desconexión moral y la violencia física y verbal, especialmente en niños, evaluada a través de nominación de pares así como por medio de autoreportes. Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli y Regalia (2001) replican estos resultados al encontrar una relación positiva entre la desconexión moral y la conducta transgresora (violencia física y verbal; robar, engañar, mentir), así como una relación negativa entre dicho proceso y la autoeficacia autoregulatoria junto con la conducta prosocial.

Este mismo patrón de resultados se ha encontrado en los estudios que han examinado el constructo de desconexión moral y el maltrato entre iguales. Los hallazgos de la investigación realizada por Bacchini, Amodeo, Ciardi, Valerio y Vitelli (como se citó en Ortega et al., 2002) revelan que los niños agresores mostraron una mayor tendencia a utilizar mecanismos de desconexión moral en comparación con las víctimas, los agresores/víctimas y las niñas agresoras. En consonancia con estos resultados, Menesini et al. (2003b) investigaron el grado en el que los agresores, en comparación con las víctimas y los espectadores, ponen énfasis en las emociones asociadas con la responsabilidad moral (culpa y vergüenza) versus desconexión moral (representadas en este estudio por la indiferencia y el orgullo), al momento de explicar la conducta de maltrato entre iguales. El estudio se realizó con 179 alumnos, de nueve y 13 años de edad, de 4to. a 8vo. grado (equivalentes a 4to. grado de educación de primaria y 2do. grado de educación secundaria, en el sistema educativo mexicano).

Después de revisar una situación prototípica de maltrato ejercido por un tercero sobre otro compañero, representada a través de historietas, a los participantes se les solicitó que explicaran si se sentirían culpables, avergonzados, indiferentes u orgullosos y por qué razón, si ellos fueran el agresor en la situación presentada. Los datos obtenidos por los investigadores indicaron que los alumnos que fueron nominados por sus pares como agresores presentaron una mayor tendencia a recurrir a la desconexión moral al describir al agresor de la historia como alguien que se sentía orgulloso por sus actos e indiferente por el sufrimiento de la víctima; las justificaciones de su conducta fueron más egocéntricas e hicieron hincapié en las ventajas personales de su proceder, en contraste con las víctimas y los espectadores.

De acuerdo con Menesini et al. (2003b) estos estudiantes desactivan sus controles morales para justificarse a sí mismos y su conducta negativa, y a su vez, estos mecanismos pueden reforzar su comportamiento hostil. Además, los estudiantes identificados como agresores no atribuyeron emociones que expresaban un sentido de responsabilidad moral (culpa y vergüenza) cuando se les solicitó ponerse a sí mismos en el papel del agresor. Desde esta perspectiva, los investigadores señalan que los mecanismos de desconexión moral que propone Bandura (2001) parecen actuar para lograr un cierto balance positivo en la búsqueda de estabilidad ética: evitar la aparición de afectos negativos (culpa y vergüenza) y lograr la presencia de afectos positivos. En el caso concreto de la dinámica del maltrato entre iguales, consideran que esto favorece las actitudes y conductas agresivas.

Otro trabajo realizado en este mismo ámbito, es el que llevaron a cabo Hymel et al. (2005). En concordancia con la teoría de la desconexión moral, los autores se enfocaron en averiguar si los adolescentes que se percibían a sí mismos como agresores presentaban una mayor tendencia a recurrir a los mecanismos de desconexión moral para justificar su conducta intimidatoria (e.g. reestructuración cognitiva de la conducta dañina, minimizar la responsabilidad, distorsionar las consecuencias negativas, atribución de culpa y deshumanización de la víctima). El estudio se efectuó con 494 estudiantes de 8vo. a 10mo. grado (equivalentes en el sistema educativo mexicano a 2do. grado de educación secundaria y 1er. año de nivel medio superior), quienes contestaron un cuestionario respecto a sus experiencias con el maltrato entre iguales y la victimización.

Los resultados reportados por los autores indican que los estudiantes que manifestaron maltratar a otros compañeros de manera frecuente presentaron los niveles más altos de desconexión moral: la reestructuración cognitiva y la atribución de culpa a la víctima



fueron los mecanismos que estuvieron fuertemente asociados con el maltrato, mientras que los estudiantes que nunca habían maltratado a otros compañeros presentaron los niveles más bajos de desconexión moral.

En otro estudio realizado por Ortega et al. (2002) se analizaron los patrones de razonamiento de desconexión moral en niños y niñas involucrados en problemas de maltrato escolar – agresores, víctimas y espectadores -, y se observó el papel que en estos procesos tienen las emociones morales de culpa y vergüenza. En el estudio participaron 119 niños (59 de Sevilla y 60 de Florencia) de nueve y 13 años de edad, quienes fueron seleccionados y clasificados en víctimas, agresores y espectadores, utilizando para ello, un cuestionario de nominación entre pares.

Una vez seleccionados, los participantes fueron entrevistados y se les presentó una historia prototípica de maltrato entre iguales a través de 15 viñetas que contenían episodios de victimización. Asimismo, se realizaron dos tareas. En cada una de ellas, a los alumnos se le solicitó que hicieran una atribución emocional; en la primera, a los personajes de la historia; en la segunda, debían hacer una atribución propia si hipotéticamente estuvieran en el lugar de cada uno de los papeles de los personajes de la historia. La pregunta se hacía en general, no en referencia a ninguna viñeta específica. Para cada atribución emocional, la entrevistadora indagaba hasta obtener un argumento moral que explicase dicha atribución. Siguiendo a los investigadores, se consideraban razonamientos de desconexión moral aquellos que justificaban la atribución de indiferencia y orgullo al agresor de la historia (e.g. el agresor se siente bien consigo mismo porque cuando maltrata al otro niño se cree el más fuerte de todos) y aquellos que específicamente no atribuían ni culpa ni vergüenza a los mismos personajes (e.g. nadie se siente culpable porque a todos les gusta hacer eso). Este mismo procedimiento indagatorio se utilizó para la segunda tarea.

Los resultados obtenidos mostraron que los alumnos agresores fueron quienes presentaron una mayor tendencia a emplear argumentos de desconexión moral, respecto a las emociones que sufrirían hipotéticamente sus víctimas, mientras que las víctimas presentaron los niveles más bajos de desconexión moral. Por lo que respecta a los alumnos nominados como espectadores, éstos se situaron en el punto medio en relación con los puntajes obtenidos por los agresores y las víctimas.

En otro estudio realizado por Gini (2006), uno de los propósitos fue examinar la relación entre la desconexión moral y la conducta de maltrato entre iguales. En dicha investigación participaron 204 niños, de ocho a 11 años de edad. Se planteó la hipótesis de que la tendencia a activar los mecanismos de desconexión moral sería mayor en los agresores y sus seguidores, en tanto que las víctimas y los alumnos que frecuentemente intervienen para defender a sus compañeros victimizados, mostrarían una mayor sensibilidad y por consiguiente, un nivel menor de desconexión moral. Los resultados derivados del estudio revelaron que la mayor tendencia a desconectarse de las autosanciones y justificar el uso de conductas agresivas fue una característica presente en los papeles del asistente y reforzador del agresor y de manera particular, en el rol de agresor. De tal manera, que esta desconexión favoreció la asunción de conductas agresivas.

Por el contrario, los niños que fueron identificados como defensores por parte de sus compañeros exhibieron una mayor sensibilización moral, así como una respuesta empática y por tanto, una menor inclinación a la desconexión moral. Gini (2006) señala que el compromiso moral parece ser una de las motivaciones básicas para la realización

de conductas prosociales, frecuentemente mostrada por estos alumnos hacia sus compañeros victimizados. Así, este investigador menciona que cuando un individuo reconoce que su conducta perjudicial es dañina y se abstiene de justificarla a través de una luz eufemística o por cualquier otro mecanismo de desconexión moral, existe una menor probabilidad de que se involucre en conductas perniciosas o las apruebe.

Por su parte, Caurcel y Almeida (2008) efectuaron un estudio en el que exploraron la atribución de emociones morales ante una historia de maltrato entre iguales en el contexto escolar. El estudio se realizó con una muestra de 1231 adolescentes, con edades comprendidas entre los 11 y 16 años. A los participantes se les solicitó que identificaran la experiencia emocional (culpa, vergüenza, orgullo e indiferencia) de diferentes protagonistas de situaciones de maltrato - agresores, víctimas y espectadores - y que justificaran la atribución de estas emociones en dichos personajes. Con el fin de analizar y comprender la dinámica de victimización en el medio escolar, se empleó una prueba de evaluación de agresividad entre escolares. Del mismo modo, se utilizó un cuestionario con 10 viñetas representativas de diferentes situaciones de maltrato entre iguales y cinco viñetas adicionales que representaban diferentes soluciones para la historia presentada. Después de que se presentaron las viñetas, a los participantes se les solicitó que respondieran a las siguientes preguntas: Desde tu punto de vista, ¿cómo se siente/en este chico/s?: culpable/s, avergonzado/s, orgulloso/s y/o desinteresado; ¿cómo te sentirías si tú fueras este chico?: culpable/s, avergonzado/s, orgulloso/s y/o desinteresado.

Los resultados del estudio mostraron que los adolescentes percibieron al grupo de agresores y al líder del grupo agresor como victimarios felices, en el sentido de que las emociones de desconexión moral (orgullo e indiferencia) se expresaron con mayor frecuencia respecto a las de responsabilidad (culpa y vergüenza). Los adolescentes justificaron la atribución de orgullo haciendo referencia a las consecuencias positivas (sociales, afectivas, psicológicas) que obtenían de la situación de maltrato (e.g. “me siento bien y fuerte cuando hago esto”, p. 59) y justificaron la atribución de indiferencia al considerar que los agresores no sienten empatía hacia los sentimientos y consecuencias que el maltrato tiene para la víctima. Igualmente, minimizaron los efectos de sus acciones considerándolas como un juego o una diversión (e.g. “lo hago sólo para divertirme”, p. 59).

Esta misma indiferencia que expresan los agresores se manifiesta en la investigación que realizó Valadez (2008) en el contexto mexicano, cuyos resultados muestran que al solicitar la opinión de los alumnos sobre la presencia de maltrato entre iguales en su escuela, destaca su punto de vista de naturalidad en torno a dicho fenómeno. La tercera parte de los alumnos encuestados – 34.4% de 1091 estudiantes de educación secundaria – externó que es normal que sucedan estas cosas y el hacerlo por broma o juego (42.6%). Otro aspecto que merece especial atención de este estudio y que una vez más hace eco de la indiferencia y, por tanto, de la desconexión moral hacia la situación de las víctimas, es que el 18.2% de los participantes consideró que siempre y con frecuencia las agresiones son merecidas por algunas víctimas; el 6.4% señaló que hacen bien los agresores; el 17.2% manifestó no sentir nada en especial y el 8.4% refirió que les da gusto y otros aceptaron que el maltrato está mal, pero que si es jugando está bien. Del mismo modo, al ser cuestionados los alumnos sobre sus motivaciones para agredir a otros compañeros, señalaron que lo hacen porque es divertido, porque les gusta o porque se sienten bien.

A este respecto, resulta pertinente destacar los señalamientos que realizan Frey et al. (2005) y Salmivalli et al. (2005) en cuanto a que los alumnos pueden racionalizar y aprobar el maltrato por medio de la desconexión moral, al percibirlo como un juego y algo divertido, minimizando las consecuencias que tienen las situaciones de maltrato sobre otros estudiantes y por tanto, no ven ninguna razón para frenar estas situaciones.

Esta percepción del maltrato entre iguales como un juego y algo divertido, y que al mismo tiempo supone una manifestación de la desconexión moral, se ha puesto de manifiesto en otras investigaciones (Kanetsuna & Smith, 2002; Kerbs & Jolley, 2007; Owens, Slee, & Shute, 2000b), las cuales coinciden en señalar que el juego se convierte en un medio natural de interpretar la victimización, de ser un acto intencional a uno que carece de tal cualidad y se percibe como una actividad no problemática, todo lo cual, disminuye la responsabilidad de las acciones propias y su seriedad.

En una investigación que realizaron Owens, Shute y Slee (2000a) exploraron las razones que reportaron las adolescentes para hacer uso de la agresión indirecta (e.g. exclusión, propagar rumores falsos). La investigación, de corte cualitativo, se llevó a cabo en una muestra de 54 estudiantes de 15 y 16 años, de 10mo. grado – equivalente a 1er. año de bachillerato, en el sistema educativo mexicano -. Los resultados encontrados por los autores mostraron que la respuesta más común a la pregunta ¿por qué las adolescentes tienden a hacer uso de la agresión indirecta?, fue que tal conducta les proporcionó a las alumnas un medio o una forma de mitigar el tedio y les aportó diversión, así como excitación a sus vidas.

De igual manera, Terasahjo y Salmivalli (2003) encontraron que los repertorios que los estudiantes de tres escuelas primarias (39 niñas y 35 niños) usaron para caracterizar, evaluar y justificar las acciones, así como los eventos relacionados con el maltrato entre iguales, estuvieron orientados a hacerlos parecer como una acción inofensiva y divertida. A la par de este repertorio, los investigadores encontraron que los niños recurrieron a la subestimación, la externalización y las intenciones de la víctima para construir una escena en la que ellos no se vieron involucrados en una conducta inaceptable: los alumnos concibieron a las víctimas como personas raras, extrañas, que no se comportaban como debían. Tal discurso llevó a los estudiantes a considerar a las víctimas como personas sin valor, que merecen ser maltratadas y, en todo caso, son culpables por su situación. Todo ello, legitimó el trato hostil que éstas recibieron de sus compañeros, haciendo del maltrato una conducta moralmente aceptable.

Otra investigación en la que se analizaron los mecanismos de desconexión moral en relación con la conducta de maltrato entre iguales, fue la que llevaron a cabo Pornari y Wood (2010) en una muestra de 339 estudiantes (159 hombres y 180 mujeres) de 7mo. y 9no. grados (equivalentes a 1er. y 3er. grados de educación secundaria, en el sistema educativo mexicano, respectivamente). El propósito del estudio fue analizar, entre otros aspectos, la relación entre los mecanismos de desconexión moral, a nivel general y la contribución individual de cada uno de ellos (e.g. justificación moral, comparación ventajosa, lenguaje eufemístico), y la perpetración de agresión tradicional (e.g. maltrato físico, verbal) y cyberbullying (e.g. enviar mensajes insultantes o amenazantes a otro compañero, vía celular o por internet). Los investigadores plantearon la hipótesis de que los niveles más altos de desconexión moral estarían asociados positivamente con la realización de ambos tipos de agresión (tradicional y cyberbullying). Para evaluar las variables de interés se emplearon cuestionarios de autoreporte.

Los resultados obtenidos indicaron que los mecanismos de desconexión moral, a nivel general, predijeron de manera significativa la perpetración de agresión tradicional y cyberbullying. Al explorar la contribución individual de los mecanismos de desconexión moral en la realización de estas conductas, se encontró una relación positiva con la justificación moral (reconstrucción cognitiva de una conducta perjudicial en una moralmente buena o válida), el lenguaje eufemístico (cambiar el significado de una conducta negativa a través del lenguaje) y el desplazamiento de la responsabilidad. De acuerdo con Pornari y Wood (2010) estos resultados sugieren que aquellos estudiantes que se involucran en el maltrato entre iguales se caracterizan por patrones de pensamiento distorsionados, que les permiten mantener la conducta agresiva: “estos alumnos hacen más justificaciones y racionalizaciones con el propósito de que su conducta agresiva parezca menos perjudicial y así, eliminar la auto cesura” (p. 88). Según estos investigadores, los resultados obtenidos también indican que los niños que participan en las situaciones de maltrato creen que su conducta perjudicial es producto de factores externos a su persona o que es ocasionada por la presión del grupo, y por tanto, no aceptan la responsabilidad de sus actos. Por lo que, desde la perspectiva de estos investigadores, tales aspectos pueden favorecer a que el maltrato ocurra de nueva cuenta.

Finalmente, en un estudio realizado por Obermann (2011) se examinó la relación entre la desconexión moral y los diferentes roles participantes en maltrato escolar. Uno de los objetivos de esta investigación fue comparar los niveles de desconexión moral que presentan los agresores, las víctimas, los agresores/víctimas y los alumnos que no se involucran en las situaciones de maltrato. En el estudio participó una muestra de 739 niños, cuya edad osciló entre los 11 y 14 años. La desconexión moral se evaluó a través de una versión que realizaron los autores de la escala original de desconexión moral desarrollada por Bandura. Para identificar a los niños en los diferentes roles participantes se utilizaron cuestionarios de auto-reporte y la nominación de pares.

Los resultados de este estudio revelaron que los niños que fueron identificados como agresores, a través de los cuestionarios de autoreporte y la nominación de pares, mostraron los niveles más altos de desconexión moral, en relación con los niños que no estuvieron involucrados en una situación de maltrato (niños que no se percibieron a sí mismos como agresores y que tampoco recibieron nominaciones de sus compañeros en dicho rol). Del mismo modo, los niños que fueron identificados como agresores y agresores/víctimas, mostraron niveles más altos de desconexión moral, en relación con los alumnos identificados como espectadores. De acuerdo con Oberman (2011) estos hallazgos muestran que la desconexión moral se relaciona tanto con la experiencia personal de estar directamente involucrado en la intimidación, como con la percepción que tiene los alumnos acerca de un alumno como agresor.

En síntesis, los resultados de las investigaciones descritas en este capítulo sugieren que que la presencia de argumentos de desconexión moral en los alumnos que agreden a sus pares, puede contribuir a reducir la presencia de emociones como la culpa, vergüenza y empatía. Acorde con los estudios presentados, es probable que la presencia de estos mecanismos de desconexión moral le permita a estos alumnos ignorar o rechazar su propio conocimiento moral y los valores sobre la equidad, la justicia y la reciprocidad y usar deliberadamente la agresión para obtener objetivos materiales a expensas de los demás, al tiempo que realizan conductas de las que se supone deberían sentirse culpables, avergonzados o sentir empatía hacia la víctima (Menesini & Camodeca, 2008; Ortega et al. 2002; Ortega, 2008).

## Capítulo 5

### Autoeficacia Social

A la par de las variables revisadas en los capítulos previos, esto es, emociones morales (culpa, vergüenza, empatía) y desconexión moral, la investigación sobre la conducta de los alumnos que están involucrados en las situaciones de maltrato, particularmente de los que actúan como espectadores, sugiere que sus reacciones frente a estas situaciones dependen, entre otros aspectos, de factores sociales e individuales, tales como la competencia o autoeficacia y el autocontrol (Lodge & Frydenberg, 2005; O'Connell et al., 1999).

En este capítulo se analiza de manera particular el papel de la autoeficacia social en la conducta de los alumnos que actúan como espectadores ante el acoso escolar. Estos alumnos suelen mantenerse al margen de las situaciones de maltrato, observando pasivamente o pretendiendo no darse cuenta de lo que ocurre. Los resultados de algunas investigaciones muestran que estos alumnos expresan una falta de confianza en sus propias capacidades al momento de intervenir para detener los actos de intimidación, que se manifiesta a través de la incertidumbre de no saber cómo actuar y la percepción de que la intervención puede resultar contraproducente para la víctima o para sí mismos (Andreou et al., 2008; Hazler, 1996; Jeffrey et al., 2001; Lodge & Frydenberg, 2005; McLaughlin et al., 2005; Rigby, 2006; Thornberg, 2007; Valadez, 2008).

En este contexto, parece poco probable esperar que los alumnos intervengan para detener los episodios de maltrato si estiman que sus esfuerzos no serán fructíferos. Este tipo de creencias indudablemente está asociado con otras variables, tales como la cultura y la tolerancia que impera en la escuela hacia estos eventos, la influencia del grupo de pares, los recursos disponibles y el apoyo que el alumnado percibe tener de los maestros, entre otros. No obstante, las creencias propias sobre la capacidad para intervenir exitosamente representan por sí mismas una variable individual fundamental. De manera particular, los sentimientos fuertes de autoeficacia probablemente desencadenen en intentos por intervenir en contra de las situaciones de maltrato que surgen en el ámbito escolar, mientras que un sentido pobre de autoeficacia posiblemente genere una conducta de espectador (Howard, Horne & Jolliff, 2001; Ortega, 1998; Yoon, 2004).

Desde la perspectiva de algunos autores (Coloroso, 2005; Garret, 2003; Gini et al., 2007, Gini et al., 2008; Rock, 2004) la incertidumbre de no saber cómo ayudar a la víctima o cómo intervenir exitosamente ante un episodio de maltrato, puede estar vinculada con la percepción que tiene un alumno respecto a si va a ser capaz o no de realizar esa acción. No solamente es importante que éste piense que realizar una conducta le va a reportar ciertos beneficios, sino que también, y prácticamente más determinante, es si el estudiante se cree capaz o no de llevarla a cabo.

Rock (2004) sostiene que a la par de la empatía y otros procesos emocionales, como los revisados en este trabajo, los niños requieren poseer las habilidades necesarias para decidir qué conducta es eficaz en una variedad de situaciones. Para esta autora, los niños que tienen un fuerte sentido de autoeficacia son aquellos que intentan implementar nuevas estrategias en situaciones interpersonales, confían en su capacidad para evaluar una situación y responden con una apropiada manifestación de emociones y conductas.

En el mismo orden de ideas, Ahmed (2005) subraya que la enseñanza de habilidades sociales para intervenir asertivamente en contra de las situaciones de maltrato es fundamental, porque los alumnos que toman partido para frenar las agresiones tienen que saber cómo y ser capaces de actuar cuando son testigos de situaciones de esta naturaleza. De lo contrario, pueden inhibirse de actuar a favor de las víctimas. Los espectadores que quieren detener el maltrato necesitan ciertas competencias, incluyendo ser capaces de adaptar su conducta a las circunstancias particulares.

### **5.1 Autoeficacia social: definición y características**

De acuerdo con la teoría social cognitiva de Bandura (1977b, 1997, 2001) cuando un individuo realiza una conducta, observa los resultados que se derivan de la misma. Según este teórico, lo que condiciona la iniciación y el mantenimiento de una conducta está determinado fundamentalmente por dos variables. Una de ellas, son las expectativas que tiene una persona de los resultados. A la hora de realizar o no una conducta, las personas consideran los incentivos o beneficios que resultarán tras la realización de la misma. Este es un condicionante muy importante, por lo que siempre deben presentarse los beneficios o ganancias y no sólo los perjuicios que se evitarán. Pero, tal vez, la mayor aportación de este autor ha sido debida a la caracterización de la segunda variable: la autoeficacia.

Entre los mecanismos de la agencia personal, afirma el autor de la teoría social cognitiva, ninguno es más central e influyente que las creencias que las personas poseen respecto a su capacidad para ejercer alguna medida de control sobre su propio funcionamiento y entorno. Estas creencias son el fundamento de la agencia humana. Al referirse a la autoeficacia, Bandura (1990) realiza una distinción entre la expectativa de eficacia y la expectativa de resultado, dado que considera que los individuos pueden creer que cierta acción producirá determinados resultados, pero si tienen dudas sobre su capacidad para ponerla en práctica, renunciarán a ella o se abstendrán de llevarla a cabo.

Dicho autor, otorga un papel importante a las expectativas de eficacia al momento de determinar la elección de actividades que realiza un individuo, pues afirma que las personas temen y tienden a evitar aquellas situaciones amenazantes que consideran que exceden sus habilidades, mientras que eligen actividades en las que se sienten capaces de manejar las situaciones. Un aspecto importante entonces para entender el concepto de autoeficacia es considerar que una cosa es poseer las habilidades necesarias para hacer algo o una actividad y otra muy diferente, estar lo suficientemente seguro de los recursos para responder eficazmente a las situaciones demandantes o amenazantes (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino & Pastorelli, 2003).

Según los postulados de la teoría social cognitiva (Bandura, 1977b, 1997, 2001), la opinión sobre la propia eficacia es uno de los mecanismos más importantes de la conducta e influye en cómo piensan, sienten y actúan las personas, estableciendo metas, anticipando los éxitos y los fracasos, proponiendo estrategias de actuación (eficaces o no), tomando decisiones (acertadas o erróneas), percibiendo el ambiente como controlable o no, persistiendo en el esfuerzo y llegando a resultados en la ejecución. En este tenor, las creencias de autoeficacia contribuyen en la autorregulación de la motivación de diversas maneras y constituyen tanto un factor causal en el desencadenamiento de la conducta humana, como un predictor del rendimiento (Bandura, 2001, 2002).

Una de las creencias que derivan de la autoeficacia son aquellas que el individuo tiene sobre su capacidad para crear y mantener vínculos sociales, cooperar con otros y manejar diferentes tipos de conflictos interpersonales, es decir, la autoeficacia social (Muris, 2001; Syna & Eina, 2005). Este tipo de creencias resulta importante en el contexto del maltrato entre iguales porque puede ayudar a entender la conducta de los alumnos que actúan como espectadores, pues tal y como se comentó previamente, parece poco probable esperar que los alumnos intervengan para detener las situaciones de maltrato si consideran que sus esfuerzos no resultarán productivos, dado que es a partir de estas creencias de autoeficacia que un individuo selecciona qué retos asumirá, cuánto esfuerzo invertirá y qué tanto perseverará para enfrentar las dificultades (Bandura et al., 2003).

Caprara y Steca (2007) señalan que las personas que realizan conductas de ayuda, cuidado y en un sentido general, conductas prosociales, las cuales llevan consigo costos y sacrificios, son aquellas que se sienten capaces de manejar los retos interpersonales que éstas pueden generar y los conflictos sociales. Para estos autores, aún en el caso de las mejores intenciones de ayudar a un tercero, los individuos fracasarán a menos que se sientan capaces de enfrentar los retos de sus acciones prosociales. De tal suerte que, aún la clase más gentil de conductas de cuidado y ayuda dependen, entre otros factores, de las habilidades del individuo para interactuar efectivamente con los otros y enfrentarse con las interacciones sociales conflictivas.

## **5.2 Autoeficacia social y maltrato entre iguales**

Los estudios en los que se ha utilizado la observación en contextos naturales (Atlas & Pepler, 1998; Craig & Pepler, 1997; Craig & Pepler, 2003; O'Connell et al., 1999), en este caso, el patio escolar, muestran que los alumnos están presentes en el 80% de los episodios de maltrato y generalmente, refuerzan la conducta del agresor. Lo que indica que los pares rara vez intervienen para detener estos eventos, pero cuando optan por esta vía, su intervención suele ser efectiva (Hawkins et al., 2001). Este hallazgo sugiere que incrementar la conducta socialmente responsable, así como las habilidades y las creencias de autoeficacia que apoyen su ejecución, puede contribuir a reducir el maltrato entre escolares (Frey et al., 2005).

Cabe señalar que si bien es cierto que los hallazgos en diversas líneas de investigación proporcionan evidencia del importante papel que desempeña la autoeficacia en diferentes áreas del funcionamiento, como el desempeño académico, la satisfacción en las relaciones familiares, la conducta antisocial y prosocial, entre otras (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli & Regalia, 2001; Bandura et al., 2003; Caprara, Regalia & Bandura, 2002; Caprara & Steca, 2005, 2007), la relación entre la autoeficacia social y la conducta de los alumnos que están involucrados en una situación de maltrato y de manera particular, los que actúan como espectadores, no se ha estudiado directamente (Frey et al., 2005; Gini et al., 2007; Gini et al., 2008; Rigby & Johnson, 2006).

En su estudio, Rigby y Johnson (2006) investigaron la relación entre la autoeficacia y las intenciones que reportan los estudiantes de intervenir para frenar las situaciones de maltrato entre iguales. Los autores no encontraron ninguna relación entre ambas variables, sin embargo, consideran que tales resultados se deben a que emplearon una medida global del concepto de autoeficacia. Por tanto, indican que es probable que un sentido general de dicho constructo no necesariamente se traduzca en una autoeficacia para intervenir en contra de estas situaciones y sugieren que resulta conveniente incluir evaluaciones más específicas del constructo de autoeficacia, como la autoeficacia social.

En ese ámbito de ideas, en el estudio efectuado por Gini et al. (2008) con una muestra de 294 adolescentes, de 12 a 14 años de edad, cuyo propósito fue comprender los aspectos que determinan la conducta de ayuda y la conducta pasiva o indiferente en los alumnos en las situaciones de maltrato entre iguales, se examinaron dos variables: la empatía y la autoeficacia social. Los autores encontraron que los alumnos que fueron identificados como defensores y espectadores, a partir de un cuestionario de nominación de pares, obtuvieron un puntaje alto en la variable empatía. Este hallazgo sugiere que si bien es cierto que la empatía es un importante correlato de la conducta prosocial, no puede considerarse por sí misma como una condición suficiente.

En este estudio se planteó que la conducta de intervención y la conducta pasiva se podían diferenciar por los diferentes niveles de autoeficacia social. De acuerdo con los investigadores, la intervención activa y la ayuda a favor de las víctimas requieren de un nivel alto de capacidad para ser asertivo en las interacciones sociales y enfrentarse con situaciones sociales conflictivas. En convergencia con este planteamiento, los resultados de la investigación de Gini et al. (2008) revelaron que las creencias de autoeficacia social predijeron positivamente la participación activa en la conducta de defensa. Por el contrario, los estudiantes con niveles bajos de autoeficacia social presentaron una menor probabilidad de intervenir para ayudar a la víctima, independientemente de su respuesta empática. Partiendo de estos resultados, los investigadores mencionan que además de la sensibilidad moral y la respuesta empática, la autoeficacia es un factor importante, puesto que los alumnos que poseen un pobre sentido de autoeficacia social pueden inhibirse de actuar a favor de las víctimas.

Estos hallazgos son consistentes con la tesis de que los alumnos que actúan como espectadores en un episodio de maltrato pueden fallar al momento de asumir acciones responsables o de apoyo hacia los compañeros que son victimizados, porque no saben qué hacer, temen convertirse en el próximo blanco de ataques y/o que su intervención pueda resultar contraproducente (Hazler, 1996; Lodge & Frydenberg, 2005; McLaughlin et al., 2005; Rigby & Johnson, 2006). De esta manera, a pesar de que algunos estudiantes pueden percibir el sufrimiento de las víctimas y manifiestan el deseo de ayudarlas, pueden permanecer pasivos o apartados de la situación, si ellos no creen que puedan ser capaces de intervenir eficazmente.

En otra investigación realizada en el contexto del maltrato entre iguales, Pöyhönen et al. (2010) examinaron si la confianza en la propia capacidad (autoeficacia) para defender a compañeros victimizados, la empatía (cognitiva y afectiva), la popularidad y el estatus social en el grupo de pares, estaban asociados con la conducta de defender a otros compañeros que eran víctimas del maltrato entre iguales. Dicho estudio se realizó en una muestra de 489 estudiantes (257 mujeres y 232 hombres, cuya edad osciló entre los 11 y 14 años) de 4to. y 8vo. grados (equivalentes a 4to. grado de educación primaria y 2do. grado de educación secundaria, en el sistema educativo mexicano, respectivamente).

Los investigadores establecieron la hipótesis de que la autoeficacia y la empatía afectiva – pero no la cognitiva - estarían positivamente relacionadas con la conducta de defensa. De igual manera, plantearon que el estatus social del alumno estaría asociado con la conducta de defender a los compañeros victimizados. Para evaluar la conducta de defensa, los investigadores utilizaron tres de los 15 reactivos pertenecientes a la escala de roles participantes en el maltrato entre iguales, elaborada por Salmivalli (1999). A los alumnos se les proporcionó una lista con el nombre de sus compañeros y se les solicitó que marcaran con una “X” un número ilimitado de alumnos del mismo sexo que el



respondiente, cuya conducta coincidiera con los descriptores conductuales expresados en los reactivos (e.g. intenta que los demás dejen de maltratar a otro compañero; conforta a la víctima o la anima para que le cuente al maestro sobre el maltrato). Para evaluar las creencias de autoeficacia para la conducta de defensa, a los participantes se les pidió que evaluaran a través de tres reactivos, qué tan fácil o difícil sería para ellos defender a un compañero (e.g. hacer que los demás dejen de maltratar a otro compañero sería 0 = muy fácil o 3 = muy difícil para ti). Para evaluar la empatía, los investigadores emplearon un cuestionario que contenía subescalas relativas al componente cognitivo y afectivo de dicha variable. Finalmente, la evaluación del estatus social y la popularidad percibida se realizó con base en la nominación de pares.

De acuerdo con los resultados encontrados por Pöyhönen et al. (2010), la conducta de defender a un compañero victimizado estuvo asociada positivamente con la auteficacia para defender y con la empatía afectiva, pero no con la empatía cognitiva, así como con el estatus social alto de los alumnos entre sus pares. De manera particular, aquellos estudiantes que reportaron una mayor capacidad para compartir vicariamente los sentimientos de otros - más que la comprensión de los mismos -, así como una mayor confianza en su capacidad para defender a sus compañeros victimizados, fueron quienes presentaron mayor probabilidad de llevar a cabo tal conducta. Estos resultados son coherentes con los hallazgos reportados por Gini et al. (2008), cuya investigación se describió anteriormente.

Dos estudios recientes también proporcionan evidencia sobre la influencia que desempeña la autoeficacia en la conducta de los espectadores para que intervengan a favor de las víctimas en las situaciones de maltrato entre iguales. Thornberg et al. (2012) llevaron a cabo un estudio en el que identificaron las razones de los estudiantes para ayudar o no a una víctima cuando son testigos de los actos de intimidación. La investigación se realizó con una muestra de 30 estudiantes con edades de nueve a 15 años, quienes fueron seleccionados de una escuela primaria y una escuela secundaria. Se solicitó al personal de las escuelas que identificaran a los estudiantes que representarían diferentes roles en los actos de intimidación, incluidos los agresores, las víctimas y los espectadores. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas con una duración promedio de 30 a 45 minutos. Las entrevistas fueron video-grabadas, transcritas y se analizaron con un software especializado.

De acuerdo con los resultados del estudio, la decisión de ayudar o no a una víctima dependió de la interpretación que hicieron los espectadores sobre el daño que causa el maltrato: si no se percibe daño, existe poca motivación para ayudar. Otro factor que influyó en la decisión de ayudar fue la influencia de las reacciones emocionales. Este hallazgo sugiere que una reacción empática puede motivar a los espectadores a intervenir a favor de la víctima. Otras reacciones emocionales que están relacionadas con la motivación de intervenir es el temor de convertirse en víctima, así como la alegría, la excitación y el placer de observar los actos de intimidación. Del mismo modo, las relaciones de amistad y la jerarquía social dentro del grupo de pares fueron factores motivacionales importantes. Los hallazgos también revelaron que la evaluación moral del acoso escolar en términos de correcto e incorrecto, así como los aspectos asociados con la desconexión moral, tales como la falta de responsabilidad del espectador, culpar a la víctima, justificar el acoso, entre otros aspectos, pueden disminuir la posibilidad de intervenir para ayudar a la víctima. Finalmente, los alumnos entrevistados reportaron que la autoeficacia influyó en su motivación para ayudar a los compañeros victimizados y en el modo de intervención. Por ejemplo, algunos estudiantes reportaron que prefieren que

sean los maestros quienes se hagan cargo de las situaciones de maltrato debido a que no se sienten capaces de manejar efectivamente la situación y porque los adultos son más fuertes y poderosos. Otros participantes reportaron que no intervienen porque no se sienten capaces para hacerlo.

En otra investigación efectuada por Thornberg y Jungert (2013) se analizó la relación entre la sensibilidad moral básica, la desconexión moral y la autoeficacia con las conductas de Pro-bullying (e.g. reforzar y asistir al agresor), espectador y defensor. En el estudio participaron 347 adolescentes (141 hombres y 206 mujeres), cuyo rango de edad osciló entre los 15 y 20 años.

Los investigadores desarrollaron una encuesta con 99 preguntas, de las cuales tres evaluaron el grado en que los estudiantes reconocen los efectos dañinos del acoso escolar y su grado de empatía hacia las víctimas (sensibilidad moral básica); seis reactivos evaluaron la tendencia de los participantes a desconectarse moralmente de la situación de maltrato (e.g. justificar los actos de intimidación, culpar a la víctima, subestimar las consecuencias del maltrato) y dos reactivos evaluaron las creencias de autoeficacia de los estudiantes para defender a las víctimas. De igual manera, se utilizaron ocho reactivos de la Escala de roles participantes elaborada por Salmivalli et al. (1996) para identificar a los estudiantes en los roles de Pro-bullying, espectador y defensor.

Los resultados obtenidos indicaron que existió una fuerte relación negativa entre la sensibilidad moral básica y la desconexión moral, lo que sugiere que los estudiantes que poseen poca sensibilidad moral son menos resistentes a desconectarse moralmente de las situaciones de maltrato. De igual manera, los investigadores encontraron una relación negativa entre la sensibilidad moral básica y la conducta de Pro-bullying, así como una asociación positiva entre la desconexión moral y dicha conducta; mientras que existió una relación negativa entre la desconexión moral y las conductas de espectador y defensor.

Asimismo, Thornberg y Jungert (2013) encontraron que la autoeficacia estuvo relacionada con la conducta de defensa y negativamente asociada con el rol de espectador en hombres y mujeres. Los altos niveles de autoeficacia para defender motivaron a los adolescentes a ayudar a las víctimas, en tanto que los niveles bajos en dicha variable les impidieron intervenir, sin importar su nivel de desconexión moral. Este resultado es consistente con la teoría sociocognitiva de Bandura (1977b, 1997, 2001) respecto a que las creencias de autoeficacia constituyen un factor clave en la agencia humana.

Igualmente, otros estudios aportan evidencia del papel que desempeña la autoeficacia en la intervención en las situaciones de maltrato entre iguales, pero en el caso de los maestros. Howard et al. (2001) encontraron que los maestros ( $n = 11$ ) cuyo sentido de autoeficacia fue acrecentado por medio de un programa de intervención, diseñado para incrementar el conocimiento y el uso de estrategias de intervención efectivas para disminuir la tasa de situaciones de maltrato entre iguales en escuelas secundarias, intervinieron posteriormente con mayor eficacia para reducir los incidentes de dicha índole.

En esta misma línea de ideas, el estudio realizado por Yoon (2004) intentó identificar las características individuales de los docentes que influían en su intervención ante situaciones de maltrato entre iguales. En dicha investigación se postuló la idea de que aquellos docentes que reportaran mayor empatía hacia las víctimas y percibieran el

maltrato entre iguales como un evento serio – en términos de las consecuencias negativas que reviste tanto para los agresores como para las víctimas – y que presentaran una mayor autoeficacia, asumirían una intervención más activa en tales incidentes. Con ese propósito, se emplearon viñetas hipotéticas que describían una variedad de situaciones de maltrato entre iguales. La muestra estuvo integrada por 98 maestros (70% fueron mujeres) de escuelas primarias.

Después de presentar cada viñeta, se les solicitó a los maestros que evaluaran la conducta de maltrato en términos de su seriedad y que indicaran cuánta empatía sentían hacia la víctima que se mostraba en cada viñeta. Además, se les pidió que evaluaran la probabilidad de intervenir en las situaciones de maltrato y que describieran cómo responderían hacia los perpetradores en cada situación. Los resultados obtenidos por Yoon (2004) indicaron que las tres variables incluidas en la investigación fueron factores importantes para predecir la probabilidad de que los maestros intervinieran en las situaciones de maltrato. Específicamente, los profesores que percibieron dichos eventos como más serios y reportaron una mayor autoeficacia, así como una mayor empatía hacia las víctimas, mostraron mayor probabilidad de intervenir.

Otros estudios también proporcionan evidencia en torno al papel que desempeña la autoeficacia social en la realización de conductas prosociales o de ayuda, a pesar de que no se circunscriben propiamente en el contexto del maltrato entre iguales. Tal es el caso del trabajo realizado por Caprara y Steca (2005), cuyo objetivo fue investigar cómo las creencias de autoeficacia (social y emocional) y los valores personales (e.g. benevolencia, universalismo, que asignan prioridad al bienestar de terceros) operan en conjunto para promover la conducta prosocial. En este estudio participó una muestra conformada por 647 hombres y 677 mujeres, de 20 a 90 años de edad, distribuidos en seis grupos de edad, quienes contestaron cuestionarios de autoreporte para evaluar las variables de estudio.

En líneas generales, los resultados de esta investigación indicaron que las creencias de autoeficacia desempeñaron un papel mediador importante en las acciones prosociales, contribuyendo a que los valores personales que confieren prioridad al bienestar de terceros se convirtieran en una conducta prosocial efectiva. En otros términos, Caprara y Steca (2005) mencionan que si bien es cierto que la preocupación por el bienestar de otras personas es central para promover y realizar acciones orientadas a favor de éstas, dicha preocupación no se convierte en conductas prosociales a menos que las personas se sientan capaces de manejar las dinámicas interpersonales y sociales – autoeficacia social –, así como emocionales que caracterizan las acciones de esta naturaleza.

Finalmente, en otro estudio realizado por Syna y Eizen (2005) se analizaron, entre otros aspectos, el papel que desempeñan la autoeficacia global y la autoeficacia social en las diferentes formas de manejar los conflictos intragrupal: aproximación constructiva en oposición a la aproximación destructiva y el involucramiento activo contra la evasión del conflicto. El estudio se llevó a cabo con una muestra de 48 mujeres y 19 hombres, de 18 y 19 años de edad. Uno de los resultados obtenidos por los investigadores indicó que los participantes que expresaron tener mayor confianza en su capacidad para formar y mantener relaciones sociales, cooperar con otros y manejar efectivamente diferentes conflictos interpersonales (autoeficacia social) adoptaron una aproximación activa y constructiva (prosocial) para enfrentar los conflictos que surgen en el interior de un grupo. A pesar de que esta investigación se realizó en un contexto diferente al del maltrato entre

iguales, proporciona evidencia del papel que desempeña la autoeficacia social en el manejo de conflictos interpersonales.

En síntesis, si bien es cierto que las variables que se han analizado en los capítulos previos, a saber, emociones morales (culpa, vergüenza, empatía), desconexión moral y autoeficacia social, no constituyen los únicos factores que pueden influir en la conducta que asumen los alumnos en las situaciones de maltrato entre iguales, las investigaciones descritas proporcionan evidencia teórica y empírica sobre el importante papel que dichas variables desempeñan en la comprensión de la conducta de estos alumnos.

## MÉTODO

### Planteamiento y justificación del problema

Los datos sobre el maltrato entre iguales indican que es un problema que va creciendo en magnitud y en los niveles de violencia involucrada (Cárdenas, 2009; SEDF, 2009). En los países de América Latina y el Caribe se observa un aumento de la violencia juvenil en los ámbitos escolares, con un costo humano, económico y social enorme (Plan Internacional & UNICEF, 2011). En un estudio realizado por Román y Murillo (2011) se estimó la magnitud del maltrato entre iguales en 16 países de Latinoamérica (Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay). Se analizaron los datos correspondientes a 2969 escuelas, 3903 aulas y 91223 estudiantes de 6to. grado de primaria. De acuerdo con los resultados obtenidos, poco más de la mitad de los alumnos (51.1%) sufrieron robos, insultos, fueron amenazados o golpeados por sus compañeros en la escuela. Asimismo, el 62.4% de los estudiantes reconocieron saber acerca de o haber presenciado algún episodio de intimidación en la escuela que involucró a alguno de sus compañeros, independientemente del tipo de maltrato. En particular, el 46.7% afirmaron que alguno de sus compañeros fue víctima de robo, el 35.7% señalaron conocer a alguien de su salón de clase que fue insultado o amenazado, mientras que el 38.9% declararon saber de algún compañero de su salón al que le pegaron o hicieron daño.

Por su parte, el Estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) que elaboró la OECD (2009) en el que participaron 23 países de todos los continentes<sup>3</sup>, revela que México presenta la mayor incidencia de acoso escolar entre jóvenes de secundaria. La incidencia de violencia física en las escuelas de México es casi tres veces más, de acuerdo con lo reportado, que el promedio de lo que ocurre en los países estudiados: 57.1% frente al 15.9%. El estudio también muestra que una gran proporción de docentes mexicanos (60.5%) trabaja en escuelas cuyos directores consideran que las conductas de los alumnos interfieren con la enseñanza, prácticamente el doble que en el resto de los países que participaron en el estudio TALIS. En todas las variables, México está por encima del promedio internacional (35%). Las mayores diferencias (arriba de 30 puntos porcentuales) se observan en las siguientes variables: intimidar a estudiantes (60.5%), robar (56.4%), golpear a estudiantes (55.4%).

Los casos de hostigamiento escolar que ocurren en México y en otros países han llamado la atención sobre la gravedad del asunto. Ello ha estimulado que se realicen diferentes investigaciones para documentar las dimensiones del problema y tratar de avanzar en su explicación, con el fin de buscar y diseñar medidas preventivas que permitan disminuir su incidencia en la escuela (Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruíz-Velasco & Roque-Santiago, 2011; Avilés & Monjas, 2005; Avilés-Dorantes, Zonana-Nacach & Anzaldo-Campos, 2012; Carney & Merrel, 2001; Craig et al. 2009; Jansen, Veenstra, Ormel,

---

<sup>3</sup> Los países que participaron en el estudio internacional de TALIS fueron: Australia, Austria, Bélgica, Brasil, Bulgaria, Corea, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Malasia, Malta, México, Noruega, Polonia, Portugal y Turquía. En cada país la muestra intencional fue de 200 escuelas y directores, así como 20 docentes en cada una de ellas; muestra que fue representativa a nivel de país. La participación de México en este estudio incluyó 191 escuelas y 3368 docentes.

Verhulst & Reijneveld, 2011; Prieto, 2005; Safran, 2007; Seals & Young, 2003; Solberg & Olweus, 2003).

Sin embargo, si bien es cierto que estas investigaciones constituyen un aporte valioso en la caracterización de la violencia en las escuelas, gran parte de este grupo de estudios se ha dirigido mayoritariamente hacia quienes parecen ser las partes más visibles de tales situaciones: los agresores y las víctimas, mientras que se ha prestado poca atención a los alumnos que también están presentes en las situaciones de maltrato, esto es, los estudiantes que asisten y refuerzan el acoso escolar, los que defienden a las víctimas y los que actúan como espectadores. Sólo un reducido número de investigaciones ha comenzado recientemente a dirigir su atención a estos alumnos; estos estudios proporcionan evidencia de que el fenómeno de la victimización entre iguales no se limita a una relación de malos tratos entre agresores y víctimas, sino que los procesos de grupo tienen un efecto determinante en la aparición y evolución del mismo (Almeida, Caurcel & Machado, 2006; Baldry, 2005; Craig & Pepler, 1997; O'Connell et al., 1999; Salmivalli et al., 1996a; Salmivalli et al., 1996b; Salmivalli, 1999; Simmons et al., 2006).

En el presente trabajo se pretende abordar este vacío en la caracterización de los roles participantes en el maltrato entre iguales. Se considera pertinente centrar el estudio en las terceras partes involucradas en un episodio de maltrato no sólo porque han recibido poca atención dentro de la dinámica de victimización entre iguales, sino también porque desempeñan un papel muy importante en los actos de intimidación, ya que al reírse, asistir y unirse al agresor o pasar por alto estos eventos contribuyen a perpetuarlos. Del mismo modo, su participación para solucionar el acoso es fundamental, puesto que pueden contener el abuso si evitan aplaudir o bien, apoyan a las víctimas y denuncian las agresiones (Cowie, 2000; Oh & Hazler, 2009; Secretaría de Seguridad Pública & Secretaría de Educación Pública, 2008). En esta investigación se asume una postura en la que se concibe a estos alumnos como participantes activos e involucrados en la arquitectura del maltrato escolar, cuyo papel en la dinámica de la victimización puede variar desde apoyar al perpetrador de la violencia hacia otro compañero, intervenir a favor de las víctimas o permanecer indiferente (Oh & Hazler, 2009; Salmivalli et al., 1996a; Twemlow et al., 2004).

Tal y como se mencionó en el capítulo dos de este trabajo, algunos estudios revelan que los pares están presentes aproximadamente en un 85 a 88% durante las situaciones de maltrato (Craig & Pepler, 1997; Hawkins et al., 2001; O'Connell et al. 1999). Por tanto, el potencial que tienen para romper el ciclo de abuso e intimidación es substancial, considerando el hecho de que usualmente constituyen una mayoría participante en las dinámicas de abuso. Empero, en la mayoría de los casos los alumnos no intervienen para detener dichas situaciones, por el contrario, actúan de tal forma que asisten, animan o permiten el maltrato (Mckinnon, 2001; Salmivalli et al., 1997; Salmivalli, 1999; Salmivalli et al., 2005; Salmivalli et al., 1996b; Salmivalli et al., 1998).

Los resultados de algunas investigaciones que han analizado, entre otros aspectos, las actitudes y conductas hacia el maltrato entre iguales en estudiantes de primaria y secundaria (Castillo & Pacheco; 2008; Lodge & Frydenberg, 2005; McLaughlin et al., 2005; Owens et al., 2000b; Rigby & Johnson, 2006; Slee, 1995; Terasahjo & Salmivalli, 2003; Valadez, 2008; Valadez & González, 2007) muestran que por lo general, los alumnos participan en los actos de intimidación porque ven a la víctima con desprecio y afirman que se merece lo que le sucede; otros alumnos optan por ignorar el maltrato

porque consideran que no es su problema y señalan que la víctima debe defenderse por sí misma.

De igual manera, algunos alumnos perciben el maltrato como algo normal en el sentido de que se le supone como una forma común de plantear cualquier relación o una forma de relacionarse; otros tienden a minimizar el maltrato entre iguales y las consecuencias que tiene en otros compañeros, al percibirlo como un juego o algo divertido, y mencionan una lista de razones afectivas, cognitivas, fisiológicas y sociales que fortalece dicha percepción (e.g. “es excitante, el hecho de sólo escuchar que las personas gritan pelea, pelea, pelea... te excitas y sientes que se te sube la adrenalina o las hormonas”, Kerbs & Jolley, 2007, p. 20) y por consiguiente, no ven ningún motivo para prevenir o detener este tipo de situaciones si éstas les aportan alegría en algún sentido. Otros estudiantes, a pesar de que reconocen que deberían intervenir, no lo hacen y no denuncian los episodios de intimidación por temor a las represalias o porque perciben no tener el poder ni las habilidades necesarias para controlar y enfrentarse a las situaciones de maltrato.

Estos aspectos no sólo paralizan el poder potencial de los alumnos para frenar las situaciones de maltrato, sino que su comportamiento ayuda a mantener y reforzar la conducta prepotente de los agresores, y por tanto, contribuye a perpetuar la exposición repetida de violencia y el abuso entre compañeros (Caurcel & Almeida, 2008; Coloroso, 2005; Craig & Pepler, 2003; Ortega, 2004; 2008; Salmivalli, 1999; Simmons et al., 2006).

En este sentido, identificar los posibles factores o procesos psicológicos que pueden influir en la conducta de los alumnos para que participen o no en las situaciones de maltrato y defiendan a las víctimas resulta importante, no sólo porque ofrece información sobre las características individuales de estos alumnos, sino que también puede contribuir a comprender por qué muy rara vez intervienen para detener este tipo de situaciones y antes bien, se unen para agredir a la víctima.

Entre estos procesos psicológicos, los de índole emocional y sociomoral asociados a la victimización entre pares, en comparación con los cognitivos, han sido menos investigados (Caurcel & Almeida, 2008). La literatura sobre el desarrollo de la conducta agresiva ha mostrado un interés creciente en el estudio de las relaciones entre la cognición, el procesamiento de la información social y la interacción social en niños y adolescentes (Crick & Dodge, 1994; Harvey et al., 2001). En particular, se ha estudiado cómo las estrategias de procesamiento de información social utilizadas por los niños y la forma en que interpretan las señales situacionales, así como el uso de sus experiencias previas pueden influir en su conducta agresiva (Burks, Laird, Dodge, Pettit & Bates, 1999; Crain, Finch & Foster, 2005; Crick & Dodge, 1996; Dodge & Price, 1994; Huesmann & Guerra, 1997; Pakaslahti, 2000).

Este modelo del procesamiento de la información social (Dodge, 1980; Crick & Dodge, 1994) se ha utilizado para tratar de explicar la conducta de los acosadores en las situaciones de maltrato entre iguales (Boulton & Smith, 1994; Camodeca et al., 2005; Camodeca et al., 2003). Dicho modelo plantea la presencia de déficits específicos y sesgos sistemáticos en algunos componentes de la cognición social de los acosadores, similares a los que se han encontrado en los niños que presentan conductas agresivas, en el sentido de que poseen un repertorio más limitado de posibles respuestas ante situaciones sociales problemáticas, muestran una mayor disposición a aprobar la conducta agresiva y a valorarla como productiva para obtener metas u objetivos personales.

En los últimos años se ha argumentado que los agresores no demuestran deficiencias en su competencia cognitiva ni en su inteligencia social, sino que presentan déficits en su competencia moral emocional (Gini, 2006; Gini et al., 2011; Hymel et al., 2010; Sánchez et al., 2012).

Diferentes investigaciones (Arsenio et al., 2009; Gasser & Keller, 2009; Gini, 2006; Smithmyer et al., 2000; Sutton et al., 1999b) han descrito a los alumnos que agreden a sus pares como individuos caracterizados por una "cognición fría". Estos alumnos muestran una adecuada inteligencia social, son personas muy hábiles en la comprensión de las señales sociales (e.g. pensamientos, emociones) y presentan una conducta caracterizada por el maquiavelismo (e.g. subordinación de los medios a los fines). Por otra parte, en comparación con los niños reactivamente agresivos, los alumnos que acosan a sus pares (bullying) no presentan dificultades en el procesamiento de la información social, tales como la tendencia a sobreestimar la intencionalidad del actor para dañar en situaciones sociales ambiguas. Sin embargo, tienden a privilegiar las metas instrumentales por encima de los objetivos relacionales y evalúan favorablemente las respuestas agresivas al considerarlas como una manera viable de conseguir sus objetivos, valoran positivamente su habilidad para realizar actos agresivos y esperan resultados positivos de su comportamiento agresivo (Polman, Orobio de Castro, Koops, van Boxtel & Merk 2007). Estas características cognitivas sociales les permiten a los agresores interactuar eficazmente con sus pares o utilizarlos para alcanzar beneficios personales, como el dominio interpersonal, actuando como manipuladores sociales.

Algunos autores (Arsenio & Lemerise, 2000; 2001; Gini, 2006; Gini et al., 2007; Jolliffe & Farrington, 2006; Hoglund, Lalonde & Leadbeater, 2008; Menesini et al., 2003b; Sutton & Keogh, 2001; Warden & Mackinnon, 2003) sostienen que los alumnos que agreden a sus pares no presentan deficiencias en su cognición social ni en sus habilidades sociales, sino más bien carecen de un sentido de empatía y de la sensibilidad moral respecto a los costos que tienen las situaciones de maltrato para la víctima y el hecho de que victimizar a otros de manera deliberada para obtener ganancias personales es moralmente incorrecto. Por esta razón, consideran que el maltrato entre iguales no se puede comprender si no se analizan la competencia moral cognitiva y la competencia moral emocional de los alumnos que participan en el acoso escolar.

En fechas recientes, se ha documentado (Almeida, Correia & Marinho, 2010; Gini et al., 2011; Ortega et al., 2002; Pornari & Wood, 2010; Pozzoli et al., 2012) que los niños y adolescentes que presentan y que se involucran en conductas agresivas, entre ellas, el maltrato entre iguales, no muestran un desconocimiento de los valores y las normas sociomorales. Esto es, poseen una adecuada competencia moral cognitiva para juzgar la naturaleza moral de una acción al igual que los alumnos que no participan en los actos de intimidación (espectadores) y los que defienden a las víctimas. No obstante, los agresores se distinguen de sus pares en el sentido de que se desconectan de la situación moral a partir del uso de mecanismos sociocognitivos que les permiten realizar o participar en actos que desde un punto de vista moral resultan censurables, sin que experimenten conflicto moral ni la necesidad de reparar el daño ocasionado o se sientan responsables por la situación de un tercero.

De igual manera, los alumnos que agreden a sus pares presentan dificultades para gestionar su competencia moral emocional ante transgresiones morales significativas. Estos alumnos parecen sentirse indiferentes ante el sufrimiento de las víctimas, no sienten empatía por éstas, no se sienten responsables por el daño causado y no



experimentan culpa y vergüenza en situaciones morales, en contraste con los niños y adolescentes que defienden a los compañeros victimizados, quienes no sólo poseen la capacidad de identificar y comprender los estados afectivos de las víctimas, sino que también tienen la capacidad de sentir empatía hacia otros y reportan un nivel alto en culpa y vergüenza cuando se ven implicados como actores de transgresiones morales (Arsenio, Gold & Adams, 2004; Bollmer et al., 2006; Caravita et al., 2009; Keller, Lourenco, Malti & Saalbach, 2003; Krettenauer & Eichler, 2006; Jolliffe & Farrington, 2006; Malti et al, 2009; Menesini & Camodeca, 2008; Menesini et al., 2003b; Sánchez et al., 2012).

En conjunto, estas investigaciones sugieren que la presencia o ausencia de emociones morales como la culpa, vergüenza y empatía, así como la presencia de mecanismos de desconexión moral pueden contribuir en la falta de sensibilidad empática y moral, la apatía, así como la falta de solidaridad en los alumnos que participan en situaciones de maltrato respecto de los problemas de los demás. Tales aspectos aumentan el riesgo de que los alumnos que están presentes en un episodio de maltrato se conviertan en los asistentes y reforzadores del agresor o desempeñen un papel más activo, a pesar de no ser los protagonistas iniciales del mismo (Janson et al., 2009; Ortega, 2008; Valadez, 2008). Por tanto, plantear las interrogantes ¿qué piensan y sienten los alumnos involucrados en estas situaciones?, ¿por qué continúan participando o estando presentes en estas situaciones? conduce por un lado, a hacer énfasis en el estudio de la competencia moral emocional de los alumnos, en términos de su capacidad para reaccionar con culpa, vergüenza y/o empatía ante el sufrimiento de la víctima y el maltrato entre iguales y por otro, a analizar los patrones de razonamiento moral de los alumnos involucrados en el acoso escolar; análisis que se hace a partir del marco conceptual de la desconexión moral (Bandura, 1991, 2002). En este sentido, en esta investigación se concibe a las emociones morales y la desconexión moral como posibles procesos internos que pueden favorecer la participación activa de los estudiantes en las situaciones de maltrato.

Del mismo modo, además del estudio de las emociones morales y la desconexión moral, en esta investigación se pretendió determinar el papel de la autoeficacia social en la conducta de los alumnos que se involucran en el maltrato entre iguales, de manera particular, sobre la conducta de los alumnos que actúan como espectadores. Las investigaciones revisadas en este trabajo (Lodge & Frydenberg, 2005; McLaughlin et al., 2005) muestran que en las situaciones de maltrato existen alumnos que a pesar de estar presentes y observar lo que ocurre, no intervienen o denuncian estas situaciones por temor a ser lastimados y expresan incertidumbre acerca de cómo intervenir o qué hacer durante estos episodios de intimidación y se definen a sí mismos como alguien que no posee las habilidades necesarias para ayudar y por tanto, actúan como espectadores, optando por la vía del silencio y/o se alejan de la situación pretendiendo que no pasa nada.

De acuerdo con los postulados de la teoría social cognitiva de Bandura (1977b, 1997, 2001) existen escasas posibilidades de que estos alumnos intervengan para detener los episodios de maltrato, a menos de que tengan confianza en su capacidad para responder eficazmente ante las situaciones que resultan demandantes o amenazantes y puedan manejar los conflictos sociales. Las pocas investigaciones (Gini et al., 2008; Pöyhönen et al., 2010; Thornberg et al., 2012) que han analizado la influencia de la autoeficacia social sobre la conducta de los espectadores indican que aquellos alumnos que sintieron mayor confianza en sus capacidades para defender a sus compañeros victimizados, fueron quienes presentaron mayor probabilidad de llevar a cabo tal conducta. Es decir, los altos

niveles de autoeficacia para defender motivaron a los adolescentes a ayudar a las víctimas, en tanto que los niveles bajos en dicha variable les impidieron intervenir. Estos resultados sugieren que las creencias de autoeficacia constituyen un factor clave en la agencia humana, tal y como afirma la teoría sociocognitiva de Bandura (1977b, 1997, 2001).

En otro orden de ideas, esta investigación centró su atención en estudiantes de educación secundaria, concretamente en alumnos de 2do. grado, no sólo porque este nivel educativo representa para el alumnado un periodo de transición de la niñez a la edad adulta, donde comienzan a formar su propia identidad (Reyes, 2009), sino también porque algunos estudios reportan que es en los primeros grados de educación secundaria donde el maltrato entre iguales presenta una mayor incidencia (Espelage & Holt, 2001; Gamboa & Valdés, 2012; Nansel et al., 2001; Pellegrini et al., 1999; Pellegrini & Long, 2002; Rodkin, Farmer, Pearl & Van Acker, 2000). Igualmente, algunas investigaciones sugieren que los estudiantes de educación secundaria reportan niveles significativamente más bajos de intervención a favor de los compañeros que son víctimas del maltrato, en comparación con el alumnado de escuelas primarias (Rigby & Johnson, 2006; Stevens et al., 2000; Trach et al., 2010).

De acuerdo con estas investigaciones, durante la adolescencia temprana la violencia y la agresión gozan de aprobación en el grupo social. A esta situación hay que añadir el tránsito de un tipo de educación primaria a una educación secundaria, donde las relaciones sociales entre iguales son muy importantes y la conducta violenta se usa, como herramienta necesaria de dominancia, para establecer la posición social respecto al nuevo grupo. Por tanto, el maltrato entre iguales se puede entender como una estrategia necesaria para ingresar en el nuevo grupo social y ser aceptado (Espelage & Holt, 2001; Núñez, Herrero & Aire, 2006; Pornari & Wood, 2010).

Otros estudios muestran que las acciones violentas entre estudiantes de secundaria son más frecuentes. Por ejemplo, el Estudio Cualitativo Deserción en Secundarias del Distrito Federal, Problemas de Derechos Humanos, del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en México (Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2009), reveló que cuatro de cada 10 jóvenes señalaron ser víctimas de burlas y apodos por parte de sus compañeros, tres de cada 10 refirió golpes y abusos. En conjunto, los resultados de tales estudios sugieren que dirigir la atención hacia los estudiantes de educación secundaria es importante puesto que la adolescencia es un periodo en el que se encuentran propensos a actividades que, desde un punto de vista social y moral, son censurables; además de que enfrentan retos significativos para su desarrollo moral, social y psicológico, entre los que figura el maltrato entre iguales.

No sobra señalar que este estudio se llevó a cabo en escuelas secundarias técnicas públicas, ubicadas en la Delegación Iztapalapa. El motivo de su elección estribó en la accesibilidad y facilidades administrativas otorgadas por las autoridades educativas para realizar esta investigación, así como el seguimiento de los hallazgos reportados en el contexto nacional. Al respecto, se debe mencionar que la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), a través del Programa Nacional de Escuela Segura (PES), proporcionó en el año 2010 una relación tanto de los municipios como de las delegaciones con mayor incidencia delictiva y de violencia en las 32 entidades federativas, entre los que se encuentra la Delegación Iztapalapa. De acuerdo con dicha Subsecretaría, se trata de municipios y delegaciones en las que se identificaron condiciones que afectan la

seguridad, la convivencia solidaria y respetuosa en la comunidad escolar, así como el ambiente de aprendizaje que asegura el respeto a la dignidad e integridad del alumnado.

En línea con estos planteamientos, los resultados del estudio exploratorio elaborado por la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF, 2009) en 29 escuelas oficiales públicas (primarias y secundarias) ubicadas en las delegaciones Iztapalapa, Gustavo A. Madero y Azcapotzalco, revelaron que el 92% de los alumnos encuestados reportaron haber sufrido maltrato por parte de sus pares. De cada 10 estudiantes, siete mencionaron sufrir algún tipo de violencia, conocida como bullying, más del 24% señaló haber sufrido burlas y uno de cada cinco sufrió lesiones físicas y amenazas.

Finalmente, desde el punto de vista metodológico resulta pertinente realizar algunas consideraciones en torno a los cuestionarios que se elaboraron en esta investigación para evaluar las emociones morales de culpa y vergüenza<sup>4</sup>, así como el procedimiento que se empleó para identificar el rol que asumen los alumnos en el maltrato entre iguales.

En primer lugar, se aborda el tema relacionado con la construcción de los cuestionarios para evaluar la culpa y la vergüenza. Se construyeron dos cuestionarios, uno para evaluar la emoción de culpa y otro para evaluar la emoción de pena (vergüenza) que reportan los alumnos al presentarles situaciones de maltrato entre iguales, a través de viñetas que describieron diferentes tipos de maltrato (e.g. físico, verbal, relacionado con quitar pertenencias y maltrato social). Además de evaluar las emociones morales en cuestión en el contexto ya referido, se procuró que los cuestionarios permitieran distinguir lo más claramente posible entre las experiencias de culpa y vergüenza.

En ese sentido, la construcción de los cuestionarios estuvo guiada por la evidencia teórica y empírica (Lindsay-Hartz et al., 1995; Tangney, 1995; Tangney & Dearing, 2002; Tangney et al., 2007; Tangney et al., 1996) que indica que si bien es cierto que la culpa y la vergüenza pueden no diferir en cuanto al contenido y la estructura de las situaciones que las suscitan (e.g. una transgresión moral), las experiencias fenomenológicas que acompañan a estas emociones pueden contribuir a establecer una distinción entre ambas. Así, los pensamientos (e.g. foco de evaluación dirigido al yo global [vergüenza] vs dirigido a una conducta específica [culpa]), las experiencias corporales o emociones asociadas (e.g. remordimiento, arrepentimiento, tensión [en el caso de culpa]; sentirse denigrado, expuesto, en desventaja, defectuoso [en el caso de vergüenza]) y las tendencias de acción (e.g. deseos de confesar, reparar el daño ocasionado, buscar perdón [culpa]; deseos de esconderse, huir o desaparecer de la situación interpersonal [vergüenza]), pueden coadyuvar en la distinción de estas emociones morales.

Por tal motivo, además de solicitar la descripción de situaciones de maltrato que suscitaron las emociones de culpa y vergüenza en los cuestionarios abiertos que se elaboraron para construir las versiones finales de los mismos, se les pidió a los alumnos que reportaran los pensamientos, las emociones asociadas y las tendencias de acción que acompañaron sus experiencias emocionales de culpa y vergüenza. Estas experiencias fenomenológicas se incluyeron en las versiones finales de los cuestionarios. De tal suerte que, en cada una de las viñetas que se elaboraron y que presentaban diferentes situaciones de maltrato, se incluyeron tres incisos, cada uno de los cuales describieron en orden, un pensamiento, una emoción (asociada a la culpa/vergüenza) y

---

<sup>4</sup> En el Anexo 1 se presentan los Estudios 1 y 2, a partir de los cuales se elaboraron los cuestionarios de culpa y pena (vergüenza) (pp.164-185).

una tendencia de acción como posibles formas de reaccionar ante la situación planteada y, que de acuerdo con la literatura sobre el tema, constituyeron reacciones características de la culpa y la vergüenza.

El hecho de establecer la distinción entre las emociones de culpa y vergüenza fue de especial interés para este estudio, no sólo en términos de la confiabilidad y validez de los resultados, sino porque se buscó determinar la contribución de cada emoción sobre la conducta de los alumnos. En ese sentido, una de las limitaciones que presentan algunos trabajos (Caurcel & Almeida, 2008; Gini, 2006; Menesini & Camodeca, 2008; Menesini et al., 2003b; Ortega et al., 2002) que se han realizado para analizar la influencia que desempeñan estas emociones en la conducta de los alumnos que se involucran o participan en el maltrato entre iguales, es precisamente que no establecen una distinción entre ambas emociones y se refieren a ellas de manera intercambiable o bien, se les trata como sinónimos. Esto conlleva a una confusión en el momento en que se pretende identificar la influencia que desempeña cada emoción moral sobre la conducta de los alumnos.

Una segunda consideración que resulta pertinente mencionar respecto a la construcción de los cuestionarios de culpa y vergüenza, gira en torno al procedimiento que se empleó para elaborar las viñetas que se incluyeron en las versiones finales de los mismos. En lo que concierne al cuestionario de culpa, las viñetas que se incluyeron en la versión final se elaboraron a partir de las situaciones de maltrato que describieron estudiantes con características similares a las de la muestra de estudio, esto es, alumnos de 2do. grado de educación secundaria que asistían a escuelas técnicas públicas ubicadas en la Delegación Iztapalapa. La información que se obtuvo a partir de un cuestionario con preguntas abiertas se utilizó para desarrollar la versión final del cuestionario de culpa.

Por lo que respecta a los cuestionarios con respuesta abierta que se utilizaron para construir la versión final del instrumento para evaluar la emoción de vergüenza, se debe mencionar que a los participantes no se les solicitó que describieran una situación de maltrato en la que ellos participaron o en la que maltrataron a otro compañero y sintieran vergüenza por ello, debido a las dificultades que se identificaron previamente en dos muestras de alumnos con características semejantes a las de la muestra de estudio para que reportaran situaciones de esta naturaleza<sup>5</sup>.

Por este motivo y con el propósito de que el reporte de la emoción de vergüenza resultara lo más claro posible y evitar traslapes o confusiones con la emoción de culpa, se decidió

---

<sup>5</sup> La primera muestra estuvo integrada por 47 estudiantes (20 hombres y 27 mujeres) y la segunda, por 34 alumnos (20 hombres y 14 mujeres). En ambos casos, se trató de estudiantes de 2do. grado de educación secundaria, con un rango de edad de 13 a 14 años, que asistían a escuelas técnicas públicas ubicadas en la Delegación Iztapalapa. La mayoría de los alumnos reportó de manera verbal que ellos no sintieron vergüenza por maltratar a otro compañero, sino más bien, quien sintió esta emoción fue la víctima por ser agredida. Otros estudiantes manifestaron que nunca habían experimentado alguna situación de maltrato en la que sintieran vergüenza. Asimismo, se identificó que las respuestas de los alumnos que sí manifestaron sentir vergüenza, no fueron consistentes con lo que se ha reportado en la literatura, en términos de las experiencias fenomenológicas que son características de esta emoción (pensamientos, emociones asociadas, tendencias de acción). Además, se observó un traslape entre las reacciones que el alumnado reportó al sentir vergüenza con las de la emoción de culpa. Es decir, los alumnos usaron de manera intercambiable ambas emociones al describir sus experiencias.

emplear el sinónimo de pena<sup>6</sup> en lugar de vergüenza y utilizar algunos indicadores de esta emoción que se han reportado en la literatura (Hansberg, 1996; Lindsay-Hartz et al., 1995; Tangney & Dearing; 2002; Tangney et al., 2007). De manera particular, se utilizó la noción de un observador o testigo. Dicha noción desempeña un papel fundamental en la emoción de vergüenza, toda vez que la persona que experimenta esta emoción se siente expuesta a la mirada de los otros: el individuo se ve a sí mismo con los ojos de otro y reconoce, de este modo, la naturaleza de su acción, de su defecto, falla o circunstancia (Hansberg, 1996, p. 159).

A partir de las consideraciones expuestas, se elaboraron dos cuestionarios con un formato de respuesta abierta, en los cuales se utilizó el sinónimo de pena en lugar de vergüenza y en lugar de solicitar a los alumnos que describieran situaciones de maltrato que hubieran suscitado en ellos la emoción en cuestión, se les presentó una de dos situaciones hipotéticas en las que se incorporó la noción de un observador o testigo: la primera de ellas, en las que todos los compañeros de clase se le quedan viendo al alumno porque maltrató a otro compañero y la segunda, en la que el estudiante es regañado enfrente de todos los alumnos por maltratar a otro compañero. Después de cada situación, se presentaron cuatro preguntas que exploraron los pensamientos, las emociones asociadas y tendencias de acción de los alumnos al sentir pena en las situaciones expuestas. De esta manera, las situaciones hipotéticas que se utilizaron constituyeron un medio para identificar qué elementos de las mismas contribuyeron en el proceso de evocación de la emoción de pena en los estudiantes y conocer sus razones sobre los aspectos que les hicieron sentir esta emoción. Igualmente, permitieron identificar los pensamientos, emociones asociadas y tendencias de acción que los alumnos reportaron al sentir dicha emoción en tales situaciones, las cuales fueron consistentes con la literatura (Hansberg, 1996; Reidl-Martínez & Jurado Cárdenas, 2007; Tangney et al., 2007).

Por otra parte, la elección de presentar a los participantes estas dos situaciones hipotéticas en particular, se hizo tomando en consideración los resultados de la investigación realizada por Fernández de Ortega (2005) en el contexto mexicano, en una muestra de 3760 niños de ocho a 11 años de edad, cuyo objetivo fue describir las situaciones antecedentes, la intensidad de la vergüenza asociada a estas situaciones y la forma en la que se reacciona ante ellas. En dicha investigación, la autora encontró que la presencia de un tercero que se percata del acontecimiento, generalmente los pares, desempeñó un papel relevante en el proceso de evocación de esta emoción en la muestra

---

<sup>6</sup> Los resultados del estudio realizado por Reidl-Martínez y Jurado (2007), cuyo propósito fue conocer el significado de las emociones de vergüenza y culpa en la cultura mexicana, revelaron que en todos los grupos de edad encuestados [750 personas, distribuidos en cinco grupos de edad: 1) ocho a 12 años; 2) 13 a 18 años; 3) 19 a 24 años; 4) 25 a 59 años y, 5) 60 años y más] el *sinónimo de pena* apareció de manera muy importante entre las principales palabras definidoras de la vergüenza, manifestándose así su fuerza explicativa en el significado de esta emoción.

Cabe señalar que, como parte de las primeras aproximaciones que se realizaron en la presente investigación para explorar la emoción de vergüenza, se analizó, entre otros aspectos, lo que los estudiantes entendían por esta emoción. Se encontró que en una muestra conformada por 47 estudiantes de 2do. grado de una escuela secundaria técnica pública ubicada en la Delegación Iztapalapa, el 68% de los alumnos encuestados (32 estudiantes) utilizó el término *pena* para definir a la vergüenza; el resto de los alumnos (32%) mencionó emociones y las situaciones que provocaron esta emoción, como parte de su definición. Estos datos son consistentes con los resultados reportados por Reidl-Martínez y Jurado (2007).

de estudio. De igual manera, los resultados obtenidos indicaron que la vergüenza se presentó como consecuencia de ser expuesto o regañado en público; situación que se encontró, de acuerdo con los datos reportados por la investigadora, entre los sucesos que evocaron la emoción de vergüenza con mayor intensidad.

La información que se obtuvo en los cuestionarios abiertos para explorar la emoción de pena, se utilizó para elaborar las viñetas que conformaron la versión final de este instrumento. Es importante señalar que estas viñetas se hicieron tomando como referente las situaciones de maltrato que los propios estudiantes describieron en el cuestionario de culpa, pero al mismo tiempo, se integró en ellas la información que el alumnado proporcionó sobre los aspectos que les hicieron sentir pena, así como las experiencias fenomenológicas que mencionaron al sentir esta emoción. Tal y como se comentó anteriormente, la evidencia teórica y empírica indica que si bien es cierto que la culpa y la vergüenza pueden tener como origen una misma situación, por ejemplo, una transgresión moral, las experiencias fenomenológicas que acompañan a estas emociones pueden contribuir a establecer una distinción entre ambas.

Por lo que respecta al procedimiento que se empleó en el presente estudio para identificar la conducta o rol que asumen los alumnos en el maltrato entre iguales, se optó por utilizar un cuestionario de nominación de pares dadas las ventajas metodológicas que presenta en relación con otros procedimientos, concretamente, la observación directa en contextos naturales y los cuestionarios de autoreporte aplicados a alumnos y maestros.

La observación directa (estructurada y no estructurada) en los contextos naturales es, sin lugar a dudas, una técnica que provee una invaluable información acerca de la frecuencia, duración, la naturaleza del maltrato y los roles de los estudiantes en el acoso escolar. Sin embargo, es preciso realizar varias mediciones durante largos periodos de tiempo y observar múltiples escenarios (e.g. salones de clase, patio de la escuela, pasillos) para obtener una imagen realista de la intimidación en la escuela. Además, las observaciones directas proporcionan una perspectiva pública del bullying y no pueden llevarse a cabo en determinados escenarios de la escuela, como los sanitarios u otros espacios privados, donde el acoso escolar tiende a ocurrir con mayor regularidad (Pellegrini & Bartini, 2000).

Por otra parte, los cuestionarios de autoreporte aplicados a los docentes involucran evaluaciones que, en gran medida, son el resultado de sus propias experiencias con los estudiantes en contextos particulares, por ejemplo los salones de clase, y puede ocurrir un sesgo en el muestreo si los maestros observan a los estudiantes en un número limitado de escenarios (Crothers & Levinson, 2004). Asimismo, frecuentemente, los actos de intimidación ocurren cuando los adultos no están presentes, lo que puede generar que subestimen la prevalencia e incidencia del acoso escolar (Strohmeier, Spiel & Gradinger, 2008).

Del mismo modo, si bien es cierto que las escalas y encuestas de autoreporte aplicadas a los estudiantes son los instrumentos más usados por los investigadores para reunir información sobre el acoso escolar, una de las principales desventajas de estos instrumentos es que los estudiantes tienden a subestimar su conducta real o participación en las situaciones de maltrato, debido a que, con el fin de mantener la deseabilidad social, frecuentemente son renuentes a identificarse a sí mismos como agresores (Crothers & Levinson, 2004).

La técnica de nominación de pares que se empleó en esta investigación consiste fundamentalmente en solicitar a los estudiantes que nombren a un cierto número de compañeros según un determinado criterio, por ejemplo, la conducta manifestada en situaciones de maltrato entre iguales. Al igual que los procedimientos de evaluación descritos anteriormente, esta técnica presenta limitaciones. Una de las principales es que la información proporcionada por los estudiantes puede estar sesgada por la deseabilidad social, por el agrado o desagrado que tienen algunos alumnos hacia ciertos compañeros y por el deseo de no querer hablar mal de los amigos, lo que puede generar que los estudiantes subestimen o sobrevaloren la participación de sus compañeros en los episodios de maltrato.

No obstante, tal y como señalan Pellegrini y Bartini (2000) el uso de la técnica de nominación de pares para identificar el papel que juegan los alumnos en la dinámica del bullying, es una forma de observación que emplea muchos informantes. Estas observaciones se realizan durante un periodo de tiempo relativamente prolongado y estable por estudiantes que comparten y conviven en diferentes escenarios, como el académico y el lúdico, dentro y fuera de la escuela. Estos reportes proveen al investigador de información invaluable que proviene de compañeros de clase que conocen bien en qué consiste el problema y poseen información de primera mano que a menudo, es ignorada por el resto de los personajes que integran la comunidad educativa.

Por este motivo, en este estudio se utilizó un cuestionario de nominación de pares, concretamente, el Participant Role Questionnaire (Salmivalli et al., 1996b). Dicho instrumento se ha utilizado ampliamente para investigar la conducta que asumen los alumnos en la dinámica del acoso escolar (Caravita et al., 2009; Crapanzano et al., 2011; Goossens et al., 2006; Menesini et al., 2003b; Obermann, 2011; Pozzoli et al., 2012; Salmivalli, 1999; Salmivalli & Voeten, 2004; Sutton & Smith, 1999).

## **Objetivo general**

Evaluar las emociones morales de culpa, pena (vergüenza) y empatía (cognitiva/afectiva), así como la desconexión moral y la autoeficacia social y determinar la relación de tales variables con el tipo de rol que asumen los alumnos en el maltrato entre iguales: Pro-bullying, defensor y espectador.

## **Hipótesis**

- 1) Los niveles que muestren los alumnos en emociones morales de culpa, pena (vergüenza) y empatía (afectiva / cognitiva) predicen el tipo de rol que asumirán o su grupo de pertenencia en el maltrato entre iguales (Pro-bullying, defensor, espectador).
- 2) Los niveles que muestren los alumnos en desconexión moral predicen el tipo de rol que asumirán o su grupo de pertenencia en el maltrato entre iguales (Pro-bullying, defensor, espectador).
- 3) Los niveles que muestren los alumnos en autoeficacia social predicen el tipo de rol que asumirán o su grupo de pertenencia en el maltrato entre iguales (Pro-bullying, defensor, espectador).
- 4) Los hombres desempeñarán un papel activo en el maltrato entre iguales al ser nominados por sus pares en el rol de Pro-bullying, en relación con las mujeres, quienes serán nominadas en el rol de defensora y/o espectadora.

## **Variables**

### **Variable dependiente**

- Papel que asumen los alumnos en el maltrato entre iguales (Pro-bullying, defensor, espectador).

### **Variables independientes**

- 1) Culpa
- 2) Pena (Vergüenza)
- 3) Empatía (cognitiva/afectiva)
- 4) Desconexión moral
- 5) Autoeficacia social
- 6) Sexo

## **Definición conceptual y operacional de las variables**

### **Papel que asumen los alumnos en el maltrato entre iguales (*bullying*):**

Definición conceptual: Conducta que se asume ante el maltrato entre iguales, la cual puede comprender: 1) Pro-bullying: iniciar, mantener y/o reforzar el maltrato, 2) Defensor: ayudar a la víctima e intentar detener el maltrato, 3) Espectador: permanecer indiferente y mantenerse al margen del acoso escolar (Olweus, 2003; Salmivalli, 1999).



Definición operacional: Papel al que son asignados los estudiantes de 2do. grado de secundaria a partir del número total de nominaciones que reciben de sus compañeros de grupo en las subescalas que describen las conductas de Pro-bullying, defensor y espectador, de la Escala de roles participantes en el maltrato entre iguales (traducida al castellano, a partir de la versión abreviada realizada por Sutton & Smith, 1999).

### **Culpa:**

Definición conceptual: Emoción que es causada por la comisión de acciones indebidas, inmorales, contra las normas (internalizadas o externas) o como resultado de una falta involuntaria. Se caracteriza porque la persona emite un juicio adverso contra la acción que realizó y está acompañada de emociones dolorosas o negativas como pesar, aflicción, tristeza, miedo, ansiedad, enojo, tensión, remordimiento, arrepentimiento y provoca en el individuo el deseo de pagar la culpa, de autocastigarse o de llevar a cabo alguna acción reparadora (Hansberg, 1996; Reidl-Martínez & Jurado, 2007).

Definición operacional: Es el puntaje total obtenido por los estudiantes de 2do. grado de secundaria en las 11 viñetas que conforman el Cuestionario para evaluar la emoción de culpa que reportan los alumnos en situaciones de maltrato entre iguales.

### **Pena (Vergüenza):**

Definición conceptual: Emoción que surge en situaciones naturales (e.g. hacer el ridículo, ser ineficaz, exponerse en público, cometer errores) y en situaciones morales (e.g. transgredir normas, leyes, reglas sociales o interpersonales). Se caracteriza porque el individuo emite un juicio adverso contra sí mismo (e.g. se siente degradado, en desventaja, defectuoso, no es lo que creía, esperaba o debería ser) y la idea de que el agente es visto de una manera inapropiada por un observador. Está acompañada de otras emociones negativas como el miedo, la angustia y la tristeza, así como por la tendencia de esconderse o huir de la situación interpersonal u ocultar aquello que se considera vergonzoso (Hansberg, 1996; Reidl-Martínez & Jurado, 2007).

Definición operacional: Es el puntaje total obtenido por los alumnos de 2do. grado de secundaria en las 13 viñetas que integran el Cuestionario para evaluar la emoción de pena que reportan los alumnos en situaciones de maltrato entre iguales.

### **Empatía:**

Definición conceptual: Constructo multidimensional que posee componentes cognitivos y afectivos. El componente cognitivo (toma de perspectiva) incluye la capacidad del individuo para identificar y comprender la perspectiva de otra persona. El componente afectivo (preocupación empática) involucra la respuesta emocional vicaria orientada hacia un tercero y está caracterizada por sentimientos de compasión, ternura, simpatía, calidez, sentirse conmovido (Davis, 1983; Hoffman, 2000).

Definición operacional: Es el puntaje total obtenido por los alumnos de 2do. grado de secundaria en las subescalas Compasión empática (11 reactivos) y Empatía cognitiva (4 reactivos), de la Escala multidimensional de empatía: Escala de apreciación y sensibilización emocional (EASE, Díaz-Loving, Andrade & Nadelsticher, 1986).

**Desconexión moral:**

Definición conceptual: Desactivación total o parcial del sistema regulatorio de la conducta moral a través de procesos sociocognitivos que permiten que una persona cometa actos negativos en contra de otros sin que experimente conflicto moral y evite las autosanciones (Bandura, 2002).

Definición operacional: Es el puntaje total obtenido por los alumnos de 2do. grado de secundaria en los ocho reactivos que conforman la Escala de desconexión moral (traducida y adaptada al contexto mexicano, a partir de Moral disengagement scale, Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996a).

**Autoeficacia social:**

Definición conceptual: Creencias que una persona tiene respecto a su capacidad para formar y mantener relaciones sociales, así como para manejar diferentes tipos de conflictos interpersonales (Bandura, 1990).

Definición operacional: Es el puntaje total obtenido por los alumnos de 2do. grado de secundaria en los ocho reactivos que integran la Subescala de autoeficacia social, de la Escala de autoeficacia para niños (adecuada al contexto mexicano, a partir de la versión adaptada a la población española por Carrasco & Del Barrio, 2002).

**Sexo:**

Definición conceptual: Conjunto de características físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas de los seres humanos, que los definen como hombres y mujeres (Sánchez et al., 2011).

Definición operacional: Dato que el alumno proporciona de manera escrita para ser adscrito en la categoría de hombre o mujer.

## E S T U D I O

### **Objetivos Particulares**

- 1) Identificar las características individuales que distinguen a los alumnos clasificados en el rol de Pro-bullying, defensor y espectador, a partir de los niveles que muestren en emociones morales de culpa, pena (vergüenza) y empatía, así como en desconexión moral y autoeficacia social.
- 2) Predecir el tipo de rol participante o grupo de pertenencia de los alumnos en el maltrato entre iguales (Pro-bullying, defensor y espectador), a partir de los niveles que muestren en emociones morales de culpa, pena (vergüenza) y empatía, así como en desconexión moral y autoeficacia social.

### **Muestra**

El estudio se llevó a cabo en dos escuelas secundarias técnicas públicas ubicadas en la Delegación Iztapalapa. La selección de las escuelas fue no probabilística intencional, es decir, se eligieron en función de las facilidades administrativas otorgadas por las autoridades educativas para realizar este trabajo y por los antecedentes de maltrato entre iguales que existían en ellas, ya que todas ellas se encuentran ubicadas en una de las delegaciones del Distrito Federal con mayores índices de acoso escolar (SEDF, 2009).

En cada escuela se trabajó con los grupos existentes de 2do. grado del turno matutino (A, B, C, D, E y F). Cada grupo estuvo conformado aproximadamente por 30 o 40 estudiantes.

Participaron 509 alumnos (252 hombres y 257 mujeres), cuya edad osciló entre los 12 y 14 años. Se descartaron 59 estudiantes (36 hombres y 23 mujeres) debido a que faltaron en dos de las tres sesiones en que se llevó a cabo la aplicación de los cuestionarios para evaluar las variables de estudio. La muestra final quedó constituida por 450 alumnos (216 hombres y 234 mujeres).

### **Escenarios**

Salones de clase de las escuelas secundarias, con iluminación, ventilación y mobiliario adecuados para la aplicación de los instrumentos requeridos para la investigación.

### **Tipo de Estudio**

Se trató de un estudio correlacional transversal debido a que los instrumentos de medición se aplicaron en un sólo momento.

### **Diseño de Investigación**

La investigación constituye un estudio no experimental puesto que no se manipuló ninguna variable.

## Instrumentos

1. Escala de roles participantes en el maltrato entre iguales (Traducida al castellano y adecuada al contexto mexicano, a partir de la adaptación abreviada realizada por Sutton & Smith, 1999). Está conformada por 17 reactivos ( $\alpha = .94$ ), distribuidos en tres subescalas. La primera subescala (Pro-bullying,  $\alpha = .98$ ) contiene 11 reactivos que describen conductas y actitudes que inician, mantienen y refuerzan las situaciones de maltrato (e.g. empieza siempre a molestar y a maltratar a otro compañero; se ríe de los compañeros(as) cuando los están molestando y maltratando; se acerca a molestar y a maltratar a otro compañero(a), si alguien más lo está haciendo). La segunda subescala (Defensor,  $\alpha = .84$ ) está integrada por tres reactivos que describen una conducta de defensa, consuelo y un esfuerzo activo por detener la situación de maltrato (e.g. trata que los demás dejen de molestar y maltratar a otro compañero(a); defiende a un compañero(a) cuando otros lo están molestando y maltratando). La tercera subescala (Espectador,  $\alpha = .73$ ) se integra por tres reactivos que aluden a conductas de evasión y no tomar parte a favor de nadie en las situaciones de maltrato, manteniéndose al margen de las mismas (e.g. se aleja del lugar cuando otros molestan y maltratan a un compañero). En este cuestionario se les solicita a los alumnos que nominen a aquellos compañeros(as), cuya conducta coincide con las descripciones conductuales que se presentan en el instrumento. Para asignar a los estudiantes en un rol particular, se calcula el número total de nominaciones que reciben de sus compañeros de grupo en cada subescala. Los puntajes se estandarizan por salón de clase y se obtienen percentiles para cada rol. Los estudiantes cuyo puntaje estandarizado alcanza el percentil 75 en un determinado rol y éste resulta más alto que en ningún otro, son asignados en ese rol en particular. Se descartan los alumnos cuyos puntajes estandarizados no alcanzan el percentil 75 en ninguno de los roles.
2. Cuestionario para evaluar la emoción de culpa que reportan los alumnos en situaciones de maltrato entre iguales: Está integrado por 11 viñetas ( $\alpha = .89$ ) que describen situaciones de maltrato físico, verbal, relacionado con quitar pertenencias y maltrato social, las cuales se distribuyen en dos subescalas. La primera subescala (Testigos,  $\alpha = .89$ ) agrupa siete viñetas que describen situaciones en las que un alumno o grupo de alumnos es testigo del acoso escolar, pero no intervienen para detener estos incidentes. La segunda subescala (Agresor,  $\alpha = .82$ ) incluye cuatro viñetas que describen situaciones en las que un estudiante o grupo de estudiantes maltrata intencionalmente a otro alumno o compañero en la escuela. En cada viñeta hay tres incisos que describen en orden, un pensamiento, una emoción y una conducta que constituyen reacciones características de la culpa. Los alumnos evalúan a través del continuo Muy probablemente (cuatro puntos) – Nada probable (un punto) la posibilidad de que reaccionen como se describe en los tres incisos, ante cada situación que se presenta. Los puntajes asignados en cada inciso se suman por viñeta. Para conformar un puntaje total, se suma el puntaje que el alumno obtuvo en las 11 viñetas.
3. Cuestionario para evaluar la emoción de pena que reportan los alumnos en situaciones de maltrato entre iguales. Incluye 13 viñetas ( $\alpha = .92$ ) distribuidas en dos subescalas. La primera subescala (Ser visto de manera inapropiada por los pares,  $\alpha = .92$ ) comprende 10 viñetas que describen situaciones de maltrato físico,

verbal, relacionado con quitar pertenencias y maltrato social, cuya característica en común son las reacciones que se producen en el alumno ante estas situaciones (e.g. pensar que se es visto de manera inapropiada por los pares por maltratar a otro compañero, sentir tristeza, angustia por la forma en que se es visto, el deseo de huir de la situación interpersonal). La segunda subescala (Ser reprochado por los pares,  $\alpha = .73$ .) incluye tres viñetas que describen situaciones de maltrato físico y maltrato relacionado con quitar pertenencias, en las que las reacciones del alumno se caracterizan por la idea de que es reprochado por su conducta por parte de sus pares y por una respuesta de sumisión (e.g. agachar la cabeza, quedarse callado para que los compañeros no le digan nada o le reclamen al alumno por lo que hizo). Este instrumento se contesta y califica de manera similar que el cuestionario de culpa.

4. Escala de desconexión moral (Traducida al castellano y adecuada al contexto mexicano, a partir de Moral disengagement scale, Bandura et al., 1996a). Comprende ocho reactivos ( $\alpha = .73$ ), distribuidos en dos subescalas. La primera subescala (Justificación moral,  $\alpha = .69$ ) incluye cuatro reactivos que evalúan la tendencia de los alumnos a justificar una serie de conductas antisociales al retratarlas o concebirlas como si estuvieran al servicio de algún propósito social o moral valorado (e.g. está bien pelearse con otros si se trata de defender a tus amigos). La segunda subescala (Distorsión por lenguaje y comparación ventajosa,  $\alpha = .69$ ) comprende cuatro reactivos que evalúan la tendencia de los estudiantes a distorsionar las consecuencias que tiene su conducta en otras personas a través del empleo de un lenguaje que palia el acto disminuyendo su gravedad o bien, comparando una acción negativa con otras más deplorables (e.g. golpear a los compañeros que son molestos, es sólo una manera de darles una lección; molestar a alguien, no lo lastima realmente). Los estudiantes evalúan en una escala de cuatro puntos el grado de acuerdo o desacuerdo con las exoneraciones morales para cada conducta. Las respuestas a los reactivos se suman para obtener un puntaje total.
5. Subescalas Compasión empática (CE) y Empatía cognitiva (EC), de la Escala multidimensional de empatía: Escala de apreciación y sensibilización emocional (EASE, Díaz-Loving et al., 1986). Las subescalas Compasión empática (11 reactivos,  $\alpha = .79$ ) y Empatía cognitiva (cuatro reactivos,  $\alpha = .55$ ) evalúan la dimensión afectiva (e.g. me preocupo por otros; me inquieta ver a alguien lastimado) y cognitiva (e.g. me doy cuenta cuando alguien tiene miedo; advino cuando alguien tiene problemas) de la empatía, respectivamente. Para cada uno de los reactivos, los alumnos evalúan a través de una escala de cuatro puntos el grado de acuerdo o desacuerdo con las situaciones que se les presentan que hacen referencia a su capacidad empática. Las respuestas a los reactivos se suman para conformar un puntaje total para cada subescala.
6. Subescala de Autoeficacia Social, de la Escala de Autoeficacia para niños (Adecuada al contexto mexicano, a partir de la versión adaptada a la población española por Carrasco & Del Barrio, 2002). Está conformada por ocho reactivos ( $\alpha = .72$ ) que evalúan la capacidad percibida por el alumno para establecer relaciones entre iguales, ser asertivo y la capacidad para realizar actividades de ocio y tiempo libre (e.g., ¿Qué tan capaz eres para trabajar en grupo?; ¿qué tan capaz eres para resolver las situaciones en las que otros te están molestando o lastiman tus sentimientos?). Para cada reactivo, los participantes evalúan, usando una escala

de cuatro puntos (Completamente capaz – Nada capaz), la percepción de eficacia que creen poseer en dichos ámbitos. Las respuestas a los reactivos se suman para obtener un puntaje total.

En el Anexo 1 (p.164) se presentan los Estudios a partir de los cuales se elaboraron y adecuaron al contexto mexicano, además de determinar las propiedades psicométricas, de los cuestionarios descritos anteriormente. En el Anexo 2 (p. 201) se muestra la versión final de los instrumentos de medición.

## **Procedimiento**

1. A los alumnos se les explicó el objetivo de la investigación y se les invitó a colaborar voluntariamente. Se les indicó que su participación consistía en contestar diferentes cuestionarios en tres sesiones de 30 minutos, una por día, en el tiempo regular de clase. Se trabajó en tres sesiones para evitar que el cansancio y aburrimiento afectaran el desempeño de los alumnos, que podría producirse por el tiempo que implicaría contestar en una sola sesión los cuestionarios contemplados en el estudio.
2. Los cuestionarios se ordenaron aleatoriamente para controlar los efectos de su presentación en las respuestas de los participantes y se guardaron en un sobre tamaño carta. En la primera sesión, se les entregó a los alumnos el sobre tamaño carta y se les solicitó que anotarán su nombre en él dado que éste se utilizaría en las sesiones subsecuentes. Se les aclaró que en los cuestionarios no tenían que escribir su nombre; los únicos datos personales que debían reportar eran sexo, edad y grupo. Es importante señalar que en cada sesión los estudiantes contestaron dos cuestionarios. Es decir, el sobre que se les entregó a los alumnos en cada sesión únicamente contenía dos cuestionarios, los cuales fueron diferentes para cada uno de ellos dado que fueron ordenados aleatoriamente.
3. En cada sesión a los estudiantes se les entregó el sobre con los respectivos cuestionarios llamándolos por su nombre. A partir de la lista de alumnos que las autoridades de las escuelas proporcionaron se elaboró un registro de asistencia y se identificaron los cuestionarios que contestaron los alumnos en cada sesión.
4. En la primera sesión y previo a la aplicación de los cuestionarios, se les explicó a los alumnos el significado del término maltrato entre iguales, utilizando la definición propuesta por Olweus (1993) y se destacó el desequilibrio del abuso, la indefensión de las víctimas, así como la intencionalidad y la reiteración de los ataques. El objetivo de dicha explicación fue que los alumnos comprendieran qué tipo de conductas se estaban evaluando en los cuestionarios aplicados y al mismo tiempo, que pudieran identificar los componentes esenciales que caracterizan y distinguen al bullying de otros comportamientos problemáticos que se pueden manifestar en el entorno escolar, los cuales si bien es cierto que comparten algunas características semejantes, no necesariamente suponen victimización entre iguales. Por ejemplo, las peleas, las malas relaciones entre compañeros, los actos de vandalismo, las agresiones espontáneas, entre otros, son situaciones en donde los alumnos involucrados tienen la misma fuerza o probabilidad de ganar y en las que se busca recíprocamente el mal mutuo.

5. La aplicación de los cuestionarios fue grupal y se llevó a cabo en los salones de clase, en presencia del docente. El número de alumnos por sesión de aplicación fue en promedio de 35. Para evitar que los alumnos vieran las respuestas de sus compañeros, se les pidió que tomaran asiento dejando un espacio libre entre cada butaca y se procuró que las bancas estuvieran separadas entre cada fila. Además, se atendió que los alumnos contestaran individualmente y en silencio.
6. Se trabajó en una sesión adicional en otra aula (e.g. la biblioteca de la secundaria) con los estudiantes que faltaron en una de las tres sesiones y se aplicaron los cuestionarios que les restaban por contestar. El objetivo fue perder el menor número posible de participantes en la investigación. Los estudiantes que no estuvieron presentes en dos sesiones, se descartaron del estudio.
7. A partir de la lista de alumnos y la Escala de roles participantes en el maltrato entre iguales, se calculó el número total de nominaciones que recibieron los estudiantes ( $N = 450$ ) en los roles de Pro-bullying, defensor y espectador por parte de sus compañeros de grupo. El puntaje bruto del total de nominaciones se estandarizó por salón de clase y se obtuvieron percentiles para cada rol. De esta manera, se identificó y asignó a los estudiantes en los diferentes roles participantes. Posteriormente, se analizaron los cuestionarios en materia de emociones morales (culpa, pena y empatía [cognitiva/afectiva]), desconexión moral y autoeficacia social.
8. Se realizó un Análisis discriminante para identificar las características que distinguen a los alumnos clasificados en el papel de Pro-bullying, defensor y espectador, así como para predecir su rol participante o grupo de pertenencia en el maltrato entre iguales, a partir de los niveles que muestran en emociones morales de culpa, pena (vergüenza) y empatía, así como en desconexión moral y autoeficacia social.
9. Se llevó a cabo un análisis de contingencia para determinar si existían diferencias entre hombres y mujeres en la conducta que asumen en el maltrato escolar y se se calculó el coeficiente V de Cramer para determinar el grado de relación entre dichas variables (Pardo y Ruíz, 2002).

En el siguiente apartado, se presentan los resultados de los análisis estadísticos realizados.

## Resultados

### I. Identificación y clasificación de los alumnos en los roles participantes: Pro-bullying, defensor y espectador

Participaron 509 estudiantes de 2do. grado de dos escuelas secundarias técnicas públicas y se descartaron 59 de ellos por las circunstancias que se señalaron previamente; la muestra final quedó conformada por 450 alumnos (216 hombres y 234 mujeres).

Se calculó el número de total de nominaciones que recibieron los 450 estudiantes de sus compañeros de grupo en cada uno de los reactivos que integran las subescalas Pro-bullying, defensor y espectador, de la Escala de roles participantes en el maltrato entre iguales. Se estandarizaron, por salón de clase, los puntajes brutos totales en cada subescala y se obtuvieron percentiles para cada rol participante. Los estudiantes que alcanzaron el percentil 75 en un determinado rol y éste resultó el de mayor puntuación, fueron asignados en ese rol en particular. Se descartaron 225 alumnos debido a que sus puntuaciones estandarizadas no alcanzaron el percentil 75 en ninguno de los roles participantes.

Con el propósito de contribuir a la comprensión del procedimiento de identificación y clasificación de los alumnos en los roles participantes, en la Tabla 2 se muestran los puntajes brutos y estandarizados que corresponden al número total de nominaciones que obtuvieron los alumnos en los diferentes roles participantes y que fueron omitidos del estudio. Únicamente se presentan las puntuaciones de 30 estudiantes. No obstante, estos resultados fueron similares para el resto del alumnado que se descartó de la investigación.



Tabla 2

*Puntajes brutos y estandarizados que obtuvieron los alumnos que se descartaron del estudio en cada rol participante*

Puntajes brutos en cada rol participante				Puntajes estandarizados en cada rol participante <sup>a</sup>		
Alumno	Pro- bullying	Defensor	Espectador	Pro- bullying	Defensor	Espectador
1	2	5	8	-.47205	-.22969	.00978
2	4	0	3	-.43523	-.87571	-.43035
3	3	4	8	-.45364	-.35890	.00978
4	2	7	5	-.47205	.02871	-.25430
5	0	3	5	-.50886	-.48810	-.25430
6	4	0	1	-.43523	-.87571	-.60640
7	2	4	4	-.49500	-.63234	-.54223
8	4	0	5	-.45340	-1.34373	-.37396
9	3	6	3	-.47420	-.27665	-.71051
10	3	0	3	-.47420	-1.34373	-.71051
11	0	3	6	-.53659	-.81019	-.20568
12	1	1	1	-.51579	-1.16588	-1.04707
13	1	3	6	-.51579	-.81019	-.20568
14	2	2	3	-.49500	-.98804	-.71051
15	1	5	8	-.51579	-.45450	.13088
16	0	2	2	-.53659	-.98804	-.87879
17	0	6	6	-.79684	-.00411	-.00544
18	1	0	1	-.76208	-1.03869	-1.14815
19	2	0	1	-.72733	-1.03869	-1.14815
20	0	0	0	-.79684	-1.03869	-1.37669
21	0	2	5	-.48428	-.79373	-.02443
22	0	3	2	-.48428	-.50568	-.68394
23	4	4	3	-.39806	-.21763	-.46410
24	0	5	2	-.48428	.07041	-.68394
25	1	3	1	-.46273	-.50568	-.90377
26	0	2	1	-.48428	-.79373	-.90377
27	0	2	3	-.48428	-.79373	-.46410
28	4	1	1	-.39806	-1.08177	-.90377
29	3	2	2	-.41962	-.79373	-.68394
30	1	1	0	-.49819	-.59305	-.90411

*Nota.* El puntaje bruto en cada rol participante (e.g. Pro-bullying, defensor, espectador) se obtuvo a partir del cálculo del número total de nominaciones que recibió cada alumno por parte de todos sus compañeros de grupo en los reactivos que conforman cada rol o subescala.

Como se puede advertir en la Tabla 2, los alumnos que fueron descartados de la investigación obtuvieron un número total de nominaciones muy bajo en cada rol participante. Como consecuencia, la estandarización de sus puntajes brutos no se situó en el Percentil 75 en ninguno de los roles participantes. Por ejemplo, el alumno 20 no recibió nominaciones en ninguna de las subescalas o roles. Lo anterior significa que, desde la perspectiva de sus compañeros de grupo, estos estudiantes no poseen un rol

definido o claro en el maltrato entre iguales. Por el contrario, en la Tabla 3 se presentan los puntajes brutos y estandarizados que alcanzaron los alumnos que se incluyeron en el estudio en los diferentes roles participantes. Una vez más, únicamente se exponen las puntuaciones de 30 alumnos. Estos resultados fueron semejantes a los que obtuvieron los alumnos que se conservaron en el estudio (225 en total).

Tabla 3

*Puntajes brutos y estandarizados que obtuvieron los alumnos incluidos en el estudio en cada rol participante*

Alumno	Puntajes brutos en cada rol participante			Puntajes estandarizados en cada rol participante		
	Pro- bullying	Defensor	Espectador	Pro- bullying	Defensor	Espectador
1	<b>87</b>	13	0	<b>1.09258</b>	.80393	-.69443
2	<b>94</b>	12	5	<b>1.22143</b>	.67473	-.25430
3	<b>90</b>	2	2	<b>1.14780</b>	-.61730	-.51838
4	<b>119</b>	0	1	<b>.2.79054</b>	-.99688	-.93771-
5	<b>106</b>	6	7	<b>1.66801</b>	-.27665	.03740
6	<b>206</b>	6	3	<b>3.74783</b>	-.27665	-.71051
7	<b>101</b>	7	5	<b>2.71322</b>	.16832	-.23398
8	<b>102</b>	4	7	<b>2.74797</b>	-.34897	.22310
9	<b>179</b>	5	10	<b>3.37419</b>	.07041	1.07476
10	<b>142</b>	7	0	<b>3.65014</b>	.55892	-.90411
11	5	<b>21</b>	2	-.41682	<b>1.83755</b>	-.51838
12	3	<b>28</b>	5	-.47420	<b>3.63597</b>	-.37396
13	3	<b>20</b>	3	-.47420	<b>2.21320</b>	-.36788
14	1	<b>21</b>	3	-.45831	<b>1.87688</b>	-.64247
15	1	<b>22</b>	3	-.45831	<b>2.01413</b>	-.64247
16	1	<b>40</b>	9	-.45831	<b>4.48471</b>	.57633
17	6	<b>24</b>	7	-.46978	<b>2.64796</b>	.05069
18	9	<b>39</b>	9	-.33891	<b>5.57837</b>	.73015
19	1	<b>31</b>	7	-.70039	<b>2.56498</b>	-.01135
20	2	<b>25</b>	7	-.67103	<b>1.92373</b>	-.01135
21	1	10	<b>48</b>	-.70039	.32062	<b>4.75834</b>
22	1	0	<b>31</b>	-.56105	-.68803	<b>4.69512</b>
23	3	8	<b>20</b>	-.45364	.15791	<b>1.06609</b>
24	0	2	<b>21</b>	-.50886	-.61730	<b>1.15412</b>
25	4	11	<b>49</b>	-.43523	.54552	<b>3.61885</b>
26	3	4	<b>36</b>	-.45364	-.35890	<b>2.47451</b>
27	0	4	<b>37</b>	-.50886	-.35890	<b>2.56254</b>
28	2	6	<b>19</b>	-.43840	-.18194	<b>2.60766</b>
29	0	6	<b>21</b>	-.47821	-.18194	<b>3.01393</b>
30	1	2	<b>20</b>	-.73793	-.71125	<b>2.52814</b>

En la Tabla 3 se observa que los estudiantes que fueron incluidos en la investigación obtuvieron un mayor número de nominaciones en cada rol participante, en relación con sus compañeros que fueron descartados. Así, por ejemplo, el alumno situado en el

número uno obtuvo un total de 87 nominaciones en rol de Pro-bullying, 13 como defensor y no recibió nominaciones en el rol de espectador. Del mismo modo, el alumno 11 recibió cinco nominaciones como Pro-bullying, dos como espectador y alcanzó un mayor número de nominaciones en el rol de defensor, 21 en total. Por su parte, el alumno 21 obtuvo una nominación en el rol de Pro-bullying, 10 en el papel de defensor y 48 en el de espectador.

Se estandarizó por salón de clase el puntaje bruto total de las nominaciones que recibieron los 225 estudiantes que se conservaron en el estudio y fueron asignados en el rol participante en el que dicha puntuación alcanzó el percentil 75. En el caso de los alumnos cuyos puntajes estandarizados se ubicaron en el percentil 75 en dos o más roles, fueron asignados en el que alcanzaron mayor puntuación. Este procedimiento dio como resultado los datos que se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4

*Número de alumnos asignados en los roles participantes de Pro-bullying, defensor y espectador*

Rol participante	Rol participante			Total
	Pro-bullying	Defensor	Espectador	
	109	46	70	225

De los 225 alumnos que se conservaron en la investigación (128 hombres y 97 mujeres), 109 fueron clasificados en el papel de Pro-bullying, 46 fueron asignados en el rol de defensor y 70 en el de espectador.

## **II. Diferencias entre hombres y mujeres en la distribución de los roles participantes en el maltrato entre iguales**

Se realizó un análisis de contingencia para determinar si existían diferencias entre hombres y mujeres en la conducta que asumen en el maltrato entre iguales. En la Tabla 5 se muestran los resultados del análisis.

Tabla 5

*Distribución de hombres y mujeres en los roles participantes en el maltrato entre iguales*

Sexo	Rol participante			Total
	Pro-bullying	Defensor	Espectador	
Hombre	98	4	26	128
Mujer	11	42	44	97
Total	109	46	70	225

De acuerdo con los resultados obtenidos, existieron diferencias significativas [ $\chi^2 (2, N = 225) = 103.147, p < .001$ ] entre hombres y mujeres en la conducta que asumen en el maltrato entre iguales. Este resultado sugiere que de un total de 128 hombres, 98

desempeñaron un papel activo en el maltrato al ser asignados en el rol de Pro-bullying, cuatro asumieron un papel de defensor y 26 actuaron como espectadores. En contraste, de un total de 97 mujeres, 11 fueron asignadas en el rol de Pro-bullying, 42 en el de defensor y 44 en el rol de espectador. Por consiguiente, los hombres fueron clasificados primordialmente en el rol de Pro-bullying, que se caracteriza por conductas que inician, mantienen y/o refuerzan el maltrato entre iguales, mientras que las mujeres desempeñaron conductas de espectador y defensor.

Asimismo, para determinar el grado de relación entre las variables estudiadas, esto es, la conducta que los alumnos asumen en el maltrato y el sexo, se utilizó la medida de asociación V de Cramer<sup>7</sup>. Los resultados obtenidos indicaron que existió una asociación moderada entre ambas variables (V de Cramer = .70). Este resultado sugiere que las conductas que hombres y mujeres desempeñan en los episodios de intimidación pueden estar asociadas con los estereotipos que se tiene de ambos. Es decir, para los hombres las formas violentas y agresivas de relacionarse son más comunes e incluso esperadas y pueden estar asociadas con metas que son importantes para ellos (e.g. dominio sobre otros compañeros); en el caso de las mujeres, sus conductas de ayuda e incluso pasivas forman parte del rol social femenino.

### **III. Predicción del rol participante o grupo de pertenencia de los alumnos en el maltrato entre iguales**

Se realizó un Análisis discriminante, introduciendo las variables independientes juntas, para identificar las características que distinguen a los alumnos clasificados en el rol de Pro-bullying, defensor y espectador, así como para predecir el rol participante o grupo de pertenencia de los estudiantes en el maltrato entre iguales, a partir de sus puntuaciones obtenidas en las variables independientes.

Las variables predictoras fueron culpa, pena (vergüenza), empatía (cognitiva/afectiva), desconexión moral y autoeficacia social. La variable de agrupación fue el rol participante de los alumnos: Pro-bullying, defensor y espectador

En la Tabla 6 se muestra un resumen con el total de casos procesados, el número de casos válidos para el análisis y el número de casos excluidos.

---

<sup>7</sup> De acuerdo con el Manual de Estilo de Publicaciones APA (2da. edición, 2002, editado por El Manual Moderno), cuando se reportan datos estadísticos inferenciales, es importante incluir, además de la información sobre la significación estadística, algún índice para evaluar la magnitud del efecto o la fuerza de la relación entre las variables de estudio. En el caso particular de la prueba  $\chi^2$  (Ji Cuadrada), el índice apropiado para este propósito es la V de Cramer.

Tabla 6

*Resumen de casos procesados en el Análisis discriminante*

Casos	N	Porcentaje
Válidos	225	100
Excluidos	0	0
Por pertenecer a un grupo fuera de rango		
Por tener valor perdido en al menos una variable discriminante	0	0
Por pertenecer a un grupo fuera de rango y por tener valor perdido en al menos una variable discriminante	0	0
Total excluidos	0	0
Casos totales	225	100

Tal y como se observa en la Tabla 6, el análisis se llevó a cabo con 225 casos válidos y no existieron valores perdidos.

La Tabla 7 presenta la prueba de igualdad de las medias de los grupos en cada variable independiente y la Tabla 8, muestra los estadísticos descriptivos por grupo.

Tabla 7

*Prueba de igualdad de las medias de los grupos (Pro-bullying, defensor, espectador)*

	Lambda de Wilks	F	gl1	gl2	Sig.
Culpa	.887	14.092	2	222	.000
Pena (Vergüenza)	.951	5.780	2	222	.004
Empatía Afectiva	.840	21.196	2	222	.000
Empatía Cognitiva	.992	.950	2	222	.388
Desconexión Moral	.748	37.420	2	222	.000
Autoeficacia Social	.911	10.847	2	222	.000

Tabla 8

*Estadísticos descriptivos por grupo (Pro-bullying, defensor y espectador)*

Rol participante	Variable	<i>M</i>	<i>DE</i>
Pro-bullying <sup>a</sup>	Culpa	88.60	18.621
	Pena (Vergüenza)	102.09	19.825
	Empatía afectiva	31.67	5.065
	Empatía cognitiva	12.21	2.450
	Desconexión moral	18.56	4.452
	Autoeficacia social	25.42	3.264
Defensor <sup>b</sup>	Culpa	102.17	14.484
	Pena (Vergüenza)	112.78	18.504
	Empatía afectiva	37.43	3.291
	Empatía cognitiva	12.80	2.167
	Desconexión moral	14.43	4.220
	Autoeficacia social	25.72	3.404
Espectador <sup>c</sup>	Culpa	99.51	16.201
	Pena (Vergüenza)	108.63	18.503
	Empatía afectiva	33.80	5.919
	Empatía cognitiva	12.37	2.616
	Desconexión moral	13.57	3.224
	Autoeficacia social	23.10	4.209

*Nota.* Los grupos difirieron en las variables de clasificación seleccionadas, excepto en empatía cognitiva (Ver Tabla 7).

<sup>a</sup> *n* = 109. <sup>b</sup> *n* = 46. <sup>c</sup> *n* = 70

La información de las Tablas 7 y 8 sugiere que los grupos difirieron en las variables de clasificación seleccionadas. En todos los casos, excepto en empatía cognitiva [ $F(2, 222) = .950, p = .388$ ], la Lambda de Wilks univariante y el estadístico *F*, estuvieron asociados con un nivel crítico menor que .05.

Por otro lado, la Tabla 9 muestra los autovalores y algunos estadísticos descriptivos multivariantes para las dos funciones que se obtuvieron en el Análisis discriminante.

Tabla 9

*Autovalores de las dos funciones discriminantes obtenidas en el estudio*

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	.515	80.4	80.4	.583
2	.126	19.6	100	.334

En la Tabla 9 puede apreciarse que los autovalores de las dos funciones que conformaron el modelo fueron desiguales. La primera función explicó el 80.4% de la variabilidad disponible en los datos y la segunda función explicó el 19.6%. La correlación canónica de la primera y segunda función fueron moderadas (.583 y .334, respectivamente).

Por su parte, la lambda de Wilks que se muestra en la Tabla 10 contrasta de manera jerárquica la significación de las dos funciones obtenidas.

Tabla 10

*Lambda de Wilks. Contraste de las funciones del modelo*

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrada	gl	Sig.
1 a la 2	.586	117.154	12	.000
2	.888	25.993	5	.000

En la primera línea (1 a la 2) de la Tabla 10 se contrasta la hipótesis nula de que el modelo completo (ambas funciones discriminantes tomadas juntas) no permite distinguir las medias de los grupos. Puesto que el valor de la Lambda de Wilks y su valor transformado (Chi-cuadrada = 117.154) presentó, con 12 grados de libertad, un nivel crítico ( $p = .000$ ) menor que .05, puede concluirse que el modelo permitió distinguir significativamente entre los grupos (Pro-bullying, defensor y espectador).

En la segunda línea (2) de la Tabla 10 se contrasta la hipótesis nula de que las medias de los grupos son iguales en la segunda función discriminante. Como se aprecia, la Lambda de Wilks asumió un valor próximo a uno, pero, puesto que su valor transformado (Chi-cuadrada = 25.993) presentó, con cinco grados de libertad, un nivel crítico ( $p = .000$ ) menor que .05, puede afirmarse que la segunda función permitió discriminar entre, al menos, dos de los grupos.

La Tabla 11, muestra la ubicación de los centroides de los grupos en cada una de las funciones discriminantes.

Tabla 11

*Valor de los centroides en las funciones discriminantes obtenidas*

Rol participante	Función	
	1	2
Pro-bullying	.733	-.028
Defensor	-.596	.629
Espectador	-.750	-.371

Tal y como se observa en el Tabla 11, la primera función distinguió fundamentalmente al grupo de alumnos clasificados en el rol de Pro-bullying (cuyo centroide se ubicó en la parte positiva), del grupo de estudiantes clasificados como defensores y espectadores (cuyos centroides se localizaron en la parte negativa).

Por lo que respecta a la segunda función, ésta distinguió a los alumnos defensores del grupo de espectadores. El centroide de los alumnos nominados como defensores se situó en la parte positiva, en tanto que el de los estudiantes clasificados como espectadores se ubicó en la parte negativa; el de los alumnos asignados al rol de Pro-Bullying quedó en la parte central.

En la Tabla 12 se muestra la matriz de los coeficientes tipificados para cada función discriminante.

Tabla 12

*Coefficientes tipificados de las funciones discriminantes canónicas*

	Función	
	1	2
Culpa	-.267	.059
Pena (Vergüenza)	.080	-.070
Empatía afectiva	-.462	.869
Empatía cognitiva	.198	-.343
Desconexión moral	.708	.297
Autoeficacia social	.448	.522

Tomando en consideración la información que se muestra en las Tablas 11 y 12, se observa que el único centroide positivo en la primera función discriminante fue el asociado al grupo de alumnos clasificados en el rol Pro-bullying, y por tanto, cabe interpretar que



aquellos estudiantes que obtuvieron un puntaje alto en desconexión moral, así como un puntaje bajo en empatía afectiva, culpa y pena (vergüenza) fueron clasificados en el rol participante de Pro-bullying.

Lo anterior indica que los alumnos asignados al rol de Pro-bullying presentaron un mayor puntaje en desconexión moral ( $M = 18.56$ ,  $DE = 4.452$ ) que los defensores ( $M = 14.43$ ,  $DE = 4.220$ ) y espectadores ( $M = 13.57$ ,  $DE = 3.224$ ). Del mismo modo, los estudiantes clasificados en el rol de Pro-bullying obtuvieron un puntaje menor en empatía afectiva ( $M = 31.67$ ,  $DE = 5.065$ ), culpa ( $M = 88.60$ ,  $DE = 18.621$ ) y pena (vergüenza) ( $M = 102.09$ ,  $DE = 19.825$ ) en relación con los defensores y espectadores. Cabe mencionar que estos alumnos (Pro-bullying) también alcanzaron un puntaje alto en autoeficacia social ( $M = 25.42$ ,  $DE = 3.264$ ). Estos datos pueden corroborarse en las Tablas 8 y 13.

En cuanto a la segunda función discriminante, puesto que ahora el centroide de los estudiantes asignados en el rol de defensores fue positivo, puede mencionarse que los alumnos que fueron clasificados como defensores obtuvieron mayores puntajes en empatía afectiva y autoeficacia social. Por el contrario, los estudiantes que obtuvieron menores puntajes en desconexión moral y autoeficacia social fueron clasificados como espectadores.

En otras palabras, los defensores presentaron puntajes más altos en empatía afectiva ( $M = 37.43$ ,  $DE = 3.291$ ) y autoeficacia social ( $M = 25.72$ ,  $DE = 3.404$ ) que los espectadores (empatía afectiva:  $M = 33.80$ ,  $DE = 5.919$ ; autoeficacia social:  $M = 23.10$ ,  $DE = 4.209$ ), mientras que estos últimos, además de su puntaje bajo en autoeficacia social, obtuvieron un puntaje menor en desconexión moral ( $M = 13.57$ ,  $DE = 3.224$ ) que los defensores ( $M = 14.43$ ,  $DE = 4.440$ ) (Ver Tablas 8 y 13)

En lo que concierne a la empatía cognitiva, como se advierte en la Tabla 13 los tres grupos de alumnos (Pro-bullying, defensor y espectador) obtuvieron puntajes similares en dicha variable.

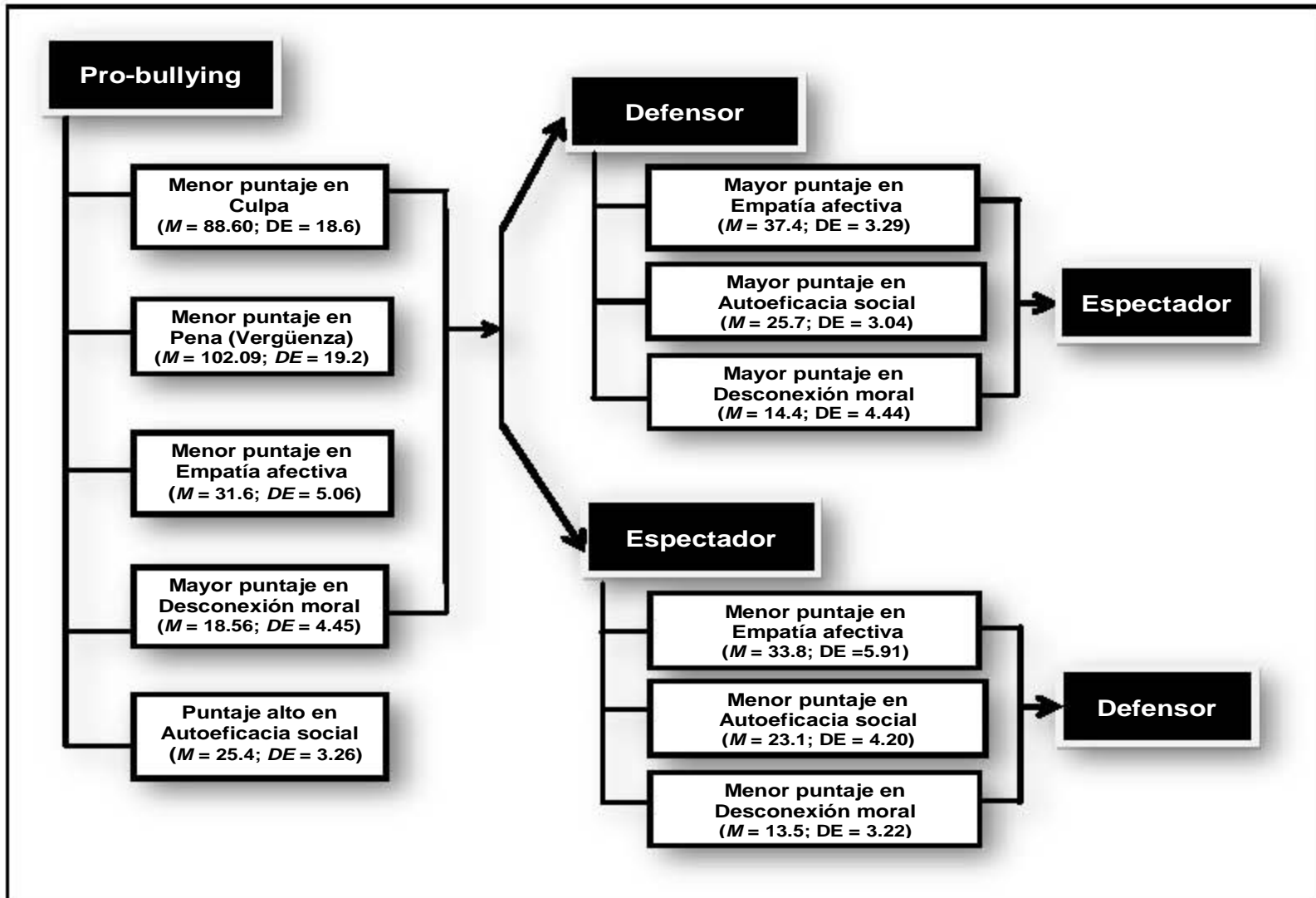
Tabla 13

*Resumen de resultados en las variables independientes por rol participante*

Variables Independientes	Rol participante		
	Pro-bullying	Defensor	Espectador
Culpa	88.60	102.17	99.51
Pena (Vergüenza)	102.09	112.78	108.63
Empatía afectiva	31.67	37.43	33.80
Empatía cognitiva	12.21	12.80	12.37
Desconexión moral	18.56	14.43	13.57
Auto-eficacia social	25.42	25.72	23.10

En la Figura 3 se presenta un esquema comparativo entre los alumnos clasificados en el rol de Pro-bullying, defensor y espectador en las variables evaluadas, a partir de los resultados descritos anteriormente.

- Figura 3. Esquema comparativo entre los alumnos clasificados en el rol de Pro-bullying, defensor y espectador en las variables de estudio.



Hasta aquí, se expuso la estimación de las funciones discriminantes que permitieron identificar las características que distinguieron a los grupos estudiados (Pro-bullying, defensor y espectador).

Para valorar la capacidad predictiva del modelo estimado, es decir, para predecir el rol participante o grupo de pertenencia de los alumnos en el maltrato entre iguales, en la Tabla 14 se presentan los resultados de la clasificación de los grupos (la matriz de confusión) con probabilidades previas basadas en el tamaño de los grupos.

Tabla 14

*Resultados de la clasificación (matriz de confusión) con probabilidades basadas en el tamaño de los grupos*

<sup>a</sup> Se clasificaron correctamente el 64% de los casos agrupados originales.

		Grupo de pertenencia pronosticado <sup>a, b</sup>				
		Rol participante	Pro-bullying	Defensor	Espectador	Total
<b>Original</b>	Recuento	Pro-bullying	71	20	18	109
		Defensor	7	32	7	46
		Espectador	7	23	40	70
	%	Pro-bullying	65.1	18.3	16.5	100
		Defensor	15.2	69.6	15.2	100
		Espectador	10.0	32.9	57.1	100
<b>Validación Cruzada<sup>c</sup></b>	Recuento	Pro-Bullying	70	21	18	109
		Defensor	7	30	9	46
		Espectador	8	28	34	70
	%	Pro-bullying	64.2	19.3	16.5	100
		Defensor	15.2	65.2	19.6	100
		Espectador	11.4	40.0	48.6	100

<sup>b</sup> Se clasificaron correctamente el 60% de los casos agrupados validados mediante validación cruzada.

<sup>c</sup> La validación cruzada sólo se aplica a los casos del análisis. En la validación cruzada, cada caso se clasifica mediante las funciones derivadas del resto de los casos.

La Tabla 14 muestra los resultados de la clasificación (la matriz de confusión). Esta tabla es en sí misma un procedimiento de validación de las funciones discriminantes obtenidas, puesto que resume la capacidad predictiva de las funciones discriminantes. La información de esta tabla indica que se clasificó correctamente en el 64% de los casos, el rol participante de los estudiantes. Dado que no existen datos previos acerca de la eficacia clasificatoria de otros métodos, se compararon los porcentajes de clasificación con la clasificación correcta esperable por azar (Pardo & Ruíz, 2002)<sup>8</sup>.

Los resultados obtenidos indicaron que el porcentaje de casos clasificados correctamente debido al azar fue de 37%. Esto quiere decir que el porcentaje de casos clasificados correctamente a través del procedimiento empleado por el Análisis discriminante fue mayor que el porcentaje de clasificación que se esperaría como producto del azar y por tanto, las ecuaciones de clasificación del Análisis discriminante fueron útiles (Tabachnick & Fidell, 2001).

El grupo de estudiantes clasificados en el rol de Pro-bullying fue correctamente clasificado en el 65.1% de los casos, los defensores en el 69.6% de los casos y los alumnos asignados en el papel de espectador fueron correctamente clasificados el 57.1% de los casos. Esto significa que de un total de 109 estudiantes asignados originalmente en el rol de Pro-Bullying, 71 fueron clasificados como tal, 20 fueron clasificados como defensores y 18 como espectadores. Asimismo, de un total de 46 alumnos asignados originalmente en el papel de defensor, 32 fueron clasificados como tal, en tanto que siete de ellos fueron clasificados como Pro-bullying y siete como espectadores. Finalmente, de un total de 70 estudiantes asignados originalmente en el rol de espectador, 40 de ellos se clasificaron como tal, 23 como defensores y siete como Pro-bullying.

La Tabla 14 también incluye los datos de la validación cruzada, cuyos resultados son similares a los de la clasificación original.

---

<sup>8</sup> Para calcular el porcentaje de casos clasificados correctamente debido al azar, se multiplica el número de casos que hay en cada grupo por sus respectivas probabilidades previas, derivadas del Análisis discriminante. Posteriormente, se realiza la sumatoria del producto de la multiplicación de los tres grupos (Pro-bullying, defensor y espectador). El resultado, se multiplica por 100 y finalmente, se divide entre el número total de casos (Tabachnick & Fidell, 2001). Así, se tienen los siguientes datos: a) Pro-bullying:  $109 \times .484 = 52.756$ ; Defensor:  $46 \times .204 = 9.384$ ; Espectador:  $70 \times .311 = 21.77$ ; b)  $52.756 + 9.384 + 21.77 = 83.91$ ; c)  $83.91 \times 100 = 8391$ ; d)  $8391 / 225 = 37.2\%$ .

## Discusión

El objetivo de esta investigación fue evaluar las emociones morales de culpa, pena (vergüenza) y empatía (cognitiva/afectiva), así como la desconexión moral y la autoeficacia social y determinar la relación de tales variables con el tipo de rol que asumen los alumnos en el maltrato entre iguales, el cual puede comprender: 1) Pro-bullying: iniciar, mantener y reforzar el maltrato, 2) Defensor: intervenir a favor de la víctima y, 3) Espectador: permanecer indiferente y mantenerse al margen del acoso escolar.

La investigación toma como punto de partida la propuesta teórica y la evidencia empírica sobre la competencia moral emocional de los actores del bullying para caracterizar y comprender la conducta de los estudiantes que participan en el maltrato entre iguales (Arsenio & Lemerise, 2000, 2001; 2004; Gini et al., 2011; Malti et al., 2010; Malti & Latzko, 2010; Sánchez et al., 2012). Dicha propuesta indica que los alumnos que agreden y que participan activamente en el acoso escolar carecen de las emociones morales necesarias para inhibir sus conductas de abuso; carencia que se manifiesta por sus escasas emociones de culpa, vergüenza y empatía, así como por los mayores niveles de indiferencia que muestran en el contexto de las transgresiones morales. Asimismo, esta investigación tiene como referente el marco conceptual de la desconexión moral (Bandura, 1991, 2002), a partir del cual se analizaron los patrones de razonamiento moral de los alumnos involucrados en el maltrato entre iguales.

Del mismo modo, el presente estudio parte de los postulados de la teoría social cognitiva de Bandura (1977b, 1997, 2001), respecto al papel que desempeñan las creencias de autoeficacia en la agencia humana y se analizó de manera particular, la influencia de la autoeficacia social sobre la conducta de los alumnos que actúan como espectadores en el maltrato entre iguales.

Como parte de la investigación se establecieron las siguientes hipótesis, las cuales se sintetizan de la siguiente manera:

- 1) Los niveles que muestren los alumnos en emociones morales de culpa, pena y empatía, así como en desconexión moral y autoeficacia social predicen el tipo de rol que asumirán o su grupo de pertenencia en el maltrato entre iguales (Pro-bullying, defensor, espectador).
- 2) Los hombres desempeñarán un papel activo en el maltrato entre iguales al ser nominados por sus pares en el rol de Pro-bullying, en relación con las mujeres, quienes serán nominadas en el rol de defensora y/o espectadora.

Para dar respuesta a la primera hipótesis, se realizó un Análisis discriminante para encontrar la función o combinación lineal de variables independientes (función discriminante) que permitiera diferenciar a los alumnos clasificados en el papel de Pro-bullying, defensor y espectador. Una vez que se obtuvieron las funciones discriminantes, éstas se utilizaron para predecir el rol participante o grupo de pertenencia de los estudiantes en el maltrato entre iguales.

De esta manera, se obtuvieron dos funciones discriminantes. La primera función distinguió al grupo de alumnos asignados al rol de Pro-bullying del grupo de estudiantes clasificados como defensores y espectadores. Los estudiantes clasificados en rol participante de Pro-bullying se caracterizan porque comparten conductas y actitudes relacionadas con el maltrato entre iguales, tales como iniciar una situación de maltrato, molestar a otros compañeros o bien, tienden a reforzar y/o mantener estas conductas a través de risas, gritos y gestos que transmiten un mensaje de aprobación (Menesini et al., 2003a; Pozzoli et al., 2012; Salmivalli, 1999; Sutton & Smith, 1999). De acuerdo con los resultados del Análisis discriminante, los alumnos de 2do. grado de secundaria que fueron clasificados en el rol de Pro-bullying obtuvieron puntajes bajos en culpa, vergüenza y empatía afectiva, y alcanzaron un puntaje alto en desconexión moral, en relación con los defensores y espectadores.

Estos datos son semejantes a los que se han encontrado en otras investigaciones sobre el tema (Björkqvist et al., 2000; Bollmer et al., 2006; Caurcel & Almeida, 2008; Gini, 2006; Gini et al., 2007; Jolliffe & Farrington, 2006, 2011; Menesini & Camodeca, 2008; Menesini et al., 2003b; Ortega et al., 2002) y apoyan la noción de que los alumnos que se involucran o participan en las situaciones de maltrato presentan deficiencias en su competencia moral emocional. Estos alumnos reportan niveles bajos en culpa y vergüenza por el daño ocasionado a la víctima y así mismo, presentan niveles bajos de respuesta empática. Es decir, no expresan un reconocimiento del daño sufrido por un tercero y un sentido de responsabilidad hacia él, tampoco una condena por la conducta o daño ocasionado y sensibilidad emocional hacia la víctima.

Del mismo modo, el hecho de que los alumnos de 2do.grado que fueron clasificados en el rol de Pro-bullying obtuvieron un puntaje alto en desconexión moral, coincide con los resultados de otras investigaciones (Hymel et al., 2010; Obermann, 2011; Pornari & Wood, 2010; Pozzoli et al., 2012) que sugieren que la presencia de expresiones de desconexión moral puede contribuir a reducir la experiencia de emociones como la culpa, vergüenza y empatía en los alumnos que participan en las situaciones de maltrato y por tanto, puede fomentar la presencia de un estado emocional frío, contrario a lo que según Ortega et al. (2002), normalmente se esperaría, y es que la mayoría de las personas activen un estado emocional culposo, vergonzoso o de empatía emocional hacia la víctima.

De manera particular, los mecanismos de desconexión moral que se evaluaron en este estudio fueron justificación moral, distorsión a través del lenguaje y comparación ventajosa, que involucran una reconstrucción cognitiva de los propios actos. Estos mecanismos permiten que una conducta censurable se convierta en un acto personal y socialmente aceptable al retratarla como si estuviera al servicio de alguna causa valiosa o de un propósito moral. Del mismo modo, permiten enmascarar una conducta reprensible a través del empleo de un lenguaje que palia el acto disminuyendo su gravedad o bien, al comparar una acción negativa con otras más deplorables. Estos aspectos contribuyen a que los alumnos, a pesar de su comprensión moral de los valores y las normas sociomorales, distorsionen las consecuencias que puede tener una conducta sobre terceras personas (Bandura, 2001).

Atendiendo los resultados que obtuvieron los participantes que fueron clasificados en el rol de Pro-bullying y siguiendo a Pornari y Wood (2010), se puede plantear que si estos alumnos consideran que maltratar a sus pares sirve a un propósito valioso o si emplean descripciones eufemísticas para su conducta y distorsionan las consecuencias de sus

actos, pueden tergiversar la cualidad agresiva de su conducta y percibirla como algo totalmente diferente. De tal suerte que, al reconstruir cognitivamente su conducta y las consecuencias que derivan de la misma, estos alumnos no sólo están ignorando o rechazando su propio conocimiento moral sobre las transgresiones morales, sino que existe una menor probabilidad de que experimenten emociones morales y continúen con su conducta negativa hacia terceros.

Cabe señalar que los participantes asignados al rol de Pro-bullying también alcanzaron un puntaje alto en autoeficacia social. Este hallazgo es coherente con los resultados de otras investigaciones (Andreou, Vlachou & Didaskalou, 2005; Natvig, Albrektsen & Qvarnstrom, 2001), en las que se reporta que los niños que tuvieron un fuerte sentido de autoeficacia estuvieron más inclinados a comportarse agresivamente. Es decir, los alumnos que tendieron a maltratar a otros compañeros se caracterizaron por tener una percepción elevada de autoeficacia. De acuerdo con estas investigaciones, esto se debe a que estos estudiantes por lo general, están inclinados a demostrar que son más poderosos que otros compañeros y pueden perder su popularidad o estatus si sus pares se percatan de su debilidad social y emocional. No obstante, existen otros estudios (Crick & Dodge, 1994, 1996; Özer, Totan & Atik, 2011) que indican que los alumnos que se involucraron de alguna forma en el maltrato entre iguales (e.g. como agresor, agresor/víctima) obtuvieron un puntaje bajo en autoeficacia social y emocional, en relación con los estudiantes que no lo hicieron, lo que da cuenta de sus pobres habilidades sociales.

Al respecto, se puede señalar que si bien es cierto que tradicionalmente se ha descrito a los alumnos que intimidan a otros compañeros como incompetentes sociales, debido a las dificultades emocionales y relacionales que su conducta puede ocasionarles a largo plazo, y porque sus actos violan las normas sociales ampliamente aceptadas por todos (Crick & Dodge, 1994), otros autores consideran que esto no necesariamente es un indicador de que estos alumnos tengan dificultades emocionales y relacionales (Estell, Farmer & Cairns, 2007; Pellegrini et al., 1999; Perren & Alsaker, 2006; Sutton et al., 1999a; 2001). Tales autores los conciben como individuos sociables, asertivos, buenos líderes, populares y bien integrados en su grupo de pares, además de considerarlos socialmente competentes; entendiendo como competencia social el éxito para la consecución de las metas individuales. Para ello, estos alumnos utilizan generalmente aquellos medios que consideran apropiados, principalmente la agresión, e incluso pueden interactuar eficazmente con sus pares o utilizarlos para alcanzar objetivos personales (e.g. molestar a una víctima, obtener prestigio social) (Gasser & Keller, 2009).

Sin embargo, tal y como señala Gini (2006) el hecho de ser individuos sociables, asertivos, populares o poseer competencias sociales no quiere decir nada de cómo estas características o habilidades serán utilizadas en las interacciones sociales. Es decir, no necesariamente conlleva a que los alumnos utilicen estas habilidades para fines prosociales. Los estudios revisados en este trabajo muestran que los alumnos que participan o se involucran en el maltrato tienden a presentar una menor competencia moral emocional, en relación con sus pares, para apreciar las consecuencias emocionales que tienen sus conductas en los sentimientos de otros y sentir empatía por ellos, además de que reportan sentirse menos culpables y avergonzados por los actos negativos que han cometido en contra de otros.

Esto coincide con los resultados de otras investigaciones (Gasser & Keller, 2009; Malti et al., 2009) en las que se reporta que si bien es cierto que los agresores y los acosadores muestran habilidades y competencias sociales adecuadas, presentan un déficit en su

motivación moral, entendida como la atribución y justificación de emociones morales después de cometer una transgresión. Esto es, estos niños parecen subordinar los aspectos morales de su conducta (e.g. las consecuencias que ésta tiene sobre el bienestar y los derechos de terceros, el daño que ocasiona) a las ganancias sociales e instrumentales que resultan de una transgresión moral. Según tales investigaciones, el déficit o insensibilidad moral da cuenta de por qué estos alumnos hacen un mal uso de sus habilidades y competencias sociales.

La segunda función que se obtuvo a partir del Análisis discriminante distinguió a los alumnos clasificados como defensores del grupo de espectadores. El rol de defensor se caracteriza por una conducta de apoyo, consuelo y un esfuerzo activo para tratar de que otros detengan la situación de maltrato; en tanto que el rol de espectador incluye conductas de evasión y no tomar parte a favor de nadie en las episodios de maltrato, manteniéndose al margen, observando pasiva y silenciosamente lo que sucede (Salmivalli, 2010; Olweus, 2003).

Acorde con los resultados del Análisis discriminante, los defensores alcanzaron un mayor puntaje en las variables empatía afectiva y autoeficacia social que los espectadores. Estos datos coinciden con los que se han encontrado en otros estudios (Caravita et al., 2009; Howard et al., 2001; Nickerson et al., 2008; Pöyhönen et al., 2010; Yoon, 2004) en términos de que la empatía y las creencias de autoeficacia influyen en la participación activa en la conducta de defensa. En sentido contrario, los estudiantes con niveles bajos de autoeficacia social presentan una menor probabilidad de intervenir para ayudar a las víctimas, independientemente de su respuesta empática. De esta manera, los resultados obtenidos en este trabajo respaldan la idea de que la intervención activa y la ayuda en favor de las víctimas requieren por un lado, sensibilidad moral, así como sentir empatía hacia éstas (competencia moral emocional) y por otro, la capacidad para ser asertivo en las interacciones sociales y enfrentarse con situaciones sociales conflictivas (Ahmed, 2005; Gini et al., 2008).

Dicho resultado es comprensible si se toma en cuenta la naturaleza de las situaciones de maltrato, que incluyen a un agresor o agresores poderosos (en términos físicos y en el número de pares que respaldan o apoyan sus acciones), a una víctima, que por lo general es rechazada por sus compañeros y a los espectadores, quienes están preocupados por su propio estatus y seguridad en el grupo de iguales (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2010). En ese sentido, tal y como mencionan Caprara y Steca (2005) si bien es cierto que la preocupación por el bienestar de otras personas es central para promover y realizar acciones orientadas a favor de éstas, dicha preocupación no se convertirá en una conducta prosocial a menos que las personas se sientan capaces de manejar las dinámicas interpersonales, sociales y emocionales que caracterizan las acciones de esta naturaleza.

Por lo que respecta a los espectadores, además de su puntaje bajo en autoeficacia social como ya se comentó, también alcanzaron una puntuación menor en desconexión moral en relación con los defensores. Algunas investigaciones indican que a pesar de que estos alumnos (espectadores) consideran que el maltrato entre iguales es moralmente incorrecto y reaccionan emocionalmente ante la intimidación expresando empatía hacia las víctimas y reconocen que deberían intervenir, por lo general, se mantienen al margen y no denuncian estos incidentes por temor a ser lastimados, expresan incertidumbre sobre cómo actuar y se definen a sí mismos como alguien que no posee las habilidades necesarias para ayudar (Andreou et al., 2008; Hazler, 1996; Lodge & Frydenberg, 2005;



McLaughlin et al., 2005; Rigby, 2006, 2008; Thornberg, 2007; Valadez, 2008). Por lo que, según estos trabajos, asumir el rol de espectador puede deberse al hecho de que los alumnos perciben no tener el poder ni las habilidades necesarias para controlar y enfrentarse a las situaciones de maltrato y no tanto porque rechacen o ignoren su propio conocimiento moral sobre las implicaciones morales que tienen estos eventos o aprueben los actos de intimidación y justifiquen su falta de intervención a través de la desconexión moral (e.g. aceptar que golpear a los compañeros que son molestos es sólo una manera de darles una lección; estar de acuerdo en que molestar a alguien no lo lastima realmente).

En torno a este punto, también es importante destacar que en la presente investigación, durante el proceso de clasificación y asignación de los estudiantes de 2do. grado en los diferentes roles participantes – con base en el número de nominaciones que recibieron de sus compañeros de grupo -, fue posible identificar en cada salón de clase, cada uno conformado por 30 o 40 estudiantes, hasta 10 alumnos que fueron nominados por sus pares en el rol de Pro-bullying, principalmente hombres, y tan sólo dos o tres fueron nominados como defensores, por lo general mujeres; el resto de los estudiantes no recibió nominaciones, lo que sugiere que, desde la perspectiva de sus compañeros de grupo, éstos no asumen una postura definida ante el maltrato. Tal desigualdad en el número de alumnos que adoptan un papel de Pro-bullying y los que actúan como defensores, puede favorecer la concepción de los espectadores de que su intervención para detener una situación de maltrato puede resultar contraproducente para su seguridad y reforzar su temor de ser lastimados, así como la percepción de que no tienen el poder para enfrentarse a estas situaciones, lo que puede llevarlos a que opten por mantenerse al margen de las mismas. Como dato adicional, se debe acotar que los alumnos de 2do. grado que fueron identificados en el rol de espectador también fueron en su mayoría estudiantes del sexo femenino.

En ese sentido, tal y como afirma la teoría social cognitiva de Bandura (1977b, 1997, 2001), al momento de tomar la decisión de realizar o no una conducta, las personas consideran los beneficios que resultarán tras la realización de la misma y no sólo los perjuicios que evitarán. Además, temen y tienden a evitar aquellas situaciones amenazantes que consideran que exceden sus habilidades, por lo que parece poco probable esperar que los alumnos (espectadores) intervengan para detener los episodios de maltrato si estiman que no son capaces de manejar o enfrentarse a este tipo de situaciones.

En el caso de los defensores, el puntaje que obtuvieron en desconexión moral puede interpretarse de la siguiente manera. Si bien es cierto que estos estudiantes fueron nominados por sus pares principalmente en el rol participante que ostentan, también recibieron nominaciones en el rol de Pro-bullying, aunque éstas no constituyeron un número elevado. No obstante, este dato sugiere que, desde la perspectiva de sus compañeros, estos alumnos en algunas situaciones también tienden a realizar conductas que son características del rol de Pro-bullying (e.g. reforzar y/o mantener estas conductas a través de risas, gritos y gestos). Por lo que se puede suponer que, a pesar de que estos alumnos poseen una adecuada competencia moral cognitiva y una competencia moral emocional que les permiten juzgar las situaciones de maltrato como moralmente incorrectas y reaccionar emocionalmente ante éstas con culpa o empatía, también es probable que en ciertas ocasiones las aprueben. En ese orden de ideas, tal y como sostiene la teoría de desconexión moral de Bandura (1991, 2002) existen situaciones con las cuales las personas se enfrentan día a día que no son coherentes con los valores

morales que expresan cuando hacen juicios morales éticos. En tales casos, las personas pueden desactivar selectivamente el sistema de control del comportamiento reprochable mediante la puesta en marcha de determinadas maniobras psicológicas, por medio de las cuales pueden dejar de lado dichos estándares y actuar de manera contraria a ellos, a través de los mecanismos de desconexión moral.

Es importante tomar en cuenta que el fenómeno del maltrato entre iguales es un proceso grupal, en el que están involucrados varios mecanismos que pueden influir en la conducta de los alumnos. Por lo que, a pesar de que un alumno en particular posea una adecuada competencia moral cognitiva y emocional, esto es, considere que el maltrato supone un acto censurable y sienta empatía por la víctima, puede existir una influencia a nivel grupal que lo impulse a unirse a la situación de maltrato o por lo menos, a no mostrar empatía por los compañeros victimizados (Salmivalli & Voeten, 2004). Uno de estos mecanismos grupales es el contagio social que puede inhibir la ayuda e incluso fomentar la participación en los actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros que conocen el problema, aunque no hayan sido protagonistas inicialmente del mismo (Olweus, 1993). De esta manera, se generan sentimientos de hostilidad generalizada, donde el apoyo a este tipo de conductas parece provenir de sentimientos negativos hacia las personas en general y de un deseo sádico de lastimar a otros (Rigby, 2008). Aunado a estos aspectos, como ya se señaló, la desconexión moral puede contribuir a disminuir las inhibiciones propias, tales como la represión y el control habituales, en los alumnos que presencian estos episodios de maltrato a actuar de forma agresiva.

Por otra parte, una vez que se obtuvieron las dos funciones discriminantes que se acaban de describir, las cuales permitieron distinguir a los alumnos que fueron asignados en los roles de Pro-bullying, defensor y espectador, éstas se emplearon para predecir el rol participante o grupo de pertenencia de los alumnos en el maltrato entre iguales. Esta predicción se efectuó por medio de una clasificación de los mismos casos utilizados para obtener las dos funciones discriminantes que ya se mencionaron. Es importante señalar que esta clasificación constituyó en sí misma un procedimiento de validación de las funciones, pues resume la capacidad predictiva de las funciones discriminantes (Pardo & Ruíz, 2002; Tabachnick & Fidell, 2001).

Los datos derivados de dicha clasificación mostraron que de un total de 109 estudiantes asignados originalmente al rol de Pro-bullying a través del cuestionario de nominación de pares, el 65.1% fueron correctamente clasificados como tal a partir del Análisis discriminante. Del mismo modo, de un total de 46 alumnos asignados originalmente al papel de defensores, el 69.6% fueron correctamente clasificados en dicho rol y de un total de 70 estudiantes asignados originalmente en el rol de espectador, el 57.1% de los casos fueron clasificados correctamente como tal.

Las diferencias existentes entre el número de alumnos que fueron clasificados originalmente en un determinado rol por medio del cuestionario de nominación de pares y el porcentaje de estudiantes clasificados a través del análisis estadístico, pueden deberse a las limitaciones inherentes de los cuestionarios de nominación. Al respecto, es importante tener presente que esta técnica requiere que los alumnos reconozcan las diferentes conductas que realizan sus compañeros con mayor frecuencia en una situación de maltrato y los nominen en el rol que mejor describa o represente la conducta que asumen en dichas situaciones. Sin embargo, como cualquier otro instrumento de medición que recolecta información subjetiva, los datos obtenidos a partir de la nominación de los pares no están exentos de limitaciones: pueden estar sesgados por la deseabilidad social,

por la reputación que tiene cada alumno dentro de su grupo o clase, por el agrado o desagrado que tienen los alumnos hacia ciertos compañeros y por el deseo de no querer hablar mal de los amigos, lo que puede generar que los estudiantes subestimen o sobrevaloren la participación de sus pares en los episodios de maltrato (Obermann, 2011; Pozzoli et al., 2012).

Pese a ello, las funciones discriminantes que se obtuvieron en este estudio o la combinación lineal de variables independientes permitieron clasificar correctamente el 64% de los casos agrupados originales, comparado con el 37% esperable de una clasificación completamente al azar. Es decir, el porcentaje de casos clasificados correctamente a través del procedimiento empleado por el Análisis discriminante fue mayor que el porcentaje de clasificación que se esperaría como producto del azar. Por lo que, las ecuaciones de clasificación del Análisis discriminante fueron útiles (Tabachnick & Fidell, 2001).

En relación con la segunda hipótesis que se planteó en este trabajo, se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en la distribución de los roles participantes en el maltrato entre iguales. De un total de 128 hombres que participaron en la investigación, el 77% fueron clasificados en el rol de Pro-bullying, el 3% en el rol de defensor y el 20% en el papel de espectador. En lo que concierne a las mujeres (N= 97), el 11% fueron clasificadas en el rol participante de Pro-bullying, el 43% en el de defensor y el 46% en el papel de espectador.

El hallazgo de que los hombres desempeñaron un papel activo en las situaciones de maltrato (Pro-bullying) en contraste con las mujeres, coincide con lo reportado en otras investigaciones (Andreou, 2004; Crapanzano et al., 2011; Lodge & Frydenberg, 2005; Menesini et al., 2003a; Pöyhönen et al., 2010; Romera, Del Rey & Ortega, 2011). Desde el punto de vista de Salmivalli et al., (1996b) una posible interpretación de estos resultados es el hecho de que para los hombres, las formas violentas y agresivas de relacionarse son más comunes e incluso esperadas y gozan de aprobación: insultarse, aventarse, golpearse, amagar recurrentemente a los compañeros con utilizar la agresión física para marcar los límites de la fortaleza, los empujones, y otras conductas similares. Además, los niños y adolescentes usan la agresión para crear o establecer un orden social en su grupo de pares. De acuerdo con estos autores, para ser aceptados en su grupo, se espera que los alumnos se unan, por lo menos en algún grado, en juegos bruscos, en un mutuo hostigamiento y en las conductas de maltrato.

Otros autores (Scheithauer et al., 2006) se pronuncian en este mismo sentido al señalar que estas formas agresivas de relacionarse están asociadas con metas que son importantes para los niños y adolescentes dentro de su grupo de pares, como el dominio y la posición dentro de la jerarquía de su grupo de iguales. Por ejemplo, los niños y adolescentes pueden mejorar su estatus social a través del empleo de formas de agresión abiertas, visibles, dominantes y/o maltratando a otros que les permitan demostrar su superioridad sobre otros compañeros

En este sentido, resulta pertinente subrayar que los alumnos que participaron en esta investigación son adolescentes que asisten a la escuela secundaria, un ámbito donde tienen que volver a negociar sus relaciones de poder, de dominación, dentro del grupo en el que se encuentran, tal y como lo hicieron en la educación primaria. Como resultado, los estudiantes compiten por establecer u ocupar un lugar en la nueva jerarquía social, demostrando su dominio sobre otros estudiantes, donde la agresión física, verbal y/o

relacional constituye una herramienta necesaria de dominancia para establecer la posición social respecto del nuevo grupo. Por lo que el maltrato entre iguales se puede concebir como una estrategia para ingresar en el nuevo grupo social y ser aceptado (Espelage & Holt, 2001; Pellegrini, 2002; Reyes, 2009).

En el caso de las mujeres, Salmivalli et al. (1996b) y Goossens et al. (2006) consideran que su participación menos activa en las situaciones de maltrato puede deberse a que se espera que asuman conductas prosociales, de cuidado y de ayuda e incluso pasivas, aspectos que forman parte del rol social femenino. Este aspecto coincide con los señalamientos de Díaz-Guerrero (2003), quien afirma que a las mujeres por un lado, se les confiere un perfil de pasividad y fragilidad y por otro, se les percibe como más cálidas, sensibles, expresivas y preocupadas por los aspectos sociales de la interacción y los sentimientos de los demás. Del mismo modo, Salmivalli et al. (1996b) mencionan que las diferencias en los roles que asumen los hombres y las mujeres pueden deberse a que estas últimas, por lo general, muestran una mayor capacidad empática que les permite comprender y compartir el estado emocional y la situación de la víctima, facilitando así la conducta de ayuda.

Otra posible interpretación en torno a las diferencias entre hombres y mujeres en la distribución de los roles participantes es la que proponen Goossens et al. (2006). Estos investigadores consideran que la Escala de roles participantes no incluye reactivos que describan conductas de maltrato indirecto o relacional, tales como la exclusión social, difamar la reputación de un tercero, ignorar a un compañero, las cuales son más comunes en las mujeres. Por ello, consideran que se privilegian las conductas de maltrato físico que son más típicas en los hombres. En este mismo sentido, los autores mencionan que las conductas descritas en la subescala de defensor aluden a comportamientos que son más comunes en las mujeres, por ejemplo consolar, dar apoyo, mientras que se omiten otras conductas de defensa que son más características en los hombres, como atacar física o verbalmente al agresor para ayudar a la víctima. Desde su punto de vista, estos aspectos pueden contribuir a que hombres y mujeres sean nominados diferencialmente por sus pares en los diferentes roles participantes.

En lo concerniente a los señalamientos formulados por estos autores respecto a la omisión de maltrato relacional o social en la Escala de roles participantes, se debe resaltar que la incidencia de este tipo de maltrato en los estudiantes de 2do. grado de secundaria fue relativamente baja, en relación con otras modalidades, como el maltrato físico, verbal y relacionado con quitar pertenencias. Este aspecto pudo observarse durante el proceso de identificación de las situaciones de maltrato entre iguales que suscitaron la emoción de culpa en los alumnos encuestados (Ver Anexo 1, Estudio 1): sólo seis estudiantes, de un total de 265, reportaron situaciones que involucraron maltrato social. Asimismo, algunas investigaciones muestran que en el caso de los adolescentes las modalidades o tipos de maltrato entre iguales se limitan en general a los abusos físicos y verbales; sólo alrededor del 20% percibe la exclusión social como una manifestación de maltrato entre iguales (Boulton et al., 2002; Quinn, Bell-Ellison, Loomis & Tucci, 2007).

Por otra parte, el tipo de conducta de defensa que se describe en la Escala de roles participantes, constituye un elemento que posiblemente pudo influir en las nominaciones que realizaron los alumnos de los compañeros que tienden a desempeñar este tipo de acciones. Por tanto, es conveniente que en futuras investigaciones se diseñen e incorporen reactivos que hagan alusión a conductas de defensa que puedan ser típicas o

que se asocien comúnmente con los hombres. Por ejemplo, usar la fuerza física, atacar verbalmente al agresor e interponerse directamente entre él y la víctima para ayudar a esta última, entre otras.

## **Conclusiones**

En primer lugar, los resultados obtenidos en este estudio muestran que los alumnos que fueron clasificados en el rol de Pro-bullying, el cual se caracteriza por conductas tales como iniciar, mantener y/o reforzar los episodios de maltrato, obtuvieron puntajes bajos en culpa, pena y empatía afectiva, así como un puntaje alto en desconexión moral, en comparación con los defensores y espectadores. Se trata de estudiantes que presentan problemas en su competencia moral emocional, es decir, muestran poca sensibilidad ante el dolor ajeno, lo que les hace ser insensibles y fríos cuando agreden a sus víctimas; además presentan dificultades para adoptar otras perspectivas que no sean las propias, sobre todo ante situaciones cercanas a su experiencia personal, como son las situaciones de abuso y prepotencia entre iguales. Esta descripción se acerca a un agresor frío que se desconecta moralmente de la situación con base en motivaciones egocéntricas e indiferencia hacia el sufrimiento ajeno (Sánchez et al., 2012).

Esta indiferencia hacia los demás no significa sin embargo desconocimiento de los valores y las normas sociomorales. Las investigaciones revisadas en este trabajo revelan que los niños y adolescentes que agreden a sus pares muestran una adecuada competencia moral cognitiva, esto es, un conocimiento moral de los factores que guían los juicios de lo correcto e incorrecto. No obstante, se desconectan de la situación a partir del uso de mecanismos sociocognitivos que les permiten mantener una fría coherencia entre pensamiento y comportamiento moral. Aunado a ello, su deficiente competencia moral emocional que se manifiesta en las pocas habilidades para regular emociones como la culpa, vergüenza y empatía favorece que estos alumnos se involucren en este tipo de comportamientos agresivos con sus iguales.

En segundo lugar, los datos de este estudio indican que los alumnos clasificados como defensores obtuvieron un mayor puntaje en empatía afectiva y autoeficacia social, en relación con los estudiantes asignados al rol de espectadores, quienes además de su puntaje bajo en autoeficacia, presentaron un puntaje bajo en desconexión moral.

En tercer lugar, los hallazgos de esta investigación sugieren que los hombres desempeñaron un papel activo en las situaciones de maltrato al ser nominados por sus pares principalmente en el rol de Pro-bullying, en contraste con las mujeres, quienes fueron nominadas como espectadoras y defensoras.

De los resultados encontrados en este estudio, se derivan algunas implicaciones importantes. Como la conducta de maltrato entre iguales está, en parte, relacionada con la falta de emociones morales en los agresores (Pro-bullying) para inhibir sus conductas de abuso, resulta relevante considerar el manejo de un amplio rango de emociones morales (e.g. culpa, vergüenza, empatía, indignación, disgusto, desprecio) en la práctica educativa de manera sistemática. Para ello será necesario dotar a los maestros de herramientas conceptuales y estrategias didácticas que les permitan apoyar a los alumnos en el desarrollo de su competencia moral emocional (sentir que ciertas acciones están bien o mal) y no sólo en el desarrollo de su competencia moral cognitiva (juzgar lo que está bien o mal).

A pesar del creciente consenso que existe entre los investigadores del desarrollo (Arsenio & Lemerise, 2000; Eisenberg, 2000; García-Cabrero, 2010; Hoffman, 2000; Nucci, 2001; Nussbaum, 2001; Smetana & Killen, 2008; Turiel, 2010) respecto a que las emociones morales y la cognición moral son interdependientes e interactúan recíprocamente entre sí a lo largo del curso del desarrollo, el Plan de Estudios de Educación Básica (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011) presenta un énfasis en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, particularmente la secuencia de las ocho competencias que contemplan los programas de Formación Cívica y Ética<sup>9</sup>. Dicha secuencia se formuló con base en los criterios provenientes de perspectivas cognitivo-evolutivas del desarrollo moral, principalmente de Piaget y Kohlberg, las cuales enfatizan e incluso sobrestiman el poder que tiene la razón para moldear la identidad moral y subestiman el rol de las emociones en este proceso (García-Cabrero, 2011; Luna-Elizarrarás, 2011). Esta situación resulta interesante toda vez que diferentes investigaciones, algunas de ellas revisadas en este trabajo, indican que a pesar de que los niños y adolescentes pueden comprender la validez de las normas de justicia y cuidado y ser conscientes de las reglas que deben guiar sus acciones (competencia moral cognitiva), tienden a ignorarlas y/o verlas como ajenas a sí mismos y no necesariamente comprenden las consecuencias emocionales que derivan de su cumplimiento o quebrantamiento. Es decir, conocer el bien no siempre es suficiente para motivar a una persona para hacer el bien (Nucci, 2001, p. 196).

La perspectiva cognitivo-evolutiva se centra en la promoción de la competencia en los juicios morales, estimulando el desarrollo de las estructuras cognitivas a través del diálogo moral, las interacciones morales y la participación. Sin embargo, el razonamiento moral y las habilidades de juicio constituyen sólo una parte de la moralidad. Desde luego, se puede asumir que la interacción y la participación son recursos importantes para la enseñanza de las emociones morales. Pero en la aproximación cognitivo-evolutiva el aprendizaje de estas emociones puede ser espontáneo y no explícito o sistemático. Además, la enseñanza de dichas emociones no se menciona como tal en el marco teórico de este enfoque. Por tal motivo, es necesario adaptar las metas y los propósitos de la educación moral a las demandas de una sociedad multicultural, pluralística, incluyendo la moralidad de los alumnos e involucrar la promoción de las emociones morales en los esfuerzos por desarrollar la competencia moral en los estudiantes (Bisquerra, 2003; Malti & Latzko, 2010).

La promoción de las emociones morales en el comportamiento de los alumnos resulta importante porque las reglas que están ancladas en las emociones son particularmente efectivas para guiar la conducta, ya que las emociones dirigen la atención y facilitan los procesos de memorización y, en consecuencia, también facilitan la internalización de las reglas (Prinz, 2006). Además, estas emociones pueden proveer el ímpetu necesario para que los niños y adolescentes respondan a las transgresiones morales y lean las señales de los demás sobre las consecuencias que tienen sus acciones en ellos mismos y en terceros (Smetana & Killen, 2008).

---

<sup>9</sup> Las ocho competencias en cuestión son: 1) conocimiento y cuidado de sí mismo, 2) autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, 3) respeto y valoración de la diversidad, 4) sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad, 5) manejo y resolución de conflictos, 6) participación social y política, 7) apego a la legalidad y sentido de justicia, 8) comprensión y aprecio por la democracia.

En la escuela, la promoción de las emociones morales se puede llevar a cabo mediante diferentes estrategias. Una opción es utilizar las experiencias emocionales que surgen en situaciones de la vida real como un recurso para la educación moral. Estas situaciones de conflicto se pueden emplear como una base para la iniciación y el aprendizaje moral de los estudiantes. Mediante el estudio de situaciones concretas de conflicto y las emociones que éstas producen en los alumnos - como víctima, agresor, espectador, defensor - el docente puede ayudar a promover su competencia moral emocional (Malti & Latzko, 2010).

Otra opción diferente es que sean los alumnos quienes traigan la emoción al espacio pedagógico a partir de experiencias recientes vividas por ellos en las que hayan experimentado emociones como culpa, vergüenza, empatía, ira, indignación, entre otras. En esta estrategia los alumnos les cuentan a sus compañeros lo ocurrido, su emoción, cómo la experimentaron en el cuerpo, cómo reaccionaron, qué consecuencias tuvo su conducta en el otro. A partir de este relato, se puede establecer un juego de roles, donde quien experimentó la emoción tiene la oportunidad para reflexionar y anticipar las posibles reacciones emocionales al considerar comportamientos alternativos. Al basarse en una experiencia real, se logra crear una conexión con la vida cotidiana incrementando las posibilidades de que el alumno reconozca y experimente estas emociones en situaciones similares (Ruíz-Silva & Chauv, 2005).

De este modo, sensibilizar a los maestros en torno a la variedad de intervenciones que pueden utilizar en situaciones específicas, así como las emociones que estas intervenciones pueden provocar, son la clave para estimular el crecimiento moral de los alumnos (Malti & Latzko, 2010).

Otra estrategia que se puede implementar es ayudar a los estudiantes a identificar sus emociones. Frecuentemente, los estudiantes no poseen etiquetas verbales para lo que sienten o no saben qué etiquetas aplicar en un caso concreto. La comunicación de las emociones morales y su nominalización no sólo reduce la confusión de un alumno sobre sus emociones, sino que puede servir para legitimarlas. Por ejemplo, el alumno que se debate entre la empatía por un compañero marginado y un temor de aislamiento por parte de su grupo de iguales que está llevando a cabo el acoso, puede creer que sus sentimientos empáticos son un signo de debilidad o son de algún modo erróneos. El comentarlos y normalizarlos le puede servir para reducir sus dudas sobre el valor de sus propias emociones (Berkowitz, 1995).

De igual manera, es importante que los alumnos aprendan a tomar consciencia de sus propias emociones y de las emociones de los demás. En la escuela existe una multiplicidad de escenarios y de oportunidades para que los alumnos aprendan a identificar las emociones que experimentan en diferentes situaciones, lo cual debe comenzar por reconocer el mismo vocabulario de las emociones (Bisquerra, 2003; Romera & Del Rey, 2010). Esto puede conseguirse a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de las personas que rodean a los alumnos. Esto supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones, evaluar la intensidad de las emociones, reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal (Bisquerra, 2003).

La literatura y los hechos históricos representan excelentes medios que la escuela puede utilizar para favorecer que los estudiantes puedan identificar las emociones de personajes

ficticios y reales, en los que se haga referencia explícita a los signos corporales para que los estudiantes comiencen a identificarlos; ver qué acciones siguieron a esas experiencias emocionales y cuáles fueron sus consecuencias; para luego pasar a la vida cotidiana de los propios alumnos y determinar en qué situaciones ellos y otras personas de su entorno cercano (e.g. padres, maestros, compañeros) experimentan o han experimentado esas emociones (Rodríguez, 2010).

Una estrategia adicional para promover las emociones morales es que los alumnos participen activamente en la construcción de acuerdos y normas que regulen las interacciones entre los estudiantes en las aulas, entre adultos y estudiantes. Tal y como se ha comentado, las emociones morales se originan por la comisión de acciones indebidas, inmorales, contra las normas internalizadas o externas. No obstante, si los alumnos no se sienten personalmente vinculados a estas normas, éstas pueden ser vistas como externas a uno mismo y no aceptarán su validez en las relaciones interpersonales. Por consiguiente, es poco probable que experimenten culpa, vergüenza y otras emociones ante su quebrantamiento. Por tal motivo, es conveniente que los alumnos participen en la definición, construcción y cumplimiento de las normas, que éstas sean fruto de un acuerdo entre todos y que todos reconozcan su sentido, validez y el compromiso hacia ellas. Pero también es esencial que estas normas estén ancladas en las emociones para que sean efectivas y guíen la conducta.

Por ejemplo, los alumnos pueden identificar qué acciones o comportamientos quisieran cambiar (e.g. burlas, insultos, agresiones entre compañeros) para que las relaciones entre los alumnos se puedan desarrollar adecuadamente. Posteriormente, los estudiantes pueden participar en la construcción de acuerdos relacionados con lo que sucederá cuando alguien incumpla estas normas. Para construir estos acuerdos, los estudiantes pueden sugerir la mayor cantidad de alternativas posibles y entre todos decidir cuál de las opciones es la mejor, destacando las consecuencias emocionales que conlleva el incumplimiento de las normas para el propio alumno y para las partes afectadas (e.g. imaginar qué sentiría el alumno si él fuera la víctima, subrayar el papel del alumno en la aflicción ajena) y discutir cómo reparar el eventual incumplimiento de los acuerdos, teniendo en cuenta que debe tener consecuencias positivas para el estudiante que incumplió la norma y para los demás estudiantes y que, además, debe asegurar que la clase y las relaciones entre los alumnos sigan desarrollándose adecuadamente. Además, es importante que los docentes generen y promuevan la reflexión entre los alumnos sobre si todas las violaciones a las normas son equivalentes o sobre las consecuencias de definir ciertas sanciones o acciones reparadoras en los casos de incumplimiento (Ruíz-Silva & Chau, 2005).

De esta forma, los estudiantes tendrán la oportunidad de participar democráticamente en decisiones relevantes de sus contextos y de construir acuerdos a pesar de las diferencias de opinión que puedan tener. Al construir las normas colectivamente y comprender las consecuencias emocionales que derivan de su cumplimiento y quebrantamiento, los estudiantes podrán valorar el sentido que éstas tienen para la convivencia y la importancia que tiene para la sociedad, la escuela y para ellos mismos cumplirlas y hacerlas cumplir.

Por otra parte, otra implicación derivada de los resultados de esta investigación es la necesidad de promover una conducta socialmente responsable en los alumnos que actúan como espectadores y en aquellos que no tienen un papel definido en las situaciones de maltrato, quienes a pesar de ello se puede considerar que también fungen como espectadores, porque cuando ocurren los actos de intimidación la mayoría de los



alumnos está presente; incluso aquellos que no participan en la conducta activa de intimidación o que no están presentes, son igualmente conscientes de lo que ocurre a su alrededor (Salmivalli, 1999, 2010). La necesidad de promover una conducta socialmente responsable también es válida para los hombres, quienes, desde la perspectiva de sus propios compañeros, desempeñan en menor medida conductas de defensa a favor de las víctimas.

Tal y como se mencionó anteriormente, durante el proceso de asignación de roles se tuvo la oportunidad de identificar una diferencia importante entre el número de alumnos varones que fueron nominados por sus pares en el rol de Pro-bullying (10 en promedio) y los alumnos que recibieron nominaciones como defensores de la víctima (dos por cada salón de clase), siendo las mujeres quienes mayoritariamente desempeñaron este tipo de conducta. Esta desproporción entre el número de agresores y defensores no sólo muestra la permisividad con la que actúan los primeros, sino que también puede reforzar la creencia de los espectadores y de los estudiantes que no asumen una postura ante estos eventos, de que su intervención para detener los actos de victimización puede resultar contraproducente para ellos mismos y reforzar su miedo de convertirse en el blanco de ataques o sufrir represalias, así como la idea de que no tienen el poder para hacer frente a estas situaciones, lo que favorece que se mantengan al margen, se inhiban de ayudar u opten por la vía del silencio. No obstante, esta falta de intervención puede ser interpretada por el agresor o grupo de agresores como una señal de aprobación hacia sus actos y contribuye a mantener su conducta prepotente.

Por tal motivo, es imperativo ayudar a los estudiantes a darse cuenta de que su conducta es parte del problema porque mantiene las acciones negativas que comprometen el bienestar de todos y causan sufrimiento a las víctimas. Se debe animar a los estudiantes a cambiar de ser una mayoría silente a ser una mayoría de cuidado y desarrollar una comunidad de cuidado, con una actitud que centre al otro en el foco de las motivaciones personales y con un sentido de responsabilidad por el bienestar de todos en el grupo, que respalde y actúe como un soporte de las acciones de los defensores con el fin de contrarrestar el desequilibrio de poder que existe entre el agresor y la víctima, así como la desigualdad que hay entre el número de alumnos que maltratan y quienes defienden a las víctimas, tal y como ocurrió en este estudio (Porter, Plog, Jens, Garrity & Sager, 2010).

Una forma de contribuir a dicho propósito es que el maestro propicie que sus estudiantes identifiquen el rol que asumen en una situación de maltrato y que evalúen hasta dónde lo que ellos hacen en esas situaciones ayuda a que éstas se detengan, continúen o sean cada vez más graves. Esta identificación se puede realizar por medio de la implementación de algunas estrategias como el juego de roles, en el que cada parte representa alternativamente un rol distinto (e.g. agresor, defensor, espectador, víctima) y al mismo tiempo, se subrayen las consecuencias que puede tener cada alternativa de acción en ellos mismos y en los demás, así como las respuestas afectivas involucradas en cada caso. Se pueden escribir tres o cuatro guiones que respondan a los episodios de abuso más prototípicos (e.g. maltrato verbal, físico) y a los alumnos se les pueden dar instrucciones iniciales respecto a cuál es su perspectiva en la situación conflictiva.

Esta experiencia implica entre otras cosas, escuchar activamente, ponerse en los zapatos del otro, comunicar los puntos de vista asertivamente, estar atento a las emociones propias y a las del interlocutor, responder adecuadamente frente a ellas y pensar en diferentes opciones que permitan resolver las diferencias de manera justa para cada parte involucrada. El objetivo de esta estrategia es ayudar a que los alumnos reconozcan, con

la experiencia simulada, de que todos desempeñan un papel importante en la aparición y mantenimiento de los actos de victimización, pero al mismo tiempo, que todos tienen recursos personales para impedirlo (Ruíz-Silva & Chaux, 2005).

Otra actividad que se puede emplear para fomentar la conducta socialmente responsable en los alumnos es ayudarlos a que reflexionen sobre la toma de decisiones morales responsables y lo que este proceso conlleva. Se trata de que reflexionen en torno a las implicaciones y consecuencias que tienen para ellos mismos y para los demás las decisiones morales que toman a diario. Se pretende que los estudiantes tomen en cuenta que si bien es cierto que la mayor parte de las decisiones que se toman en la vida cotidiana son decisiones morales, esto es, son voluntarias, intencionales y afectan a otras personas, implican la opción por unos valores específicos (e.g. se puede privilegiar o dar preferencia a unos valores sobre otros) y exigen hacerse cargo de las consecuencias de las acciones propias, aunque no siempre este tipo de decisiones son justas, incluyentes, consideradas o siquiera compasivas. En ese sentido, se busca que los estudiantes se den cuenta que la capacidad de tomar decisiones morales responsables conlleva a la integración de distintos tipos de competencias cognitivas morales (e.g. toma de perspectiva, generación de opciones, consideración de consecuencias, juicio moral), emocionales (e.g. empatía, reconocer las emociones en uno mismo y en los demás) y comunicativas (e.g. escucha, asertividad, argumentación) (Chaux, 2007).

El uso del video, especialmente del cine, puede ser de gran utilidad para la problematización de las decisiones morales que otras personas - personajes reales o ficticios - han tenido que tomar en sus vidas, tanto en situaciones ordinarias como en condiciones de extrema presión. No se pretende que los estudiantes encuentren en el cine modelos morales a imitar, sino más bien, que consideren críticamente las decisiones a las que se ven enfrentados los personajes de las películas, las discutan y analicen el contexto y las circunstancias que las produjeron o que las justifican. En ese tenor, se trata de que conviertan las decisiones morales de otros en un referente que les invite a mirar las propias cada vez con mayor sentido de responsabilidad (Ruíz-Silva & Chaux, 2005).

Otra estrategia para promover la conducta socialmente responsable de los alumnos en los actos de victimización es deslegitimar, mediante su cuestionamiento, las creencias normativas que existen en los salones de clase que aprueban y estipulan que las conductas de maltrato son normales e inofensivas y que al mismo tiempo, recompensan la conducta del agresor. En la medida en que estas creencias cambien, permitirán que los alumnos realicen aquellas acciones que saben que son correctas y no hagan lo que parece normativo en el grupo. Esto es, las conductas de apoyo y defensa a favor de las víctimas podrán ser reforzadas, en lugar de ser castigadas por el grupo de pares (Frey, Edstrom & Hirschstein, 2010).

Este cuestionamiento de creencias se puede llevar a cabo mediante debates argumentativos en los salones de clase, en los que se defiendan posiciones a favor y en contra de ciertas creencias (e.g. maltratar a los compañeros que son molestos, es sólo una manera de darles una lección; es divertido ver peleas entre compañeros; los compañeros que son golpeados muchas veces se lo merecen) y en los que se destaquen al mismo tiempo, las consecuencias emocionales que tienen tales creencias en quienes las poseen y en quienes se ven afectados por éstas. Los debates se pueden manejar de tal manera que los estudiantes tengan la oportunidad de asumir eventualmente posiciones contrarias a las que tenían. Por ejemplo, se les puede solicitar que cambien de posición y argumenten a favor de lo que antes estaban atacando. Otra opción es que analicen los

argumentos a favor y en contra de una posición. Lo interesante de esta estrategia es que termina cuestionándose la creencia sin que quienes la creían se sientan atacados y permite que tomen consciencia emocional del impacto que tiene tanto en ellos mismos como en los demás, optar por una u otra creencia (Chaux, 2004).

Asimismo, una estrategia que se puede utilizar para favorecer las relaciones de cuidado entre los alumnos es el aprendizaje cooperativo, que consiste en que los estudiantes se apoyen mutuamente en su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, los alumnos pueden trabajar en grupos pequeños de tres o cuatro personas buscando comprender temas y resolver problemas planteados en clase, ayudando y siendo ayudados por sus compañeros de grupo (Daza & Vega, 2004).

Para que el aprendizaje cooperativo favorezca el ambiente deseado en clase, es importante que el docente organice grupos en los que tome en cuenta los distintos tipos de relación que establecen los estudiantes entre sí y sus grados de empatía, con el fin de que las diferencias individuales no sean un obstáculo para realizar los trabajos o tareas asignadas, sino más bien representen una oportunidad de creación o fortalecimiento de los lazos afectivos. Es conveniente que los estudiantes que suelen considerarse indisciplinados o problemáticos no queden en los mismos grupos, ya que en lugar de promover el aprendizaje cooperativo, pueden obstaculizarlo. Idealmente, estos alumnos deben estar en grupos en los que los demás miembros se destacan por sus comportamientos prosociales. Finalmente, deben definirse claramente las normas de interacción, los propósitos, los plazos de las actividades y las responsabilidades individuales y de cada equipo.

La adecuada utilización de esta estrategia puede contribuir a la creación o fortalecimiento de un ambiente de colaboración y solidaridad en los salones de clase. Este ambiente favorece además que los alumnos se escuchen mejor y se sientan más responsables de lo que le sucede a los demás. El aprendizaje cooperativo puede favorecer el establecimiento de nuevas relaciones y la integración de los compañeros que con frecuencia son excluidos y que pueden ser proclives a ser víctimas de acoso escolar (Ruiz-Silva & Chaux, 2005).

Finalmente, los resultados de este estudio sugieren que es necesario dotar de habilidades sociales y fortalecer las creencias de autoeficacia de los alumnos que actúan como espectadores, de tal manera que se sientan capaces de intervenir y detener el maltrato, puesto que son factores que contribuyen y apoyan la ejecución de conductas socialmente responsables en contra del acoso escolar. Si bien es cierto que las competencias morales cognitivas y emocionales de los alumnos son trascendentes, esto es, la capacidad para juzgar como censurable los actos de intimidación, así como la sensibilidad moral y la respuesta empática ante las situaciones de maltrato, también lo es el hecho de que tienen que acompañarse de la enseñanza de habilidades sociales porque los estudiantes que toman partido para frenar el acoso escolar tienen que saber cómo y ser capaces de actuar cuando son testigos de estos incidentes. De lo contrario, pueden inhibirse de actuar a favor de las víctimas. Por lo que, a los alumnos se les debe ayudar a desarrollar habilidades sociales, tales como ser asertivo, la capacidad de hacer amistades para contar con el apoyo social necesario que actúa como un factor de protección contra la intimidación, resolver conflictos y problemas derivados de la convivencia con los demás de manera pacífica, regular las emociones y la conducta para manejar y canalizar en una dirección socialmente responsable los sentimientos de ira, frustración, enojo, impotencia y miedo (García-Cabrero & Klein, 2012).

Igualmente, es necesario enseñarles a los alumnos estrategias seguras para apoyar a las víctimas (e.g. saber pedir ayuda) y saber cuándo deben aplicarlas. Sin embargo, el simple hecho de saber cómo ayudar o que se debe ayudar en una situación de maltrato no es suficiente para motivar este comportamiento. Es importante que los maestros modelen el comportamiento prosocial a los estudiantes para que les proporcionen ejemplos de cómo ayudar. Ser testigo de cómo otra persona ayuda exitosamente, puede contribuir a aumentar la confianza de los alumnos en su propia capacidad para llevar a cabo este tipo de conductas.

La teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977a) postula la idea de que buena parte del aprendizaje humano se da en el medio social. Al observar a otros, las personas adquieren conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes. También aprenden acerca de la utilidad y conveniencia de diversos comportamientos fijándose en modelos, lo que las lleva a formar su propia idea de cómo se lleva a cabo una determinada conducta y puede utilizarse como guía para el futuro. De acuerdo con esta teoría, por lo general, las habilidades complejas se aprenden por acción y observación; los estudiantes observan a los modelos explicarlas y demostrarlas, y las perfeccionan con la práctica, en especial si los maestros brindan información correctiva y enseñan de nuevo los aspectos complejos. En ese sentido, los maestros pueden servir como modelos cuando ayudan a los estudiantes a adquirir habilidades.

En la escuela, el modelamiento de conductas prosociales y habilidades sociales se puede realizar de la siguiente manera. En primera instancia, el maestro puede definir y delimitar la habilidad que se pretende trabajar (e.g. cómo intervenir en las situaciones de maltrato entre iguales, cómo ayudar a las víctimas), así como mostrar la importancia de tener la habilidad y cuál es el momento más adecuado para ponerla en práctica. El docente puede estimular el diálogo y la reflexión mediante preguntas encaminadas hacia la valoración y definición de la habilidad a trabajar. Como resumen, puede enumerar los pasos que se deben tener en cuenta para conseguir dicha habilidad (Carozzo, Benites, Zapata & Horna, 2012; Monjas & González, 2000).

Posteriormente, el profesor, con algún alumno, puede mostrar al resto de los estudiantes una situación en la que se pone en juego la habilidad que se va a trabajar y el modo de ponerla en práctica. A continuación el maestro reflexiona, en voz alta, los pasos y la puesta en práctica de la habilidad, después actúa y, por último, evalúa la acción realizada en voz alta. Una vez que los alumnos conocen la habilidad, sus ventajas y los pasos conductuales y después de que han observado modelos, se pueden distribuir en grupos de cuatro o cinco compañeros practicando la habilidad, inventando situaciones y dramatizándolas ante el resto de los compañeros. Para este propósito, también se pueden crear grupos de ayuda: supervisores, tutores de otros niños, ayudantes de clase, ayudantes de recreo, donde los estudiantes tengan la oportunidad de practicar las conductas modeladas por el docente. Al terminar la representación, los alumnos, compañeros y maestros pueden comentar la práctica realizada; favoreciendo de esta manera la retroalimentación y el reforzamiento (Carozzo et al., 2012; Monjas & González, 2000).

Del mismo modo, los maestros, ante un determinado suceso o incidente que ocurra en el contexto escolar o en la vida cotidiana de los alumnos, pueden provocar una situación para que surja la necesidad de poner en juego una habilidad social, hablar sobre ella y practicarla. Esto permitirá la práctica de las habilidades aprendidas en la vida real, dando lugar a la generalización y la transferencia.

No obstante, se debe señalar que las habilidades sociales no mejoran por la simple observación ni por la instrucción informal. Es necesario que las habilidades sociales se enseñen en la escuela de manera directa y sistemáticamente. Por ello, es importante buscar un espacio dentro del currículum escolar y hacer explícitas las intenciones educativas a este respecto. Es conveniente desarrollar e incluir, dentro de la clase y la escuela, sistemas de trabajo, juegos cooperativos, estrategias y didácticas que potencien y favorezcan la promoción de la adecuada conducta interpersonal de los alumnos y sus habilidades sociales. Por ejemplo, dar oportunidades a los alumnos para que, en determinados momentos dentro de la clase, se relacionen espontáneamente con los demás compañeros, variar la estructura física de la clase y la ubicación de los estudiantes para que tengan la oportunidad de relacionarse con todos los compañeros y puedan practicar sus habilidades sociales (Monjas & González, 2000).

Además de las habilidades sociales y las creencias de autoeficacia de los alumnos, se debe prestar atención a las acciones que los maestros y otros estudiantes realizan en respuesta a los actos de intimidación, dado que tienen una influencia importante en la intervención de los estudiantes para defender a las víctimas. Bandura (1997) propuso que la conducta de un individuo no sólo está influida por la autoeficacia personal, sino también por las creencias de eficacia colectiva. La eficacia colectiva representa la creencia en la capacidad del grupo para lograr un resultado colectivo e influye directamente en el desempeño del grupo. En este tenor, la intervención de los alumnos en contra del maltrato entre iguales puede ser alentada por una percepción positiva de los esfuerzos de la escuela para detener el hostigamiento escolar y puede resultar menos difícil para los estudiantes defender a las víctimas cuando sus compañeros y maestros apoyen la intervención del alumnado en contra de estas situaciones. En otras palabras, los estudiantes necesitan sentirse apoyados por el personal docente en sus esfuerzos para defender a las víctimas de las conductas de abuso de sus iguales y creer que pueden trabajar con eficacia con los maestros para detener la agresión en la escuela.

Por esta razón, es necesario que las intervenciones no aborden únicamente las habilidades sociales o las creencias que tienen los alumnos sobre su propia capacidad para defender a las víctimas y fortalezcan su competencia moral emocional, sino que también deben dirigirse a las creencias de los estudiantes sobre la capacidad de la escuela para apoyarlos en sus acciones para defender a las víctimas (Barchia & Bussey, 2011). En la medida en que más personas del contexto en el que crecen los alumnos estén involucradas en las acciones que realiza la escuela en contra del acoso escolar, mayor será su impacto. De ahí la importancia de vincular a toda la comunidad educativa en el proceso, incluyendo, en el mejor de los casos, a todos los docentes, los directivos, los padres y madres de familia y a las organizaciones de la comunidad (Chaux et al., 2008).

### **Limitaciones del estudio**

Esta investigación presenta algunas limitaciones que deberán contemplarse en el desarrollo de futuros proyectos en este campo. En primer lugar, la muestra participante consistió exclusivamente de alumnos de 2do. grado que asistían a escuelas secundarias técnicas públicas de la Delegación Iztapalapa. Por tal motivo, los resultados obtenidos no pueden generalizarse a otras muestras con características diferentes. En futuras investigaciones sería conveniente incluir muestras de estudiantes de diferentes grados escolares, por ejemplo, de 1ro. y 3ero., provenientes de escuelas secundarias diurnas y

privadas de otras delegaciones con el fin de corroborar los datos encontrados en este estudio, lo que redundaría en un mayor respaldo y solidez de los mismos.

Una segunda limitación se relaciona con el diseño transversal de este trabajo, que no permite extraer conclusiones y/o aseveraciones definitivas sobre la evolución del efecto de las variables independientes en los roles participantes que asumen los alumnos en el maltrato entre iguales.

Una tercera limitación de esta investigación está vinculada con la posible influencia que pudo ejercer la presencia de los profesores durante la aplicación de los cuestionarios en las respuestas de los alumnos. Si bien es cierto que a los estudiantes se les aclaró que los cuestionarios aplicados no eran un examen y que por ningún motivo repercutirían en sus calificaciones, la figura del docente pudo contribuir a que sesgaran sus respuestas o bien, favorecer la presencia de deseabilidad social ante la creencia de que los maestros conocerían sus respuestas o revisarían los cuestionarios. A pesar de la presencia del docente y con el fin de minimizar su influencia, a los estudiantes se les aseveró que únicamente el aplicador tendría acceso a los cuestionarios y a la información proporcionada en ellos y que su uso estaría apegado estrictamente a los fines de la investigación.

Del mismo modo, la presencia y cercanía de otros estudiantes durante la aplicación de los cuestionarios son aspectos que se deben tomar en consideración. La aplicación de los instrumentos de medición fue colectiva y se realizó en los salones de clase, cada uno conformado por 30 o 40 estudiantes. Dicha cercanía pudo favorecer que algunos alumnos observaran las respuestas de sus pares o por lo menos, lo hayan intentado y esto haya influido en sus respuestas. No obstante, durante las sesiones de aplicación se atendió que los estudiantes contestaran individualmente y se les pidió que tomaran asiento dejando un espacio libre entre cada butaca. Además, se procuró que las bancas estuvieran separadas entre cada fila para evitar que pudieran ver las respuestas de otros compañeros.

Una limitación adicional de este trabajo fue que no se pudo determinar la influencia de la empatía cognitiva en la conducta de los alumnos que fueron clasificados en los diferentes roles participantes: los estudiantes obtuvieron puntajes similares en esta variable. Esta limitación pudo deberse al hecho de que la subescala que se empleó para su medición (Empatía cognitiva, EC) presentó un bajo coeficiente de confiabilidad y quedó integrada por cuatro reactivos, después de que se realizaron las modificaciones que se consideraron pertinentes para que se ajustara a las características de la muestra de estudio. Por lo que, al contener un número reducido de preguntas se perdió la posibilidad de obtener mayor variabilidad en las respuestas de los participantes.

Asimismo, es importante señalar que la subescala EC forma parte de la Escala multidimensional de empatía: Escala de apreciación y sensibilización emocional (EASE, Díaz-Loving et al., 1986), instrumento que fue concebido originalmente para evaluar el constructo de empatía en muestras de personas mayores de 18 años de edad. En este sentido, las diferencias de edad y las características inherentes de los estudiantes de secundaria que participaron en la presente investigación y los de educación media superior y superior que participaron en la elaboración del instrumento mencionado, pudieron influir en la comprensión de los reactivos que integraron originalmente la subescala en cuestión, tal y como se observó en el laboratorio cognitivo que se realizó

con la muestra de estudio (Ver Anexo 1, Estudio 3). Por tanto, no se soslaya la posibilidad de que estos aspectos pudieran influir en la confiabilidad de la subescala EC.

Se considera pertinente que en futuras investigaciones se evalúe el componente cognitivo de la empatía con instrumentos que sean acordes con la edad de los participantes. Una opción que resulta viable para este propósito es el instrumento Interpersonal Reactivity Index (IRI, Davis, 1980). Es una de las escalas de autoinforme más utilizadas para evaluar la empatía, en su dimensión afectiva y cognitiva, en muestras de adolescentes y adultos (Mestre, Frías & Samper, 2004). No obstante, en este estudio se decidió utilizar el cuestionario EASE (Díaz-Loving et al., 1986) por tratarse de un instrumento que fue desarrollado en el contexto mexicano.

Otra limitación que presenta esta investigación es que tres de los seis cuestionarios que se emplearon para evaluar las variables de estudio: Escala de roles participantes en el maltrato entre iguales, Escala de desconexión moral y Escala de autoeficacia para niños, fueron desarrollados en un país distinto al de la muestra de estudio. A pesar de que se realizaron las modificaciones pertinentes (e.g. modificación de vocabulario, redacción de reactivos) para que estos instrumentos se ajustaran a las peculiaridades de la muestra de estudio y se comprobaron empíricamente sus propiedades psicométricas (análisis de reactivos, confiabilidad, validez), también se reconoce que la mayoría de los constructos psicológicos están influidos por el marco sociocultural de las personas y que la traducción de los instrumentos no es una mera cuestión lingüística, por lo que no se puede asumir sin más la invarianza intercultural de los constructos (Muñiz & Hambleton, 1996).

Por último, pueden surgir algunas cuestiones de índole ética sobre el procedimiento sociométrico utilizado en este trabajo, especialmente en relación con las nominaciones de pares negativas. Sin embargo, el método de nominaciones es ampliamente utilizado en la investigación de las relaciones entre pares y la conducta que asumen los alumnos en el maltrato entre iguales (Crapanzano et al., 2011; Menesini et al., 2003b; Obermann, 2011; Pozzoli et al., 2012) y los estudios no han encontrado o reportado evidencia de efectos potencialmente negativos. Además, en esta investigación se garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información que proporcionaron los alumnos.

### **Futuras líneas de investigación**

La investigación sobre el maltrato entre iguales aún se revela como un área de gran interés para el estudio de procesos psicológicos de diversa naturaleza. Entre estos procesos psicológicos, como se ha señalado, los de índole emocional y sociomoral asociados a la victimización entre pares, en comparación con los cognitivos, han sido menos investigados. Empero, si se toma en cuenta que se está ante un fenómeno social que tiene lugar en el seno de un grupo y que se perpetua debido al refuerzo y la aprobación social que obtiene de algunos elementos del grupo, no existen dudas de que este apoyo transcurre a través de normas socialmente aceptadas y validadas con importantes implicaciones morales. Además, los acontecimientos en los que estos alumnos se ven involucrados tienen connotaciones emocionales y son éticamente inaceptables (Caurcel & Almeida, 2008).

Si bien es cierto que los estudios realizados en el contexto mexicano en torno al fenómeno del bullying constituyen un aporte a la caracterización de la violencia en las escuelas, no se han explorado los mecanismos emocionales y morales que mantienen e influyen en la conducta de los alumnos que participan o se involucran en este tipo de

situaciones. Precisamente, la aportación de este trabajo estriba en que contribuye en avanzar en la comprensión del papel que desempeñan las emociones morales (culpa, pena, empatía) y otros procesos sociocognitivos, como la desconexión moral y la autoeficacia social en la conducta que los alumnos asumen en el acoso escolar y al mismo tiempo, proporciona información respecto a las características individuales que distinguen a los estudiantes que desempeñan un papel activo y pasivo en la intimidación, así como de los alumnos que intervienen para defender a las víctimas.

No obstante, se reconoce la existencia de otras variables que pueden influir en la postura que adoptan los estudiantes en una situación de maltrato. Por ejemplo, en investigaciones recientes (Salmivalli, 2010; Salmivalli & Voeten, 2004) se ha señalado que además de las características individuales de los alumnos (e.g. culpa, vergüenza, empatía, autoeficacia), las normas (e.g. estándares compartidos sobre las conductas que son recompensadas o sancionadas por los pares en el aula) o el contexto que impera en un salón de clase pueden influir en la conducta que los alumnos asumen en los actos de intimidación. De tal modo, que en algunos salones existe una mayor tendencia a reforzar y mantener los actos de intimidación, mientras que en otros los estudiantes tienden a apoyar y defender a las víctimas o permanecen como espectadores. De igual manera, los niveles de maltrato y victimización, así como su aceptación difieren de un salón a otro.

Al respecto, en un estudio realizado con 7000 estudiantes de 378 salones se encontró que la proporción de varianza atribuible a las diferencias entre salones de clase fue entre 19 y 35% para la conducta de reforzar el maltrato y defender a una víctima, respectivamente. Este último valor significa que más de un tercio de la variación total en la conducta de defensa puede atribuirse a las diferencias entre los salones (Kärna et al., 2010). También se ha reportado que la empatía vinculada con la conducta de defensa varió significativamente entre los salones de clase. De tal suerte que, fue más probable que la empatía llevara a realizar una conducta de defensa en algunos salones, que en otros (Salmivalli, 2010). En futuras investigaciones sería relevante analizar de qué manera las normas que existen en los salones de clase interaccionan con las características individuales de los alumnos para potencializar o inhibir su participación en las situaciones de maltrato y los roles que éstos asumen.

Una forma de evaluar las normas del aula es incorporar las conductas de maltrato entre iguales (e.g. físico, verbal, relacionado con la propiedad y maltrato social) a nivel del salón de clase. Esto permitiría producir un índice de las normas descriptivas, esto es, el grado en que las conductas de acoso son, en promedio, manifestadas por los alumnos en un salón (Salmivalli, 2010). Siguiendo esta aproximación, algunos investigadores (Sentsee, Scholte, Salmivalli & Voeten, 2007) han reportado que en los salones de clase donde el maltrato entre iguales ocurría con mayor frecuencia, es decir, donde era normativo, existía una menor probabilidad de que estuviera relacionado con el rechazo de los alumnos y más relacionado con la preferencia de los pares. Esto concuerda con el modelo de disimilitud persona-grupo, el cual postula que los comportamientos que se desvían de lo que es normativo en el grupo es probable que conduzcan a la aversión por parte de los pares (Wright, Giammarino & Parad, 1986). Del mismo modo, se puede utilizar la asociación entre la conducta de maltrato entre iguales y la aceptación de los alumnos - o entre el bullying y la popularidad -, como un índice de normatividad del acoso escolar en los salones de clase: probablemente, el hecho de que el maltrato entre pares sea común (normativo) conlleve a una mayor aceptación de tal conducta a lo largo del tiempo o el hecho de observar que los agresores son aceptados por el grupo de pares, posiblemente



motive a otros alumnos a adoptar dicha conducta, en lugar de defender a las víctimas o denunciar el maltrato y por tanto, asuman los roles de asistente y/o reforzador del agresor.

Otras investigaciones sugieren que las variables interpersonales, como el estatus social, pueden influir en la conducta que los estudiantes adoptan en los episodios de victimización (Caravita et al., 2009; Salmivalli et al., 2010). Particularmente, se ha encontrado que los alumnos que presentaron mayor capacidad empática y gozaron de mayor preferencia, así como de popularidad entre sus pares, mostraron una mayor disposición a adoptar conductas de defensa. Esto indica que un alto estatus en el grupo de pares puede contribuir a que un alumno intervenga para defender a una víctima de maltrato porque existe un menor riesgo de sufrir represalias por su conducta y por la posición segura que se tiene en el grupo. Sin embargo, esta interacción únicamente se ha explorado en relación con el rol de defensor. En futuras investigaciones sería oportuno analizar de qué manera la interacción entre las características individuales y las variables interpersonales (e.g. estatus en el grupo de pares) influyen en el rol que asumen los alumnos en una situación de maltrato, incluyendo la conducta de Pro-bullying y espectador.

Finalmente, si bien es cierto que en este trabajo no se contempló identificar a los alumnos que son víctimas de maltrato, debido a que en la literatura sobre el bullying existe un cuerpo importante de estudios que han centrado su atención en analizar diferentes características de este grupo de alumnos (e.g. físicas, académicas, psicológicas, sociales, familiares, prácticas parentales), se considera pertinente que en trabajos posteriores se incluya a estos alumnos, así como los que son víctimas/agresores, además de aquellos que asumen un rol de Pro-bullying, defensor y espectador. Pues tal y como se ha señalado, el maltrato entre iguales ocurre en un contexto grupal y es fundamental identificar las características individuales de los diferentes actores involucrados. Esta información se puede incorporar en el diseño de programas de prevención e intervención de la violencia escolar. Por ejemplo, se pueden diseñar programas que incluyan aspectos diferenciados para los alumnos que participan activamente en el acoso escolar, los que desempeñan conductas pasivas, de defensa, para quienes son víctimas y víctimas/agresores. Es decir, se atenderían los procesos psicológicos que influyen y mantienen el comportamiento de cada uno de estos alumnos.

## Referencias

- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robo y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(10), 833 - 864.
- Ahmed, E. (2005). Pastoral care to regulate school bullying: Shame management among bystanders. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 23-29.
- Ahmed, E. (2006). Understanding bullying from a shame management perspective. Findings from a three-year follow-up study. *Educational and Child Psychology*, 23(2), 26-40.
- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). What, me ashamed? Shame management and school bullying. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41(3), 269-294.
- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2006). Forgiveness, reconciliation and shame: three key variables in reducing school bullying. *Journal of Social Issues*, 62 (2), 347-370.
- Akiba, M., LeTendre, G. K., Baker, D. P., & Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829-853.
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J., Ruíz-Velasco, S., & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227.
- Almeida, A., Caurcel, M., & Machado, J. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized and nonvictimized peers. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 9(4), 371-396.
- Almeida, A., Correia, I., & Marinho, S. (2010). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence*, 9(1), 23-36.

- Álvarez, L., Cárdenas, A., Frías, P., & Villamizar, S. (2007). Actitudes hacia la violencia social entre iguales y su relación con variables sociodemográficas en tres grupos de estudiantes de secundaria de la ciudad de Bucaramanga. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*, 16, 127-137.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27-51.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 297-309.
- Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence. Relations to overt and relational aggression. *School Psychology International*, 27(3), 339-351.
- Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The roles of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents: Implications for intervention policy-practices. *School Psychology International*, 26(5), 545–562.
- Andreou, E., Didaskalou, E. & Vlachou, A. (2008). Outcomes of a curriculum-based antibullying intervention program on students' attitudes and behavior. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(4), 235-248.
- Arsenio, W. F., Adams, E., & Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions: Relations with adolescents' reactive and proactive aggression. *Child Development*, 80(6), 1739-1755.
- Arsenio, W. F., Gold, J., & Adams, E. (2004). Adolescents' emotion expectancies regarding aggressive and nonaggressive events: Connections with behavior problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89(4), 338-355.

- Arsenio, W. F., Gold, J., & Adams, E. (2006). Children's conceptions and displays of moral emotions. En M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 581-610). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*(1), 107-118.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development, 10*(1), 59-73.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development, 75*(4), 987-1002.
- Atlas, R., & Pepler, D. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research, 92*(2), 86-99.
- Avilés, J., & Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología, 21*(1), 27-41.
- Avilés-Dorantes, D., Zonana-Nacach, A., & Anzaldo-Campos, M. (20012). Prevalencia de acoso escolar (bullying) en estudiantes de una secundaria pública. *Salud Pública de México, 54*(4), 362-363.
- Baillien, E; Neyens, I., De Witte, H., & De Cuyper, N. (2009). A qualitative study on the development of workplace bullying: towards a three way model. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 19*(1), 1-16.
- Baldry, A. C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters, *Aggressive Behavior, 30*(5), 343-355.
- Baldry, A. C. (2005). Bystander behaviour among italian students. *The Journal for Pastoral Care in Education, 23*(2), 30-35.

- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 10*(1), 17-31.
- Bandura, A. (1977a). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Revista Española de Pedagogía, 187*(48), 397-428.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. En W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.). *Handbook of moral behaviour and development, Vol. 1: Theory* (pp. 45-103). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman & Co.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review, 3*(3), 193-209.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1-26.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education, 31*(2), 101-119.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996a). Mechanism of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(2), 364-374.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996b). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*, 1206-1222.

- Bandura, A., Caprara, G., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development, 74*(3), 769–782.
- Bandura, A., Caprara, G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 125-135.
- Barchia, K., & Bussey, K. (2011). Predictors of student defenders or peer aggression victims: empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development, 35*(4), 289–297.
- Barr, J J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology, 168*(3), 231-250.
- Beck, A. (2003). *Prisioneros del odio. Las bases de la ira, la hostilidad y la violencia*. México: Paidós.
- Beer, J., & Keltner, D. (2004). What is unique about self-conscious emotions? *Psychological Inquiry, 15*(2), 127-129.
- Benítez, J. L., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 4*(2), 151-170.
- Berkowitz, M. (1995). Educar la persona moral en su totalidad. *Revista Iberoamericana de Educación, 8*, 73-101.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21*(1), 7-43.
- Bjorkqvist, K. (1994). Sex Differences in physical, verbal, and indirect aggression: a review of recent research. *Sex Roles, 30*(3-4), 177-188.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence – empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior, 5*, 191–200.

- Bollmer, J., Harris, M., & Milich, R. (2006). Reactions to bullying and peer victimization: narratives, physiological arousal, and personality. *Journal of Research in Personality, 40*(5), 803-828.
- Bosworth, K., Espelage, D., & Simon, T. (1999). Factors associate with bullying behaviour in middle school students. *Journal of Early Adolescence, 19*(3), 341-362.
- Boulton, M. (1993). Aggressive fighting in British middle school children. *Educational Studies, 19*, 19-39.
- Boulton, M., & Smith, P. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*(3), 15–329.
- Boulton, M., Trueman, M., & Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies, 28*(4), 353–370.
- Boulton, M., & Underwood, K. (1993). Bully/victim problem among middle school children. *European Education, 25*(3), 18-20.
- Branson, C., & Corenll, D. (2009). A comparison of self and peer reports in the assessment of middle school bullying. *Journal of Applied School Psychology, 25*(1), 5-27.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature & nurture*. New York, NY: The Guilford Press.
- Burks, V. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1999). Knowledge structures, social information processing, and children's aggressive behavior. *Social Development, 8*(2), 220-236.

- Calvo, A., González, R., & Martorell, M. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, *24*(1), 95-111.
- Camodeca, M., & Goossens, F. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *46*(2), 186-197.
- Camodeca, M., Goossens, F., Schuengel, C., & Terwogt, M. (2003). Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying. *Aggressive Behavior*, *29*(2), 116–127.
- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Padilla, D., & Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, *19*(1), 114-119.
- Caprara, G., Regalia, C., & Bandura, A. (2002). Longitudinal impact of perceived self-regulatory efficacy on violent conduct. *European Psychologist*, *7*(1), 63-69.
- Caprara, G., & Steca, P. (2005). Self-efficacy as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *24*(2), 191-217.
- Caprara, G., & Steca, P. (2007). Prosocial agency: the contribution of values and self-efficacy beliefs to prosocial behavior across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *26*(2), 218-239.
- Caravita, S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, *18*(1), 140–163.
- Card, N. A., Sucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, *79*(5), 1185-1229.



- Cárdenas, V. (2009). *Violencia en la escuela secundaria. La percepción de los alumnos sobre los problemas de conducta*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, 23 de septiembre de 2009. Recuperado de:  
[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_17/ponencias/1153-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/1153-F.pdf)
- Carney, A., & Merrell, K. (2001). Bullying in schools: perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- Carozzo, J., Benites, L., Zapata, L., & Horna, V. (2012). *El bullying no es un juego. Guía para todos*. Lima, Perú. Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela. Recuperado de:  
<http://www.alfepsi.org/attachments/article/173/Guia%20de%20Bullying%20Observatorio.pdf>
- Carrasco, M., & Del Barrio, M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.
- Castillo, C., & Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 825-842.
- Caurcel, M., & 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), 51-68.
- Cerezo, F. (2007). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Chagas, R. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1071-1082.

- Chaux, E. (2004). Introducción: Aproximación integral a la formación ciudadana. En E. Chaux, J. Lleras & A.M. Velázquez (Eds.), *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas* (pp. 13-25). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Universidad de los Andes. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077_archivo.pdf)
- Chaux, E. (2007). Aulas en paz: A multi-component program for the promotion of peaceful relationships and citizenship competencies. *Conflict Resolution Quarterly*, 25, 79-86.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, A., Nieto, A. M., Rodríguez, G. I..., Velázquez, A. M. (2008). Aulas en paz. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(2), 124-145.
- Clarke, E. & Kiselica, M. (1997). A systemic counseling approach to the problem of bullying. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31(4), 310-326.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. En W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3: Social, emotional, and personality development (pp. 779-862). New York: Wiley.
- Coloroso, B. (2005). A bully's bystanders are never innocent. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 70(8), 49-51.
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (2009, junio). Alarmante la violencia y el consumo de drogas en secundarias. *Dirección General de Comunicación Social*, 158.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). (2005). *La discriminación en la escuela*. México: Dirección general adjunta de vinculación, programas educativos y divulgación del CONAPRED.

- Connor, D. F., Steingard, R. J., Anderson, J. J., & Melloni, R. H. (2003). Gender differences in reactive and proactive aggression. *Child Psychiatry Human Development, 33*(4), 279-294.
- Corsaro, W., & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology, 16*, 197-220.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior, 26*(1), 85-97.
- Cowie, H., & Fernández, F. (2006) Ayuda entre iguales en las escuelas: Desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 4*(9), 291-310.
- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences, 24*(1), 123-130.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ..., Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health, 54*(2), 216-224
- Craig, W., & Pepler, D. (1995). Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exceptionality Education Canada, 5*(3/4), 81-95.
- Craig, W., & Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology, 13*(2), 41-60.
- Craig, W., & Pepler, D. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Canadian Journal of School Psychology, 48*(9), 577-583.
- Craig, W., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International, 21*(1), 22-36.

- Crain, M., Finch, C. L., & Foster S. (2005). The relevance of the social information processing model for understanding relational aggression in girls. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(2), 213-249
- Crapanzano, A., Frick, P., Childs, K. & Terranova, A. (2011). Gender differences in the assessment, stability, and correlates to bullying roles in middle school children. *Behavioral Sciences and the Law*, 29(5), 677-694.
- Crick, N. R., & Bigsbee, M. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: a multinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(2), 337-347.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Nelson, D. A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: studies of relational victimization. *Current directions in psychological science*, 2(3), 98-101.
- Crick, N. R. & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social-information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Crick, N. R. & Dodge, K. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. R., & Nelson, D. A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 599-607.
- Crothers, L., & Levinson, E. (2004). Assessment of bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counseling and Development*, 82(4), 496-503.
- Damon, W. (1999). El desarrollo moral de los niños. *Investigación y Ciencia*, 277, 26-63.

- Darwin, Ch. (1967). *El origen del hombre y la selección en relación al sexo*. Madrid, España: Edaf.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(85), 1-17.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–26.
- Daza, B. C., & Vega, L. M. (2004). Aulas en Paz. En E. Chaux, J. Lleras & A.M. Velázquez (Eds.), *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas* (pp. 29-40). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Universidad de los Andes. Recuperado de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-75077\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-75077_archivo.pdf)
- Defensor del Pueblo-UNICEF. (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado de: <http://cyberpediatria.com/violenciaescolar/viol16.pdf>
- Del Barrio, C., Almeida, A., van der Meulen, K., Barrios, A., & Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 63-78.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R., & Martín, G. (2004): *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia: Vol. 1. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid, España: Instituto de la Juventud. Recuperado de <http://www.injuve.es/contenidos.item.action?id=476576543&menuId=955347812>

- Díaz-Aguado, M. (2005, enero-abril). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 1-32.
- Díaz-Guerrero, R. (2003). *Bajo las guerras de la cultura: Psicología del mexicano 2*. México.: Trillas.
- Díaz-Loving, R., Andrade, P., & Nadelsticher, A. (1986). Desarrollo de la escala multidimensional de empatía (EASE). *Revista Mexicana de Psicología Social y Personalidad*, 2(1), 1-11.
- Dodge, K. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51(1), 162-170.
- Dodge, K., & Price, J. M. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development*, 65(5), 1385-1397.
- Dubet, F. & Martucchelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Argentina, Buenos Aires. Losada.
- Dunca, R. (1999). Maltreatment by parents and peers: The relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress. *Child Maltreatment*, 4(1), 45-55.
- Dursun, P., Murat, E., & Faruk, G. (2010). A review of the literature on emotional facial expression and its nature. *Yeni Symposium*, 48(3), 207-215.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review Psychology*, 51, 665-697.
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48(4), 376-379.
- Espelage, D., & Holt, M. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 123-142.

- Espelage, D., Holt, M., & Henkel, R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development, 74*(1), 205–220.
- Espelage, D., & Swearer, S.M (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*(3), 365-383.
- Estell, D., Farmer, T, & Cairns, B. (2007). Bullies and victims in rural African American youth: Behavioral characteristics and social network placement. *Aggressive Behavior, 33*(2), 145–159.
- Fajana, S., Owoyemi, O; Shadare, S; Elegbede, T., & Gbajumo-Sheriff, M. (2011). Gender differences: An antecedente for workplace bullying and harassment in Nigeria workplaces. *European Journal of Social Sciences, 21*(3), 448-455.
- Fernández de Ortega, H. (2005). *La vergüenza en los niños: su conceptualización psicológica, medición y correlatos conductuales*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Fernández, I., Villaoslada, E., & Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar: El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid, España: Catarata.
- Feshbach, N. (1975). Empathy in children: some theoretical and empirical considerations. *Counseling Psychologist, 5*(2), 25-29.
- Fierro, M. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en las escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10*(27), 1133-1148.
- Flannery, D., Singer, M., & Wester, K. (2001). Violence exposure, psychological trauma, and suicide risk in a community sample of dangerously violent adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40*(4), 435-442.

- Flannery, D., Wester, K., & Singer, M. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology, 32*(5), 559-573.
- Forrest, S., Eatough, V., & Shevlin, M. (2005). Measuring adult indirect aggression: The development and psychometric assessment of the indirect aggression scales. *Aggressive Behavior, 31*(1), 84-97.
- Frey, K., Edstrom, L., & Hirschstein, M. (2010). School Bullying: A crisis or an opportunity. En S.R. Jimerson, S.M. Swearer & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 403–415). New York: Routledge.
- Frey, K., Hirschstein, M., Snell, J., Edstrom, L., MacKenzie, E., & Broderick, C. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the steps to respect program. *Developmental Psychology, 41*(3), 479-491.
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology, 33*(4), 589-599.
- Gamboa, C., & Valdés, S. (2012). *El bullying o acoso escolar. Estudio teórico conceptual, de derecho comparado e Iniciativas presentadas en el tema*. México: Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis de la Cámara de Diputados.  
Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/cedia/sia/spi/SAPI-ISS-16-12.pdf>
- García-Cabrero, B. (2010). Razonamiento y emoción moral: Su vinculación con la conducta pro-social en la etapa preescolar. *Revista Mexicana de Psicología Educativa, 1*(1), 21-30.
- García-Cabrero, B. (2011). Fundamentos psicopedagógicos en los enfoques y programas de Formación Cívica y Ética. En L. F. Rodríguez & N. García (Coord.), *La formación Cívica y Ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada* (pp. 39-56). México: SEP.



- García-Cabrero, B., & Klein, I. (2012). *Los maestros frente al bullying: Retos y compromisos*. México, Fernández Editores.
- Garrett, A. (2003). *Bullying in american schools: causes, preventions, interventions*. North Carolina, E.U. Jefferson: McFarland & Company, Inc.
- Gasser, L., & Keller, M. (2009). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development, 18*(4), 798-816.
- Gasser, L., Malti, T., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Aggressive and nonaggressive children's moral judgments and moral emotion attributions in situations involving retaliation and unprovoked aggression. *Journal of Genetic Psychology, 173*(4), 417-439.
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gibbs, J. C. (2010). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman* (2da. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Gilbert, P., Pehl, J., & Allan, S. (1994). The phenomenology of shame and guilt: an empirical investigation. *British Journal of Medical Psychology, 67*, 23-36
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior, 32*(6), 528-539.
- Gini, G., Albeiro, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior, 33*(5), 467-476.
- Gini, G., Albeiro, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 31*(1), 93-105.

- Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences, 50*(5), 603-608.
- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10*(26), 693-718.
- Gómez, A. (2007). Bullying: maltrato escolar. *Revista Educación 2001, 148*, 38-42.
- Goossens, F., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior, 32*(4), 343-357.
- Graves, K.N. (2007). Not always sugar and spice: expanding theoretical and functional explanations for why females aggress. *Aggression and Violent Behavior, 12*(2), 131-140.
- Hadley, M. (2003). Relational, indirect, adaptative, or just mean. Recent studies on aggression in adolescent girls-Part I. *Studies in Gender and Sexuality, 4*(4), 367-394.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.). *Handbook of affective sciences* (pp. 852-870). Oxford: Oxford University Press.
- Hansberg, O. (1996). De las emociones morales. *Revista de Filosofía, 3.<sup>a</sup> época, 9*(16), 151-170.
- Harvey, R., Fletcher, J., & French, D. (2001). Social reasoning: A source of influence on aggression. *Clinical Psychology Review, 21*(3), 447-469.
- Hauge, L., Skogstad, A., & Einarsen, S. (2010). The relative impact of workplace bullying as a social stressor at work. *Scandinavian Journal of Psychology, 51*(5) 426-433.

- Hawkins, L., Pepler, D, & Craig, W. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*(4), 512–527.
- Hawley, P. H. (2003a). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*(3), 279-309.
- Hawley, P. H. (2003b). Strategies of control, aggression and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology, 85*(3), 213–235.
- Hazler, R. (1996) Bystander: An overlooked factor in peer on peer abuse. *The Journal for the Professional Counselor, 11*(2), 11-21.
- Hazler, R., Miller, D., Carney, J., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research, 43*(2), 133-146.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta. ed.). México: McGraw-Hill.
- Hess, N. H., & Hagen, E. H. (2006). Sex differences in indirect aggression. Psychological evidence from young adults. *Evolution and Human Behavior, 27*(3), 231-245.
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York. Cambridge University Press.
- Hoglund, W., Lalonde, C., & Leadbeater, B. (2008). Social-cognitive competence, peer acceptance and behavioral and emotional problems in middle childhood. *Social Development, 17*, 528-553.
- Howard, N., Horne, A., & Jolliff, D. (2001). Self-efficacy in a new training model for the prevention of bullying in schools. *Journal of Emotional Abuse, 2*(2-3), 181-191.
- Hoyos, O., Aparicio, J., & Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla, (Colombia). *Psicología desde el Caribe, (16)*,1-28.

- Huesmann, L. R., & Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 408-419.
- Hurt, H., Malmud, E., Brodsky, N., & Giannetta, J. (2001). Exposure to violence. Psychological and academic correlates in child witnesses. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 155(12), 1351-1356.
- Hyde, J. S. (2006). Gender similarities still rules. *American Psychologist*, 61(6), 641-642.
- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonano, R. (2005). Moral disengagement: a framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, (8), 1-11.
- Hymel S., Schonert-Reichl, K., Bonanno, R., Vaillancourt, T., & Rocke-Henderson, N. (2010). Bullying and morality. Understanding how good kids can behave badly. En S.R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 101–118). New York: Routledge.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. Recuperado de:  
<http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursosyprocesos/Disciplina/Completo/disciplinacompletoa.pdf>
- Jansen, D., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F., & Reijneveld, S. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health*, 11(4), 440-446.
- Janson, G., Carney, J., Hazler, R., & Oh, I. (2009). Bystander's reactions to witnessing repetitive abuse experiences. *Journal of Counseling and Development*, 87(3), 319-327.

- Janson, G., & Hazler, R. (2004). Trauma reactions of bystanders and victims to repetitive abuse experiences. *Violence and Victims, 19*(2), 239-255.
- Jeffrey, L., Miller, D., & Linn, M. (2001). Middle school bullying as a context for the development of passive observers to the victimization of others. *Journal of Emotional Abuse, 2*(2/3), 143-156.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta analysis. *Aggression and Violent Behavior, 8*, 441-476.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior, 32*(6), 540-550.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence, 34*(1), 59-71.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2001). Peer harassment, psychological adjustment and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 349-359.
- Kanetsuna, T., & Smith, P. (2002). Pupil insights into bullying, and coping with bullying: A bi-national study in Japan and England. *Journal of School Violence, 1*(3), 5-28.
- Karlsson, G., & Sjöberg, L. (2009). The experiences of guilt and shame: a phenomenological-psychological study. *Human Studies, 32*(3), 335-355.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classrooms contexts: Bystander's behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*(3), 261-282.
- Keller, M., Lourenço, O., Malti, T., & Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of happy victimizers. A cross-cultural comparison of moral emotions. *British Journal of Development Psychology, 21*(1), 1-18.

- Kerbs, J., & Jolley, J. (2007). The joy of violence: What about violence is fun in middle-school? *32(1-2)*, 12-29.
- Khatri, P., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. (2000). Aggression and peer victimization as predictor of self-reported behavioral and emotional adjustment. *Aggressive Behavior, 26(5)*, 345-358.
- Knight, G. P., Guthrie, I. K., Page, M. C., & Fabes, R. A. (2002). Emotional arousal and gender differences in aggression: a meta-analysis. *Aggressive Behavior, 28(5)*, 366-393.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, España.: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. En W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Morality. moral behavior and moral development* (pp. 52-73). New York: Wiley.
- Krettenauer, T., & Eichler, D. (2006). Adolescents' self-attributed moral emotions following a moral transgression: Relations with delinquency, confidence in moral judgment and age. *British Journal of Developmental Psychology, 24(3)*, 489-506.
- Krettenauer, T., Malti, T., & Sokol, B. (2008). The development of moral emotions and the happy victimizer phenomenon: a critical review of theory and applications. *European Journal of Developmental Science, 2(3)*, 221-235.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Molanen B.,... Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect, 22(7)*, 705-717.
- Lagerspetz, K., & Björkqvist, K. (1994). Indirect aggression in boys and girls. En Huesmann, L. Rowell. (Ed.). *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 131-150). New York: Plenum Press.

- Land, D. (2003). Teasing apart secondary students' conceptualizations of peer teasing, bullying and sexual harassment. *School Psychology International*, 24(2), 147-165.
- Leadbeater, B. J., Boone, E. M., Sangster, N. A., & Mathieson, L. C. (2006). Sex differences in the personal cost and benefits of relational and physical aggression in high school. *Aggressive Behavior*, 32(4), 409-419.
- Leith, K., & Baumeister, R. (1998). Empathy, shame, guilt, and narratives of interpersonal conflicts: guilt-prone people are better at perspective taking. *Journal of Personality*, 66(1), 1-37.
- Lester, D. (1997). The role of shame in suicide. *Suicide & Life - Threatening Behavior*, 27(4), 352-362.
- Lewis, H. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. New York: International Universities Press.
- Lindsay-Hartz, J., De Rivera, J., & Mascolo, M. (1995). Differentiating guilt and shame and their effects on motivation. En J.P. Tangney & K.W. Fischer, (Ed.). *Self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp, 274-300). New York.: Guilford.
- Little, T. D., Jones, S. M., Hawley, P. H., & Henrich, C. C. (2003): Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioural Development*, 27(2), 122-133.
- Lleó, R. (2000). *La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica*. Foro del debate.
- Lodge, J., & Frydenberg, E. (2005). The role of peer bystanders in school bullying: positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory into Practice*, 44(4), 329-336.

- Luna-Elizarrarás, M. E. (2011). De la formación con sentido nacional(ista) a la ciudadanía de la “aldea global”. En L. F. Rodríguez & N. García (Coord.), *La formación Cívica y Ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada* (pp. 110-118). México: SEP.
- Malti, T., Gasser, L., & Buchmann, M. (2009). Aggressive and prosocial children's emotions attributions and moral reasoning. *Aggressive Behavior, 35*(1), 90-102.
- Malti, T., Gasser, L., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Children's interpretive understanding, moral judgments, and emotion attributions: Relations to social behaviour. *British journal of Developmental Psychology, 28*(2), 275-292.
- Malti, T., Gummerum, M., & Buchmann, M. (2007). Contemporaneous and 1 year longitudinal prediction of children's prosocial behavior from sympathy and moral motivation. *The Journal of Genetic Psychology, 168*(3), 277-299.
- Malti, T., Keller, M., Gummerum, M., & Buchman, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child Development, 80*(2), 442-460.
- Malti, T., & Krettenauer, T (2013). The relation of moral emotion attributions to prosocial and antisocial behavior: A meta-analysis. *Child Development, 84*(2), 397-412.
- Malti, T., & Latzko, B. (2010). Children's moral emotions and moral cognition: Towards an integrative perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development, 129*, 1-10.
- Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2da. ed.). (2002). México: El Manual Moderno.
- Mckinnon, J. (2001). *An examination of bullying from a group dynamic perspective: the third party role of peers in bullying incidents* (Tesis doctoral). University of Waterloo). Recuperado de <http://uwspace.uwaterloo.ca/bitstream/10012/638/1/NQ60557.pdf>



- McLaughlin, C., Arnold, R., & Boyd, E. (2005). Bystanders in schools: What do they do and what do they think? Factors influencing the behaviour of English students as bystanders. *Pastoral Care*, 23(2), 17-22.
- Menesini, E., & Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behavior regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 183-196.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P., Genta, M.L., Gianetti, E., Fonzi, A., & Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23(4), 245-257.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003a). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29(1):10-14.
- Menesini, E., Melan, E., & Pignatti, B. (2000). Interactional styles of bullies and victims observed in a competitive and a cooperative setting. *Journal of Genetic Psychology*, 161(3), 261-281.
- Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003b). Moral emotions and bullying: across-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*. 29(6), 515-530.
- Mercadillo, R., Díaz, J., & Barrios, F. (2007). Neurobiología de las emociones morales. *Salud Mental*, 30(3), 1-11.
- Mestre, M., Pérez-Delgado, E., Tur, A., Díez, I., Soler, V., & Samper, P. (1999). El razonamiento prosocial en la infancia y en la adolescencia. Un estudio empírico. En E. Pérez-Delgado y M. Mestre (Eds.), *Psicología moral y crecimiento personal. Su situación en el cambio de siglo* (pp.259-283). España.: Ariel.

- Mestre, M., Samper, P., & Frías, M. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predoctores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Mestre, V., Frías, N., & Samper, G. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Mestry, R., Van der Merwe, M., & Squelch, J. (2006). Bystander behaviour of school children observing bullying. *SA-eDUC Journal*, 3(2), 46-59.
- Miller, J. L., Vaillancourt, T., & Boyle, M. H. (2009). Examining the heterotypic continuity of aggression using teacher reports: Results from a national Canadian study. *Social Development*, 18(1), 164-180.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Harrington, H., & Milne, B. J. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14(1), 179-207.
- Moll, J., De Oliveira-Souza, R., & Eslinger, P. (2003). Morals and the human brain: a working model. *Neuroreport*, 14(3), 299-305.
- Moll, J., De Oliveira-Souza, R., Eslinger, P., Bramati, I., Mourão-Miranda, J., Andreiuolo P., & Pessoa, L. (2002). The neural correlates of moral sensitivity: a functional magnetic resonance imaging investigation of basic and moral emotions. *Journal of Neuroscience*, 22(7), 2730-2736.
- Moll, J., Zahn, R., De Oliveira-Souza, R., Krueger, F., & Grafman, J. (2005). Opinion: the neural basis of human moral cognition. *Nature Reviews: Neuroscience*, 6(10), 799-809.
- Monjas, C. M. I., & González, M. B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. España. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=378421>

- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims and defenders in preschool: per, self and teacher reports. *Merril-Palmer Quaterly*, 49(3), 453-469
- Monks, C., P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimization in preschool: social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31(6), 571-588.
- Múñiz, J., & Hambleton, R. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de los tests. *Papeles del psicólogo*, 66. Recuperado de:  
[http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo\\_busqueda=EJEMPLAR&revista\\_busqueda=3241&clave\\_busqueda=91516](http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=3241&clave_busqueda=91516)
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1195-1228.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23 (3), 145-149.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among US youth: prevalence and association with psychological adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Natvig, G., Albrektsen, G., & Qvarnstrøm, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 561–575.
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, I., & Yubero, S. (2007). El acoso escolar entre estudiantes de primaria y su relación en la identidad de género. *Boletín Informativo Trabajo Social*, 12.

- Nickerson, A., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology, 46*(6), 687-703.
- Nolasco, H. A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 11*(22), 35-54.
- Nucci, L. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nunner-Winkler, G. (2007). Development of moral motivation from childhood to early adulthood. *Journal of Moral Education, 36*(4), 399–414.
- Núñez, M., Herrero, S., Aire, M. (2006). Diez referencias destacadas acerca del acoso escolar. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 2*, 35-50.
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Obermann, M. (2011). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behavior, 37*(2), 133-144.
- O'Connell, P., Sedighdeilami, F., Pepler, D., Craig, W., Connolly, J., Atlas, R.,... Charach, A. (1997). *Prevalence of bullying and victimization among canadian elementary and middle school children*. Póster presentado en la reunión de la Sociedad de Investigación del Desarrollo Infantil. Washington, D. C. Recuperado de [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED427834&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED427834](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED427834&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED427834).
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*(4), 437-452.
- Oh, I., & Hazler, R. (2009). Contributions of personal and situational factors to bystanders' reactions to school bullying. *School Psychology International, 30*(3), 291-310.

- Olthof, T., Schouten, A., Kuiper, H., Stegge, H., & Jennekens-Schinkel, A. (2000). Shame and guilt in children: differential situational antecedents and experiential correlates. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(1), 51-64.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford, United Kingdom: Blackwell.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12–17.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela: Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú* (Vol. II). Santiago, Chile: OREAL/UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145989s.pdf>
- Organization for economic co-operation and development. (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- Ortega, R. (1998). Víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En R. Ortega y colaboradores (Eds.). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras* (pp. 31-50). Andalucía, España: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (2004). Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de Violencia. *Cuadernos de Pedagogía*, (391), 1-6.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: De la investigación a la intervención*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Ortega, R., & Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.

- Ortega, R., & Mora-Merchan, J. (1998). Investigaciones sobre la violencia en los centros educativos. En R. Ortega y colaboradores (Eds.). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras* (pp.51-77). Andalucía, España: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R., Romera, E., & Del Rey, R. (2010). Construir la convivencia escolar: Un modelo para la prevención de la violencia, la competencia social y la educación ciudadana. En A. Foxley (Ed.), *Aprendiendo a vivir juntos. Seminario Internacional: ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia?* (pp. 23-49). Santiago: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO. Recuperado de: [http://www.oreal.cl/unesco-66-aniversario/wp-content/blogs.dir/9/files\\_mf/3861comopromoverlaconvivenciaescolarsinviolencia.pdf](http://www.oreal.cl/unesco-66-aniversario/wp-content/blogs.dir/9/files_mf/3861comopromoverlaconvivenciaescolarsinviolencia.pdf)
- Ortega, R., Sánchez, V., & Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14(1), 37-49.
- Ostrosky, F., & Vélez, A. (2008). Neurobiología de la sensibilidad moral. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 115-126.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000a). I'm in and you're out. Explanations for teenage girls' indirect aggression. *School Psychology International*, 21(4), 359-376.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2004). Girls' aggressive behaviour. *The Prevention Researcher*, 11(3), 9-10.
- Owens, L., Slee, P., & Shute, R. (2000b). It hurts a hell of a lot. The effects of indirect aggression on teenage girls. *School Psychology International*, 21(2), 257-274.
- Özer A., Totan, T., & Atik, G. (2011). Individual correlates of bullying behavior in Turkish middle schools. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21(2), 186-202.
- Özkan Y., & Gokçearsan, E. (2009). The effect of empathy level on peer bullying in schools. *Humanity and Social Sciences Journal*, 4(1), 31-38.

- Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescents' aggressive behavior in context: The development and application of aggressive problem-solving strategies. *Aggressive and Violent Behavior, 5*(5), 467–490.
- Paquentin, V. (2009). *Conductas parentales y problemas de conducta en la escuela secundaria: La perspectiva de los adolescentes* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Pardo, A., & Ruíz, M. (2002). *SPSS 11: guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Parker, S., Thomas, R. (2009). Psychological differences in shame vs guilt: implications for mental health counselors. *Journal of Mental Health Counseling, 31*(3), 213-224.
- Peets, K., & Kikas, E. (2006). Aggressive strategies and victimization during adolescent: grade and gender differences, and cross-informant agreement. *Aggressive Behavior, 32*(1), 68-79.
- Pellegrini, A. (2002). Bullying and victimization in middle school: A dominance relations perspective. *Educational Psychologist, 37*, 151-163.
- Pellegrini, A., & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 360-366.
- Pellegrini, A., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims. Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 216-224.
- Pellegrini, A., & Long, J. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through middle school. *British Journal of Developmental Psychology, 20*(2), 259-280.

- Pepler, D., & Craig, W. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology, 31*(4), 548–553.
- Perren, S., & Alsaker, F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(1), 45-57.
- Perren, S., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(12), 195-209.
- Perren, S., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Malti, T., & Hymel, S. (2012). Moral reasoning and emotion attributions of adolescent bullies, victims, and bully-victims. *British Journal of Developmental Psychology, 30*, 511-530.
- Pinker, S. (2003). *The blank slate: the modern denial of human nature*. Nueva York: Penguin.
- Plan Internacional & UNICEF (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Panamá: Plan y UNICEF. Recuperado de: [http://www.unicef.org/lac/violencia\\_escolar\\_OK.pdf](http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf)
- Polman, H., Orobio de Castro, B., Koops, W., van Boxtel, H. W., & Merk, W. W. (2007). A meta-analysis of the distinction between reactive and proactive aggression in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*(4), 522–535.
- Pornari, C., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior, 36*(2), 81-94.



- Porter, W., Plog, A., Jens, K., Garrity, C., & Sager, N. (2010). Bully-proofing your elementary school: Creating a caring community. En S.R. Jimerson, S.M. Swearer & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 431–440). New York: Routledge.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., & Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it takes to stand up for the victim of bullying?: the interplay between personal and social factor. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 143-163.
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). Individual and class moral disengagement in bullying among elementary school children. *Aggressive Behavior*, 38(5), 378-388.
- Prieto, M. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1005-1026.
- Prieto, M., Carrillo, J., & Jiménez, .J. (2005). La violencia escolar: Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1027-1045.
- Prieto, M., & Carrillo, J. (2009). Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 1-8.
- Prinz, J. (2006). The emotional basis of moral judgment. *Philosophical Explorations*, 9(1), 29-43.
- Quinn, G.P., Bell-Ellison, B.A., Loomis, W., & Tucci, M. (2007). Adolescent perceptions of violence: Formative research findings from a social marketing campaign to reduce violence among middle school youth. *Public Health*, 121(5), 357-366.
- Ramsey G.P., Williams R.L., & Battle V.E. (2002). *Multicultural Education*. New York, EU: Routledge.

- Randall, P. (1997). *Adult Bullying: Perpetrators and Victims*. London: Routledge.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22a. ed.) Madrid, España.: Espasa Calpe.
- Reidl-Martínez, L., & Jurado, S. (2007). *Culpa y vergüenza: caracterización psicológica y social*. México, Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 147-174.
- Richardson, D. R., & Green, L. R.(1999). Social sanction and threat explanations of gender: Effects on direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 25(6), 425- 434.
- Rigby, K. (2004). Bullying in childhood. En P.K. Smith & CH. Hart (Eds.). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development: Blackwell Handbooks of Developmental Psychology* (pp. 549-568). Malden, MA: Blackwell.
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying. How parents and educators can reduce bullying at school*. Australia: Blackwell Publishing.
- Rigby, K., & Slee, P. (1992). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of School Psychology*, 131(5), 615-627.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of australian schoolchildren to act bystanders in support of children are being bullied. *Educational Psychology*, 26(3), 425-450.
- Rivers, I., & Smith, P. (1994). Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.
- Rock, E. (2004). Empathy, the easily aroused child and antidotes for bullying. *Psychotherapy Patient*, 13(1/2), 63-86.

- Rodkin, P., Farmer, T., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36(1), 14-24.
- Rodríguez, G.I. (2010). Sentimientos y actitudes en la escuela. En Bernardo, T. & Tallone, A. (Coord.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 231-248). España: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/valoresm.pdf>
- Rolider, A., & Ochayon, M. (2005). Bystander behaviour among israeli children witnessing bullying behaviour in school settings. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 36-39.
- Román, M., & Murillo, F. J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54.
- Romera, E., Del Rey, R. & Ortega, R. (2001). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624-629.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship process: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98-131.
- Ruiz-Silva, A. & Chaux, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE. Recuperado de: [http://publicacionesfaciso.uniandes.edu.co/psi/formacion\\_de\\_competencias\\_ciudadanas.pdf](http://publicacionesfaciso.uniandes.edu.co/psi/formacion_de_competencias_ciudadanas.pdf)
- Rys, G. S., & Bear, G. G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(1), 87-106.
- Saavedra, E., Villalta, M., & Muñoz, M. (2007). Violencia escolar: La mirada de los docentes. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 2(1), 39-60.
- Safran, E. (2007). Bullying behavior, bully prevention programs and gender. *Journal of Emotional Abuse*, 7(4), 43-67.

- Salazar, L. (2008). *Democracia y discriminación. Cuadernos de la igualdad*. México. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38(4), 305-312.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. (1996a). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22(2), 99-109.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2010). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. En S.R. Jimerson, S.M. Swearer & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 441–454). New York: Routledge.
- Salmivalli, C., & Kaukianen, A. (2004). Female aggression revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior*, 30(2), 158-163.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 465-487.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996b). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools. *Aggressive Behavior*, 24(3), 205-218.

- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*(3), 246-258.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(5), 668-676.
- Sánchez, A., & Fernández, M. P. (2007). Características de la agresividad en la adolescencia: diferencias en función del ciclo educativo y del sexo. *EduPsykhé, 6*(1), 49-83.
- Sánchez, A., Moreira, V., & Mirón, L. (2011). Sexo, género y agresión. Análisis de la relación en una muestra de universitarios. *Boletín de Psicología, 101*, 35-50.
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología, 28*(1), 71-82.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social, 21*(3), 259-272.
- Sarode, N., & Bhatia, S. (2010). Facial expression recognition. *International Journal on Computer Science & Engineering, 2*(5), 1552-1557.
- 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*(3), 261-275.
- Schmader, T., & Lickel, B. (2006). The approach and avoidance function of guilt and shame emotions: comparing reactions to self-caused and other caused wrongdoing. *Motivation and Emotion, 30*(1), 43-56.
- Schwartz, D., Dodge, K., Petit, G., & Bates, J. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development, 68*(4), 665-675.

- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal. (2009). *Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras*. México: Secretaría de Educación del Distrito Federal.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México, D. F.
- Secretaría de Seguridad Pública y Secretaría de Educación Pública. (2008). *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar*. Recuperada de: <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/pdf/MatInfo/ViolenciaEscolar.pdf>
- Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, C., & Voeten, M. (2007). Person-group dissimilarity in involvement in bullying and its' relation with social status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(6), 1009-1019.
- Simmons, R., Dash, K., Tehranifar, P., O'Donnell, L., & Stueve, A. (2006). What can student bystanders do to prevent school violence? Perceptions of students and school staff. *Journal of School Violence*, 5(1), 43-62.
- Singh, A. (2000). Culture and gender issues in adolescence: evidence from studies on emotion. *Psicothema*, 12(1), 93-100.
- Slachevsky, A., Silva, J., Prenafeta, M., & Novoa, F. (2009). La contribución de la neurociencia a la comprensión de la conducta: El caso de la moral. *Revista Médica Chilena*, 137(3), 419-425.
- Slee, P. T. (1993). Bullying: A preliminary investigation of the nature and effects on social cognition. *Early Child Development and Care*, 87(1), 47-57.
- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 57-62.

- Slee, P. T. (2006). Violence prevention: schools and communities working in partnership. *International Observatory on Violence in School*, 1, 5-17.
- Smetana, J. G., & Killen, M. (2008). Moral cognition, emotion, and neuroscience: An integrative developmental view. *European Journal of Developmental Science*, 2(3), 324–339.
- Smith, P. K. (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*. New York, EE.UU: Routledge.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
- Smith, R., Webster, J., Parrott, W., & Eyre, H. (2002). The role of public exposure in moral and nonmoral shame and guilt. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 138–159.
- Smorti, A. & Ciucci, E. (2000). Narrative strategies in bullies and victims in Italian schools. *Aggressive Behaviour*, 26(1), 33-48.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
- Stams, G. J., Brugman, D., Deković, M., van Rosmalen, L., van der Laan, P., & Gibbs, J. C. (2006). The moral judgment of juvenile delinquents: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 692-708.
- Stevens, V., Van Oost, P., & De Bourdeaudhuij, I. (2000). The effects of anti-bullying intervention programme on peers' attitudes and behaviour. *Journal of Adolescence*, 23(1), 21-34.
- Strohmeier, D., Spiel, C., & Gradinger, P. (2008). Social relationships in multicultural schools: Bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 265-285.

- Subsecretaría de Educación Básica. (2010). *Programa Nacional de Escuela Segura*. Recuperada de: <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/start.php>
- Suckling, A., & Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar: Un enfoque integral*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Sutton, J., & Smith, P. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25(2), 97-111.
- Sutton, J., Smith, P., & Swettenham, J. (1999a). Bullying and theory of mind: a critique of the social skills deficit view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127.
- Sutton, J., Smith, P., & Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450.
- Sutton, J., Smith, P., & Swettenham, J. (2001). "It's easy, it works, and it makes me feel good"- A response to Arsenio and Lemerise. *Social Development*, 10(1), 74-78.
- Sutton, J., & Keogh, E. (2001). Components of machiavellian beliefs in children: relationships with personality. *Personality and Individual Differences*, 30, 1337-148.
- Swearer, S., Song, S., Cary, P., Eagle, J., & Mickelson, W. (2001). Psychological correlates in bullying and victimization: the relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. En R. A Geffener, M. Lorieng y C. Young (Eds.). *Bullying behavior: current issues, research, and interventions* (pp. 95-121). New York: Haworth Maltreatment y Trauma Press.
- Syna, H., & Eizen, D. (2005). Conflict management in work teams: the role of social self-efficacy and group identification. *International Journal of Conflict Management*, 16(2), 183-208.



- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Tangney, J. (1991). Moral affect: the good, the bad, and the ugly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(4), 598-607.
- Tangney, J. (1995). Recent advances in the empirical study of shame and guilt. *The American Behavioral Scientist*, 38(8), 1132-1145.
- Tangney, J., & Dearing, R.L. (2002). *Shame and guilt*. New York: Guilford.
- Tangney, J., Stuewig, J., & Mashek, D. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372.
- Tangney, J., Wagner, P., Hill-Barlow, D., Marschall, D., & Gramzow, R. (1996). Relation of shame and guilt to constructive versus destructive responses to anger across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 797-809.
- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias: Proceso funcional a la descomposición social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1165-1181.
- Teräsahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). She is not actually bullied. The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior*, 29(2), 134-154.
- Teroni, F., & Deonna, A. J. (2008). Differentiating shame from guilt. *Consciousness and Cognition*, 17(3), 725-740.
- Thomas, D., & Bierman, K. (2006). The impact of classroom aggression on the development of aggressive behavior problems in children. *Development and Psychopathology*, 18, 471-487.
- Thornberg, R. (2007). A classmate in distress: schoolchildren as bystanders and their reasons for how they act. *Social Psychology of Education*, 10(1), 5-28.

- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), 475-483.
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J. Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, 13(3), 247-252.
- Tomada, G., & Schneider, B. (1997). Relational aggression, gender and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology*, 33(4), 601-609.
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., & Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 114-130.
- Tracy, J., & Robins, R. (2004). Putting the self into self-conscious emotions: A theoretical model. *Psychology Inquiry*, 15(2), 103-125.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. (2008). Reintegrative shaming theory, moral emotions and bullying. *Aggressive Behavior*, 34(4), 352-368.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context and conflict*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2010). The development of morality: Reasoning, emotions, and resistance. En R. M. Lerner (Ed.), *The handbook of life-span development*. Volume 1. W. F. Overton (Ed.), *Cognition, biology, and methods* (pp. 554-583). New York: Wiley.
- Twemlow, S., Fonagy, P., & Sacco, F. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals New York Academy of Sciences*, 1036, 215-232.
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York, NY: Guilford Press.

- UNESCO. (2005). *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela: Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú* (Vol. II). Santiago, Chile: OREAL/UNESCO.
- Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145989s.pdf>
- Valadez, I., & González, N. (2007). Violencia escolar: maltrato entre iguales en dos niveles educativos. *Investigación en Salud*, 9(3), 184-189.
- Valadez, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. Informe de estudio*. Universidad de Guadalajara, México: Colección Salud Materno Infantil.
- Velázquez, L. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 739-764.
- Vettenburg, N. (1999). Belgium. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.). *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 187–204). London: Routledge.
- Viding, E., Simmonds, E., Petrides, K. V., & Frederickson, N. (2009). The contribution of callous-unemotional traits and conduct problems to bullying in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(4), 471–481.
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: an investigation of their sociometric status, empathy and social competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367-385.
- Whithey, I., & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Wiens, B., & Dempsey, A. (2009). Bystander involvement in peer victimization: the value of looking beyond aggressors and victims. *Journal of School Violence*, 8(3), 206-215.

- Wright, J., Giammarino, M., & Parad, H. (1986). Social status in small groups: Individual-group similarity and the social misfits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 523-536.
- Yoon, J. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and treatment of children*, 27(1), 37-45
- Young, L., Cushman, F., Hauser, M., & Saxe, R. (2007). The neural basis of the interaction between theory of mind and moral judgment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(20), 8235–8240.

## **A N E X O 1<sup>10</sup>**

### **ELABORACIÓN Y ADECUACIÓN AL CONTEXTO MEXICANO DE LOS CUESTIONARIOS PARA EVALUAR LAS VARIABLES DE ESTUDIO**

#### **ESTUDIO 1**

---

<sup>10</sup> En este Anexo se presentan los Estudios a partir de los cuales se elaboraron y adecuaron al contexto mexicano, además de determinar las propiedades psicométricas, de los cuestionarios que se utilizaron en esta investigación para evaluar las variables de estudio.

## **Identificación de situaciones de maltrato entre iguales que reportan los alumnos y que suscitan la emoción de culpa y pena (vergüenza)**

### **Objetivo particulares**

1. Identificar las situaciones de maltrato entre iguales que reportan los alumnos y que provocan la emoción de culpa y pena (vergüenza).
2. Identificar las reacciones (pensamientos, emociones asociadas, tendencias de acción) que reportan los alumnos al experimentar las emociones de culpa y pena (vergüenza).

### **Muestra**

Se trabajó con dos muestras independientes: una para identificar las situaciones de maltrato entre iguales que suscitan culpa y otra para explorar la emoción de pena (vergüenza) en dicho ámbito.

Para realizar el piloteo del cuestionario de culpa, participó una muestra de 44 estudiantes de 2do. grado (24 hombres y 20 mujeres), con un rango de edad de 12 a 14 años, de una escuela pública que imparte el nivel de secundaria técnica ubicada en la Delegación Iztapalapa. La escuela se seleccionó de manera intencional, en función de las posibilidades de acceso y facilidades administrativas. Se eligió al azar un grupo de 2do. grado. La participación de los alumnos fue voluntaria.

La aplicación piloto de los cuestionarios de pena se efectuó en dos muestras: el primer cuestionario se aplicó en una muestra de 56 estudiantes (28 hombres y 28 mujeres) y el segundo cuestionario en 51 alumnos (21 hombres y 30 mujeres). Las aplicaciones se realizaron en estudiantes de 2do. grado con edades de 12 y 14 años, provenientes de una escuela secundaria técnica en la Delegación Iztapalapa. La escuela se seleccionó de manera intencional y se eligieron al azar tres grupos de 2do. grado. En los primeros dos grupos seleccionados, se aplicaron los cuestionarios de pena uno y dos, respectivamente; en el tercer grupo de 2do. grado, a la mitad de los alumnos se les aplicó el cuestionario de pena uno y a la mitad restante el cuestionario de pena dos. La participación de los alumnos fue voluntaria.

Cabe señalar que los cuestionarios de culpa y pena se aplicaron en escuelas diferentes. En la Tabla 15 se muestra el número de estudiantes que participaron en la aplicación piloto de ambos cuestionarios.

Tabla 15

*Número de alumnos que participaron en la aplicación piloto de los cuestionarios exploratorios de culpa y pena*

Emoción	Hombres	Mujeres	Total
Culpa	24	20	44
Pena (Cuestionario uno)	28	28	56
Pena (Cuestionario dos)	21	30	51

Se realizó una segunda aplicación de los cuestionarios de culpa y pena para corroborar la información que se recabó en la aplicación piloto. El cuestionario de culpa se aplicó en una muestra de 221 estudiantes (92 hombres y 129 mujeres), de 12 y 14 años de edad. La muestra se obtuvo de dos escuelas públicas que imparten el nivel de secundaria técnica en la Delegación Iztapalapa. Las escuelas se seleccionaron de manera intencional. En cada escuela se eligieron al azar tres grupos de 2do grado. La participación de los alumnos fue voluntaria.

El primer cuestionario de pena se aplicó en una muestra de 43 estudiantes (22 hombres y 21 mujeres) y el segundo en 46 alumnos (20 hombres y 26 mujeres)<sup>11</sup>. Las muestras se obtuvieron de una escuela secundaria técnica de la Delegación Iztapalapa. La escuela se seleccionó de manera intencional y se eligieron al azar tres grupos de 2do. grado. En los primeros dos grupos seleccionados, se aplicaron en orden, los cuestionarios de pena uno y dos; mientras que en el tercer grupo, a la mitad de los alumnos se les solicitó que contestaran el cuestionario de pena uno y a la otra mitad se les aplicó el cuestionario de pena dos. La participación de los estudiantes fue voluntaria. Una vez más, los cuestionarios (culpa y pena) se aplicaron en escuelas diferentes.

En la Tabla 16 se muestra el número de estudiantes que participaron en la segunda aplicación de los cuestionarios ya mencionados.

<sup>11</sup> La diferencia en el tamaño de muestra utilizado en la aplicación de los cuestionarios de culpa y pena no se debe a razones metodológicas, sino a cuestiones relacionadas con el acceso a las escuelas. Las autoridades de las escuelas en las que se aplicó el cuestionario de culpa brindaron mayor disponibilidad y acceso para realizar la actividad.

Tabla 16

*Número de alumnos que participaron en la segunda aplicación de los cuestionarios exploratorios de culpa y pena*

Emoción	Hombres	Mujeres	Total
Culpa	92	129	221
Pena (Cuestionario uno)	22	21	43
Pena (Cuestionario dos)	20	26	46

### **Escenarios**

Los cuestionarios se aplicaron en el salón de clase de las escuelas secundarias, con iluminación, ventilación y mobiliario adecuados.

### **Tipo de Estudio**

El estudio fue exploratorio y descriptivo debido a que el propósito fue identificar, obtener y recolectar información sobre diversos componentes del fenómeno a investigar, esto es, identificar las situaciones de maltrato que reportan los alumnos y que suscitan la emoción de culpa y explorar la emoción de pena en dicho contexto, así como identificar las reacciones (pensamientos, emociones asociadas, tendencias de acción) que reportan los estudiantes al experimentar las emociones de culpa y pena.

### **Diseño de investigación**

La investigación comprendió un diseño transversal descriptivo debido a que se recolectaron datos en un sólo momento y su propósito fue describir las emociones de culpa y pena.

### **Instrumentos**

Se elaboró un cuestionario con cinco preguntas abiertas para identificar las situaciones de maltrato entre iguales que reportan los alumnos y que suscitan culpa, y conocer las experiencias fenomenológicas que reportan al sentir dicha emoción. Por su parte, se elaboraron dos cuestionarios con cuatro preguntas abiertas, cada uno, para explorar la emoción de pena en el contexto del maltrato entre iguales e identificar los pensamientos, emociones asociadas y tendencias de acción que reportan los estudiantes al sentir pena.

En el cuestionario de culpa se les pidió a los participantes que describieran una situación en la que sintieron esta emoción por molestar y maltratar intencionalmente a otro estudiante o bien, porque vieron que otros alumnos maltrataban a un estudiante y no hicieron nada para ayudar o impedir que no lo lastimaran. Las preguntas incluidas en el cuestionario fueron las siguientes: 1) ¿qué sucedió?, en esta pregunta los alumnos



describieron la situación de maltrato que les hizo sentir culpa, 2) cuando sentiste culpa, ¿qué pensaste en ese momento sobre lo que hiciste?, 3) además de culpa, ¿qué otras emociones experimentaste y cuál fue la razón?, 4) ¿qué hiciste para resolver o para manejar la situación que te hizo sentir culpa? y, 5) ¿qué te hubiera gustado hacer (pero no lo hiciste) cuando sentiste culpa?

En lo que concierne a los cuestionarios de pena<sup>12</sup>, se les solicitó a los alumnos que imaginaran una de dos situaciones hipotéticas: la primera de ellas, en las que todos sus compañeros de clase se le quedan viendo al alumno porque maltrató a otro compañero y la segunda, en la que el estudiante es regañado enfrente de todo el salón por maltratar a otro compañero. Después de cada situación se presentaron cuatro preguntas, cuya finalidad fue explorar cómo reaccionaría el alumno en dichas situaciones si sintiera pena: 1) ¿qué te haría sentir pena y por qué?, 2) ¿qué te gustaría o qué te darían ganas de hacer en ese momento si sintieras pena?; 3) ¿qué crees que pensarían y dirían de ti todos tus compañeros y compañeras? y, 4) además de pena, ¿qué otras emociones sentirías y por qué razón? Estas preguntas fueron similares para los dos cuestionarios de pena que se elaboraron.

## **Procedimiento**

1. Para elaborar los cuestionarios exploratorios de culpa y pena se tomó como punto de partida el instrumento desarrollado por Reidl-Martínez y Jurado (2007) en el que se le solicita a las personas que describan situaciones en las que se hubieran sentido avergonzados o culpables y lo que hicieron ante cada situación. La construcción de los cuestionarios de culpa y pena (cuestionarios exploratorios y versión final) estuvo guiada por la evidencia teórica y empírica (Lindsay-Hartz et al., 1995; Tangney, 1995; Tangney & Dearing, 2002; Tangney et al., 2007; Tangney et al., 1996) que indica que si bien es cierto que estas emociones pueden no diferir en cuanto al contenido y la estructura de las situaciones que las suscitan (e.g. una transgresión moral), las experiencias fenomenológicas que acompañan a estas emociones pueden contribuir a establecer una distinción entre ambas. De esta manera, además de solicitar la descripción de situaciones de maltrato, a los participantes se les pidió que reportaran los pensamientos, las emociones asociadas y tendencias de acción que acompañaron a la culpa y pena.
2. En contraste con el cuestionario de culpa, en los cuestionarios exploratorios de pena no se les solicitó a los estudiantes que describieran una situación de maltrato en la que hubieran participado o maltratado a otro compañero y hayan sentido esta emoción. Se les pidió que imaginaran una de dos situaciones hipotéticas en las que se destacó la presencia de un observador o testigo que se percató de los acontecimientos. El propósito de estas situaciones fue identificar qué aspectos de las mismas contribuyen a que los estudiantes sientan pena y conocer las razones que aducen al respecto (por qué sintieron pena) y finalmente conocer cómo reaccionarían (experiencias fenomenológicas) si sintieran esta emoción.
3. Una vez que se elaboraron los cuestionarios de culpa y pena, se realizó una aplicación piloto. Para tal propósito, se pidió la autorización de los directivos de las

---

<sup>12</sup> Se remite al lector a consultar las páginas 74-77 en las que se expone la justificación del procedimiento que se empleó para la construcción de los cuestionarios de culpa y pena.

escuelas seleccionadas para trabajar con el alumnado de 2do. grado. A los estudiantes se les entregó un consentimiento informado para solicitar su participación voluntaria. A petición de las autoridades de las escuelas, éstas se encargaron de informar y solicitar el permiso de los padres de familia respecto a la participación de sus hijos en esta actividad.

4. Previo a la aplicación de los cuestionarios, a los alumnos se les solicitó que leyeran junto con el aplicador las instrucciones, así como cada una de las preguntas que integraron los cuestionarios de culpa y pena; el aplicador lo hizo en voz alta, mientras que los estudiantes lo hicieron en voz baja. La aplicación fue grupal y se realizó en los salones, en el tiempo regular de clase, con una duración de 30 minutos. Cada grupo estaba conformado en promedio por 30 o 40 alumnos. Conviene hacer hincapié en el hecho de que los cuestionarios se aplicaron en secundarias diferentes. Es decir, en una escuela se aplicó el cuestionario de culpa y en otra, los dos cuestionarios de pena.
5. Con el objetivo de corroborar la información que se obtuvo en la aplicación piloto, se llevó a cabo una segunda aplicación de los cuestionarios de culpa y pena en estudiantes de 2do. grado de escuelas secundarias técnicas.
6. Se utilizó la técnica de análisis de contenido para analizar las respuestas que los alumnos proporcionaron en el cuestionario exploratorio de culpa e identificar las situaciones de maltrato que reportaron con mayor frecuencia y establecer categorías, según el tipo. Del mismo modo, se empleó dicha técnica para examinar las respuestas del alumnado en los dos cuestionarios de pena. De manera particular, se analizó qué aspectos de las situaciones planteadas evocaron esta emoción en los alumnos y las razones que mencionaron al respecto. Esta técnica permitió identificar y elaborar categorías de las reacciones (pensamientos, emociones asociadas, tendencias de acción) que los estudiantes reportaron cuando manifestaron sentir culpa y pena. Cabe señalar que la elaboración de las categorías de tipo de maltrato y las reacciones asociadas a las emociones evaluadas, se hizo a partir de la agrupación de las respuestas que compartieron un eje temático en común y con base en la revisión teórica y empírica. Por ejemplo, las situaciones de maltrato se clasificaron en categorías tomando en consideración los tipos de agresión que se citan en la literatura (Baldry, 2004; Björkqvist, 1994; Crick & Bigsbee, 1998). En cuanto a las reacciones asociadas a la culpa y la pena, se agruparon en categorías que se han descrito teórica y empíricamente (Gilbert, Pehl & Allan, 1994; Karlsson & Sjöberg, 2003).

En el siguiente apartado se presentan los resultados del análisis de contenido de los cuestionarios exploratorios de culpa y pena. Sólo se muestra la información correspondiente a la segunda aplicación de dichos instrumentos dado que los resultados fueron similares a los que se obtuvieron en la aplicación piloto.

## **Resultados**

### **Análisis de contenido de los cuestionarios exploratorios de culpa y pena**

#### **I. Cuestionario exploratorio para evaluar la emoción de Culpa**

Se encuestó a 221 estudiantes (92 hombres y 129 mujeres) y se omitieron 110 cuestionarios (47 hombres y 63 mujeres) debido a que los pensamientos, emociones asociadas y tendencias de acción que los alumnos describieron cuando manifestaron sentir culpa no fueron consistentes con lo reportado en la literatura (Haidt, 2003; Hansberg, 1996; Tangney & Dearing, 2002; Tangney et al., 2007) respecto a las reacciones que son características de esta emoción<sup>13</sup>. Por tanto, el análisis de contenido que se presenta se concentró en los 111 participantes (45 hombres y 66 mujeres) que no mostraron inconsistencias en estos aspectos.

Cabe señalar que los alumnos fueron clasificados en la categoría de agresor y testigo, tomando en consideración la perspectiva desde la cual describieron las situaciones de maltrato. Es decir, los estudiantes se clasificaron como agresores (50 cuestionarios: 25 hombres y 25 mujeres) si describieron situaciones en las que mencionaron explícitamente que ellos golpearon, insultaron, se burlaron, le quitaron sus cosas a otro compañero, lo excluyeron de algún grupo o actividad. Los alumnos se clasificaron como testigos (61 cuestionarios: 20 hombres y 41 mujeres) si describieron situaciones en las que ellos reportaron que vieron u observaron que otros compañeros o alumnos golpearon, insultaron, se burlaron, le quitaron sus cosas a otro compañero o lo excluyeron de algún grupo o actividad.

En la Tabla 17, se presentan las situaciones de maltrato que los alumnos reportaron con mayor frecuencia desde su perspectiva como agresor y testigo.

---

<sup>13</sup> Algunos alumnos reportaron que cuando sintieron culpa se comenzaron a reír de lo que sucedió o que no le prestaron importancia a lo que hicieron. Otros, mencionaron que no pensaron en nada cuando sintieron culpa, no recordaron qué fue lo que pensaron o lo que hicieron al experimentar esta emoción.

Tabla 17

*Situaciones de maltrato entre iguales que los alumnos describieron (actores y testigos), categorizadas según el tipo*

Tipo de maltrato	Subcategoría	Niños	Niñas	Total
<b>AGRESOR</b>				
<b>Verbal</b>	Insultar / decir cosas desagradables	9	11	20
<b>Físico</b>	Pegar / golpear	6	4	10
<b>Quitar pertenencias</b>	Romper / esconder / quitar cosas	4	2	6
<b>Social</b>	Ignorar / excluir	2	2	4
<b>TESTIGOS</b>				
<b>Físico</b>	Golpear / pegar	10	19	29
<b>Verbal</b>	Insultar / poner apodos	6	16	22
<b>Quitar pertenencias</b>	Romper / esconder / quitar cosas	4	8	12
<b>Social</b>	Discriminar	1	1	2
	Inventar cosas / propagar rumores	–	2	2

*Nota.* Se presentan las subcategorías de maltrato que los alumnos (actores y testigos) reportaron con mayor frecuencia.

Tal y como se aprecia en la Tabla 17, las situaciones de maltrato que los alumnos describieron con mayor frecuencia desde su perspectiva como agresores fueron maltrato verbal, particularmente insultar / decir cosas desagradables; seguido de maltrato físico (pegar / golpear). Como testigos, las principales situaciones de maltrato que los estudiantes reportaron fueron maltrato físico, en la que destacó la subcategoría golpear / pegar. En segundo lugar, los alumnos describieron situaciones de maltrato verbal, especialmente insultar / poner apodos. En menor medida, los participantes encuestados (agresores y testigos) reportaron situaciones de maltrato relacionado con quitar pertenencias y maltrato social.

En la Tabla 18 se muestran los pensamientos, emociones asociadas y tendencias de acción que los estudiantes (agresores y testigos) reportaron con mayor frecuencia al sentir culpa en las situaciones de maltrato entre iguales que ellos mismos describieron.

Tabla 18

*Pensamientos, emociones asociadas y tendencias de acción que los alumnos (agresores y testigos) reportaron al sentir culpa*

Experiencia fenomenológica	Categoría	Niños	Niñas	Total
<b>AGRESOR</b>				
<b>Pensamientos</b>	Aceptar que se hizo algo malo (agredir a la víctima)	9	20	29
	No querer que a uno le hagan lo mismo	7	6	13
<b>Emociones</b>	Tristeza / lástima	15	17	32
	Sentirse mal / sentir feo	7	6	13
<b>Tendencias de acción</b>	Hablar / pedir disculpas / pedir perdón	9	13	22
	No hacer lo que se hizo / no volver a hacerlo/ dejar de hacerlo	6	6	12
<b>TESTIGOS</b>				
<b>Pensamientos</b>	Por qué no se defendió o ayudó a la víctima	7	7	14
	Aceptar que se hizo algo malo (no ayudar a la víctima)	1	7	8
<b>Emociones</b>	Tristeza / lástima	9	22	31
	Enojo / coraje / rencor / rabia / odio	8	20	28
<b>Tendencias de acción</b>	Querer defender / ayudar / apoyar a la víctima	12	20	32
	Llamar a otra persona / acusar con alguna autoridad al agresor	5	12	17

*Nota.* Se presentan los pensamientos, emociones y tendencias de acción que los alumnos (agresores y testigos) reportaron con mayor frecuencia.

Los datos que se muestran en la Tabla 18, indican que las categorías de pensamiento que los alumnos reportaron con mayor frecuencia desde su perspectiva como agresores cuando manifestaron sentir culpa fueron: aceptar que se hizo algo malo y no querer que a uno le hagan lo mismo / no volver a hacer lo que se hizo. Las emociones que estos alumnos reportaron con mayor frecuencia fueron tristeza / lástima, sentirse mal / sentir feo. Finalmente, las acciones que reportaron los alumnos desde su perspectiva como

agresor y que les hubiera gustado hacer cuando sintieron culpa fueron: hablar / pedir disculpas / pedir perdón y no hacer lo que se hizo / no volver a hacerlo / dejar de hacerlo.

Como testigos, las categorías de pensamiento que los alumnos reportaron con mayor frecuencia fueron aquellas que hicieron referencia al hecho de que se pudo defender y ayudar a la víctima / acusar al agresor y aceptar que se hizo algo malo (e.g. no ayudar a la víctima). Las emociones que los alumnos reportaron con mayor frecuencia fueron tristeza / lástima, enojo / coraje / rabia y odio con uno mismo por no hacer nada para detener la situación de maltrato y hacia el agresor por su conducta de abuso. Respecto a las acciones que los estudiantes reportaron con mayor frecuencia fueron querer defender / ayudar / apoyar a la víctima y llamar a otra persona / acusar al agresor con alguna autoridad (e.g. director, maestro, prefecto).

## **Conclusión**

La información que se obtuvo a partir del cuestionario exploratorio de culpa y del análisis de contenido del mismo reveló que las situaciones de maltrato que los alumnos reportaron con mayor frecuencia como agresores y testigos fueron: maltrato físico (e.g. pegar / golpear), maltrato verbal (e.g. insultar / decir cosas desagradables, hacer burla), maltrato relacionado con quitar pertenencias (e.g. aventar / romper / esconder / quitar cosas) y maltrato social (e.g. ignorar / excluir), este último fue reportado en menor medida. Asimismo, los pensamientos (e.g. aceptar que se hizo algo malo, no querer que a uno le hagan lo mismo, no volver a hacer lo que se hizo), las emociones asociadas (e.g. tristeza / lástima, sentirse mal / sentir feo, sentir arrepentimiento) y las tendencias de acción (e.g. hablar y pedir disculpas, dejar de hacer lo que se hizo / no volver a hacerlo) que los alumnos reportaron cuando manifestaron sentir culpa ante las situaciones de maltrato que ellos describieron, fueron consistentes con lo que se ha reportado en la literatura, en términos de que representaron reacciones características de la culpa (Hansberg, 1996; Lindsay-Hartz et al., 1995; Reidl-Martínez & Jurado, 2007; Tangney & Dearing, 2002; Tangney et al., 2007).

Es importante señalar que las situaciones de maltrato que los alumnos describieron no involucraron de manera exclusiva un tipo particular de maltrato, sino más bien, situaciones que comprendieron simultáneamente diferentes formas de maltrato. No obstante, con el propósito de que el análisis de contenido resultara lo más claro posible, se decidió separar y clasificar los diferentes tipos de maltrato que el alumnado reportó.

De esta manera, la información que los estudiantes proporcionaron en los cuestionarios exploratorios de culpa (aplicación piloto y segunda aplicación) y la que se obtuvo a partir del análisis de contenido, se utilizó para elaborar un instrumento conformado por viñetas que describen diferentes situaciones de maltrato (físico, verbal, relacionado con la propiedad y maltrato social), cuyo propósito fue evaluar la emoción de culpa que reportan los alumnos al presentarles situaciones de maltrato entre iguales (Ver Estudio 1).

## II. Cuestionario exploratorio para evaluar la emoción de Pena (vergüenza)

Se aplicaron 89 cuestionarios (cuestionario uno: 22 hombres y 21 mujeres; cuestionario dos: 20 hombres y 26 mujeres) y se omitieron 15 de ellos (siete hombres y ocho mujeres) debido a que los pensamientos, emociones asociadas y tendencias de acción que los alumnos describieron cuando manifestaron sentir pena, no fueron consistentes con lo que se reporta en la literatura (Gilbert et al., 1994; Karlsson & Sjöberg, 2009; Lindsay-Hartz et al., 1995; Tangney et al., 2007) respecto a las reacciones que son características de la vergüenza<sup>14</sup>. Por consiguiente, el análisis de contenido que se presenta a continuación se realizó con los 74 cuestionarios (35 hombres y 39 mujeres) que no presentaron inconsistencias en los aspectos referidos.

En la Tabla 19, se muestran las respuestas del alumnado a la pregunta qué les haría sentir pena en las situaciones de maltrato que se les presentaron.

Tabla 19

*Respuestas del alumnado a la pregunta qué les haría sentir pena en las situaciones de maltrato que se les presentaron*

Categoría	Niños	Niñas	Total
Regaño enfrente de todos	11	13	24
Que lo vean / que miren a uno	8	9	17
Dar una mala imagen de uno mismo	5	6	11

*Nota.* Se omitieron las respuestas de los alumnos que no proporcionaron una explicación de los aspectos que les harían sentir pena ante las situaciones que se les presentaron. A pesar de ello, no se descartaron estos cuestionarios debido a que los pensamientos, emociones y tendencias de acción que mencionaron fueron coherentes con lo reportado en la literatura respecto a las reacciones que son características de la vergüenza.

En la Tabla 19 se observa que los alumnos reportaron que lo que les haría sentir pena en las situaciones que se les presentaron sería que los regañen enfrente de todos, que se les queden viendo y que darían una mala imagen de sí mismos. En la Tabla 20 se exponen las razones que los alumnos reportaron en torno a estos aspectos.

<sup>14</sup> Algunos alumnos reportaron que si ellos sintieran pena, hablarían con la persona que lastimaron y le pedirían una disculpa. Sin embargo, esta tendencia de acción constituye una reacción característica de la culpa. Otros alumnos reportaron que no pensarían o no harían nada, puesto que en corto tiempo se les olvidaría lo que hicieron o lo que sucedió.

Tabla 20

*Razones que los alumnos reportaron sobre los aspectos que les harían sentir pena en la situaciones de maltrato que se les presentaron*

Categoría	Razones que los alumnos reportaron respecto a por qué sentirían vergüenza
Regaño enfrente de todos	1) Porque el alumno (haría el oso del salón) quedaría en ridículo enfrente de todos sus amigos; 2) por la burla de los compañeros; 3) por lo que pensarían los demás del alumno (e.g. <i>que estoy loco</i> ) y las acciones que tendrían hacia él (e.g. <i>me dejarían de hablar o cambiarían sus actitudes conmigo</i> ); 4) porque es como si humillaran al alumno enfrente del grupo; 5) porque el regaño enfrente de los compañeros generaría que el estudiante se sintiera mal por maltratar a otro compañero.
Que me vean / que me miren	1) Por la actitud de los compañeros, porque todos dirían que hizo algo malo y lo señalarían como alguien malo; 2) porque todos verían al alumno, lo grabarían (por celular), lo subirían a internet y todos lo verían en la red y hablarían de él; 3) porque la mirada de los compañeros podría expresar cosas malas, como odio; 4) los compañeros señalarían al alumno y la mayoría le dejaría de hablar; 5) el alumno sentiría que sus compañeros lo ofenden, que lo ven como un bicho raro.
Dar una mala imagen de uno mismo	1) Porque si la víctima fuera más pequeña que el agresor, sus compañeros dirían que el alumno es un aprovechado, que no es una persona buena y no le hablarían; 2) los compañeros pensarían que el alumno es malo y que si se acercan a él, les hará algo y ya no tendría amigos; 3) todos se enterarían de que el alumno maltrató a otro compañero y por eso, los demás pensarían cosas malas de él o lo verían como raro, diferente a todos; 4) los compañeros ya no le querrán hablar al alumno agresor porque pensarán que también los maltratará; 5) pensarían que el alumno es agresivo con todos o que sólo agrede por distracción.

Como se advierte en la Tabla 20, las respuestas de los estudiantes giraron en torno a la noción de ser visto de manera inapropiada por sus pares: ser visto con odio y coraje, ser objeto de burlas, dar una mala imagen de sí mismo, lo que implicaría para el alumno, según su propia perspectiva, ser humillado o señalado como una persona mala por haber maltratado a otro compañero y se haría acreedor de insultos y reclamos por su conducta, así como del rechazo e incluso, sus compañeros tendrían miedo de acercarse a él.



La Tabla 21, muestra los pensamientos, emociones asociadas y tendencias de acción que los estudiantes reportaron con mayor frecuencia al sentir pena en las situaciones que se les presentaron.

Tabla 21

*Pensamientos, emociones y tendencias de acción que los alumnos reportaron al sentir pena en las situaciones de maltrato que se les presentaron*

Experiencia fenomenológica	Categoría	Niños	Niñas	Total
<b>Pensamientos</b>	Pensar mal del alumno	20	20	40
	Cuestionar la conducta del alumno	10	13	23
	No juntarse con el compañero / dejar de hablarle	9	10	19
<b>Emociones</b>	Tristeza	12	14	26
	Vergüenza	7	11	18
	Culpa / arrepentimiento	3	7	10
	Enojo / coraje / ira	5	5	10
<b>Tendencias de acción</b>	Huir de la situación interpersonal o lugar en el que ocurre la acción	14	23	37

*Nota.* Se presentan los pensamientos, emociones asociadas y tendencias de acción que los alumnos reportaron con mayor frecuencia.

En la Tabla 21, se observa que los pensamientos que alumnos mencionaron con mayor frecuencia fueron creer que sus compañeros pensarían mal de ellos, cuestionarían su conducta, no se juntarían con ellos y les dejarían de hablar por maltratar a otro compañero. Las emociones que los alumnos reportaron que sentirían, además de pena, fueron tristeza, vergüenza, culpa, enojo / coraje e ira. La acción que los estudiantes manifestaron que les gustaría hacer si sintieran pena fue huir de la situación interpersonal (e.g. salir corriendo del salón, de la escuela, desaparecer y esconderse) para evitar la mirada y la exposición ante sus compañeros.

## Conclusión

Los datos obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario exploratorio de pena y del análisis de contenido, indicaron que los aspectos que evocaron la emoción de pena en los alumnos ante las situaciones de maltrato que se les presentaron y en las que fungieron como agresor, fueron que los vean, que los miren, dar una mala imagen de sí mismos, así como las burlas y los comentarios de sus compañeros, derivados de su exposición pública. De igual manera, los pensamientos (e.g. lo que ellos pensarían y se dirían a sí

mismos, lo que pensarían y dirían sus compañeros de ellos), las emociones asociadas (e.g. tristeza, enojo / coraje, decepción, nervios, miedo, culpa, vergüenza) y las tendencias de acción (e.g. salir del salón, salir corriendo, huir del lugar, desaparecer / esconderse) que los alumnos reportaron cuando manifestaron sentir pena en las situaciones de maltrato que se les presentaron, fueron coherentes con la literatura (Hansberg, 1996; Reidl-Martínez & Jurado, 2007; Tangney & Dearing, 2002; Tangney et al., 2007) en términos de que constituyeron expresiones características de la vergüenza.

La información que se recabó a partir de los cuestionarios exploratorios y la que se obtuvo a través del análisis de contenido, permitió elaborar un instrumento para evaluar la emoción de pena que reportan los alumnos al presentarles situaciones de maltrato entre iguales. Para tal propósito, se elaboraron viñetas que describieron situaciones de maltrato en el contexto escolar (e.g. maltrato físico, verbal, relacionado con quitar pertenencias y social), tomando como referente las situaciones que los alumnos describieron en los cuestionarios de culpa, pero al mismo tiempo, se integró la información que reportaron en los cuestionarios de pena (e.g. los aspectos que mencionaron que les harían sentir pena y las razones que proporcionaron al respecto), así como los pensamientos, las emociones asociadas y tendencias de acción que mencionaron al sentir pena (Ver Estudio 2).

## **ESTUDIO 2**

### **Elaboración de cuestionarios para evaluar las emociones de culpa y pena (vergüenza) que reportan los alumnos en situaciones de maltrato entre iguales**

#### **Objetivo general**

Elaborar dos cuestionarios válidos y confiables para evaluar las emociones de culpa y pena (vergüenza) que reportan los alumnos al presentarles situaciones de maltrato entre iguales.

#### **Objetivo particular**

- Determinar la validez y confiabilidad de los cuestionarios que se elaboraron para evaluar las emociones de culpa y pena (vergüenza) que reportan los alumnos al exponerles situaciones de maltrato entre iguales.

#### **Muestra**

Se trabajó con dos muestras independientes: una para el cuestionario de culpa y otra, para el cuestionario de pena (vergüenza).

El cuestionario de culpa se aplicó en una muestra de 105 estudiantes (53 hombres y 52 mujeres) y el cuestionario de pena, en una muestra de 130 alumnos (76 hombres y 54 mujeres)<sup>15</sup>. En ambos casos, se trató de estudiantes de 2do. grado, con edades de 12 a 14 años, que asistían a escuelas secundarias técnicas públicas ubicadas en la Delegación Iztapalapa.

Se seleccionaron intencionalmente dos escuelas, una para cada cuestionario. La participación de los alumnos fue voluntaria.

#### **Escenarios**

Salones de clase de las escuelas secundarias, con iluminación, ventilación y mobiliario adecuados para la aplicación de los cuestionarios.

#### **Tipo de Estudio**

El estudio fue descriptivo puesto que se recolectó información a partir de la aplicación de los cuestionarios y se determinaron las propiedades psicométricas de los mismos.

#### **Diseño de investigación**

La investigación comprendió un diseño transversal descriptivo debido a que se recolectaron datos en un sólo momento y el propósito fue determinar las propiedades psicométricas de los cuestionarios aplicados.

---

<sup>15</sup> Para determinar el tamaño de muestra se utilizó la siguiente fórmula:  $n = (\text{número de reactivos}) \times 5$  (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). De esta manera, para el cuestionario de culpa se tienen los siguientes datos:  $n = (21) \times (5) = 105$  alumnos. Para el cuestionario de pena se tienen los siguientes datos:  $n = (26) \times (5) = 130$  estudiantes.

## **Instrumentos**

1. Cuestionario para evaluar la emoción de culpa que reportan los alumnos en situaciones del maltrato entre iguales: La versión inicial de este instrumento estuvo integrada por 21 viñetas que describen diferentes situaciones de maltrato en la escuela (físico, verbal, relacionado con quitar pertenencias y maltrato social) en las que un alumno o grupo de estudiantes agrede intencionalmente a otro compañero y situaciones en las que los alumnos son testigos de estos incidentes. Ver descripción de la versión final del cuestionario en la página 81.
2. Cuestionario para evaluar la emoción de pena que reportan los alumnos en situaciones de maltrato entre iguales: La versión inicial del cuestionario estaba conformada por 26 viñetas que describen situaciones de maltrato físico, verbal, relacionado con quitar pertenencias y maltrato social en las que un alumno o grupo de estudiantes agrede intencionalmente a otro compañero en la escuela. Ver descripción de la versión final del instrumento en las páginas 81-82.

## **Procedimiento**

1. A partir de la información que se obtuvo en el Estudio 1 (pp. 161-173), se elaboraron los cuestionarios para evaluar, respectivamente, las emociones de culpa y pena que reportan los alumnos en situaciones de maltrato entre iguales y se aplicaron en estudiantes de educación secundaria. Conviene precisar que cada cuestionario se aplicó en una escuela diferente.
2. Se pidió la autorización de los directivos de las escuelas seleccionadas para trabajar con el alumnado de 2do. grado. A los estudiantes se les entregó un consentimiento informado para solicitar su participación voluntaria.
3. Previo a la aplicación de los cuestionarios, a los alumnos se les explicó brevemente el objetivo del estudio. Posteriormente, se les solicitó que leyeran las instrucciones junto con el aplicador; éste último lo hizo en voz alta y el alumnado lo hizo en voz baja. La aplicación de los instrumentos fue grupal y se llevó a cabo en los salones, en el tiempo regular de clases, con una duración de 35 minutos. Cada grupo estaba integrado en promedio por 30 o 40 alumnos.
4. Para determinar las propiedades psicométricas de los cuestionarios, se realizó un análisis de reactivos utilizando el procedimiento de grupos contrastados – comparación con la prueba  $t$  –, con el fin de averiguar si los reactivos que conformaron los cuestionarios discriminaron entre los alumnos que obtuvieron calificaciones altas y bajas.
5. Para conocer la validez de constructo de los cuestionarios se realizó un Análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax. Para obtener la confiabilidad de los factores identificados en cada cuestionario, así como de las escalas totales se calculó el coeficiente de consistencia interna (alfa de Cronbach).

## Resultados

### I. Cuestionario para evaluar la emoción de culpa que reportan los alumnos en situaciones de maltrato entre iguales

Se aplicaron 105 cuestionarios (53 hombres y 52 mujeres) y se omitieron 14 (seis hombres y ocho mujeres), debido a que se identificó un patrón de respuestas repetidas en más de tres viñetas de forma consecutiva (e.g. contestar “muy probablemente” en cinco viñetas o presentar una combinación de respuestas repetitivas [e.g. contestar “poco probable y nada probable”] en más de tres viñetas de manera sucesiva). De esta manera, los resultados que se exponen a continuación pertenecen a los 91 participantes (47 hombres y 44 mujeres), cuyos cuestionarios no presentaron dicho patrón de respuestas.

En primer lugar, se realizó un análisis de reactivos de las 21 viñetas que integraron originalmente el cuestionario de culpa. Los resultados del análisis indicaron que las viñetas que conformaron dicho cuestionario discriminaron entre los alumnos que obtuvieron calificaciones altas y bajas; en todos los casos el estadístico  $t$  estuvo asociado con una significancia ( $p = .000$ ) menor que .01.

Posteriormente, se realizó un Análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax sobre las 21 viñetas del cuestionario de culpa. Se encontraron tres factores, cuyos autovalores fueron mayores a 1, que explicaron el 64.7% de la varianza. No obstante, nueve de las 21 viñetas presentaron cargas en más de un factor. Por tanto, se omitieron del análisis debido a que no existió una definición conceptual clara y no discriminaron entre los factores. Después de que se eliminaron dichos elementos, se realizó una vez más el Análisis factorial.

Se encontraron dos autovalores mayores a 1, que consiguieron explicar un 63.44% de la varianza de los datos originales: el Factor 1 explicó el 38.69% y el Factor 2, el 24.75%. La inspección de la matriz de correlaciones reproducidas y la matriz residual reveló que la mayoría de las correlaciones reproducidas fueron similares a las correlaciones observadas y los residuos fueron pequeños. Existieron 34 residuos no redundantes con valores absolutos mayores a 0.05, lo que representó el 51% sobre el total de correlaciones no redundantes de la matriz.

El determinante de la matriz de correlaciones fue diferente de cero (.001), indicando la posibilidad de calcular la matriz inversa. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) asumió un valor próximo a 1 (.886). Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett reveló un nivel crítico menor a .05 (559.474,  $p = .000$ ). Por consiguiente, el modelo factorial obtenido resultó adecuado para explicar los datos.

Se procedió a rotar la estructura original mediante un método ortogonal (varimax)<sup>16</sup>. La Tabla 22, muestra las saturaciones de los reactivos en los factores de la solución rotada, las comunalidades y los porcentajes de varianza de cada factor.

---

<sup>16</sup> La matriz de correlaciones entre los Factores 1 y 2 no reveló un grado alto de proximidad entre éstos (.45).

Tabla 22

*Saturaciones de los reactivos del Cuestionario de culpa en los factores de la solución rotada*

Número de reactivo	Tipo de maltrato	Factor 1 (Testigo)	Factor 2 (Agresor)	$h^2$
Reactivo 13	Maltrato quitar pertenencias	<b>.804</b>	-.002	.647
Reactivo 21	Maltrato quitar pertenencias	<b>.765</b>	.295	.672
Reactivo 14	Maltrato social	<b>.753</b>	.166	.594
Reactivo 12	Maltrato físico	<b>.732</b>	.238	.5924
Reactivo 7	Maltrato verbal	<b>.711</b>	.295	.5925
Reactivo 18	Maltrato físico	<b>.696</b>	.355	.610
Reactivo 5	Maltrato verbal	<b>.689</b>	.364	.607
Reactivo 3	Maltrato quitar pertenencias	.142	<b>.847</b>	.738
Reactivo 2	Maltrato verbal	.165	<b>.793</b>	.656
Reactivo 4	Maltrato físico	.232	<b>.755</b>	.624
Reactivo 6	Maltrato físico	.287	<b>.715</b>	.594
% de la Varianza Explicada		<b>38.69</b>	<b>24.75</b>	
Coeficiente de Confiabilidad Factores 1 y 2		Factor 1 (Testigo) <b>.89</b>	Factor 2 (Agresor) <b>.82</b>	
Coeficiente de Confiabilidad Escala Total		<b>.89</b>		

El Factor 1 inicialmente quedó conformado por ocho viñetas que describen situaciones de maltrato desde la perspectiva de un testigo. Se eliminó una de estas ocho viñetas debido a que ésta fue originalmente diseñada y elaborada conceptualmente para ser incluida en la categoría de actor. Sin embargo, el Análisis factorial agrupó esta viñeta en el Factor 1 junto con el resto de reactivos que relatan situaciones en las que un estudiante o grupo de alumnos actúa como testigo en las situaciones de maltrato.

Con el fin de valorar la pertinencia de conservar o eliminar este reactivo, se calculó el Coeficiente de confiabilidad del Factor 1, prestando especial atención en la columna "alfa

de Cronbach si se elimina el elemento". El análisis reveló que si se conservaba la viñeta el alfa de Cronbach del Factor 1 era de .91; por el contrario, si se eliminaba el alfa sería de .89. Dado que la disminución en el índice de consistencia interna no resultó drástica, se decidió eliminar el reactivo. De esta manera, el Factor 1 quedó finalmente constituido por siete viñetas.

Por lo que concierne al Factor 2, éste quedó integrado por cuatro viñetas que describen situaciones de maltrato desde la perspectiva del agresor. Esto es, situaciones en las que un alumno maltrata intencionalmente a otro compañero o estudiante.

Se calculó el Coeficiente de confiabilidad del cuestionario en su totalidad y de cada factor. Los resultados mostraron que el Coeficiente de confiabilidad del cuestionario para evaluar la emoción de culpa fue de  $\alpha = .89$ . El coeficiente de confiabilidad del Factor 1 fue de  $\alpha = .89$  y el coeficiente del Factor 2, fue de  $\alpha = .82$  (Ver Tabla 22).

## **II. Cuestionario para evaluar la emoción de pena que reportan los alumnos en situaciones de maltrato entre iguales**

Se aplicaron 130 cuestionarios (76 hombres y 54 mujeres) y se efectuó un análisis de reactivos de las 26 viñetas que integraron originalmente el cuestionario para evaluar la emoción de pena. Los resultados del análisis indicaron que las viñetas que conformaron dicho cuestionario discriminaron entre los alumnos que obtuvieron calificaciones altas y bajas; en todos los casos el estadístico  $t$  presentó un nivel de significancia ( $p = .000$ ) menor que .01.

Se realizó un Análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax sobre las 26 viñetas del cuestionario de pena. Se encontraron cuatro autovalores mayores a 1, que explicaron el 64.3% de la varianza. Sin embargo, se observó que 13 viñetas presentaron cargas en más de un factor y se omitieron del análisis porque no presentaron una definición conceptual clara y afectaban el proceso de validez (Pardo, 2002; Tabachnick & Fidell, 2001). Posteriormente, se realizó una vez más el Análisis factorial.

Se encontraron dos factores, cuyos autovalores mayores a 1 consiguieron explicar el 60.32% de la varianza de los datos originales: el Factor 1 explicó el 36.89% y el Factor 2, el 23.43%. La inspección de la matriz de correlaciones reproducidas y la matriz residual reveló que la mayoría de las correlaciones reproducidas fueron similares a las correlaciones observadas y los residuos fueron pequeños. Existieron 37 residuos no redundantes con valores absolutos mayores a 0.05, lo que representó el 47% sobre el total de correlaciones no redundantes de la matriz.

El determinante de la matriz de correlaciones fue diferente de cero (.001), sugiriendo la posibilidad de calcular la matriz inversa. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) asumió un valor próximo a 1 (.913). La prueba de esfericidad de Bartlett mostró un nivel crítico menor a .05 (886.194,  $p = .000$ ). Lo anterior significa, que el modelo factorial obtenido resultó adecuado para explicar los datos.

Se procedió a rotar la estructura original utilizando el método varimax<sup>17</sup>. La Tabla 23 contiene las saturaciones de los reactivos en los factores de la solución rotada, las communalidades y los porcentajes de varianza de cada factor.

Tabla 23

*Saturaciones de los reactivos del Cuestionario de pena en los factores de la solución rotada*

Número de reactivo	Tipo de maltrato	Factor 1 (Ser visto de manera inapropiada por los pares)	Factor 2 (Ser reprochado por los pares)	$h^2$
Reactivo 11	Maltrato físico	<b>.762</b>	.134	.560
Reactivo 20	Maltrato físico	<b>.737</b>	.394	.698
Reactivo 8	Maltrato verbal	<b>.724</b>	.305	.617
Reactivo 23	Maltrato verbal	<b>.718</b>	.497	.762
Reactivo 21	Maltrato quitar pertenencias	<b>.716</b>	.473	.737
Reactivo 10	Maltrato social	<b>.663</b>	.400	.599
Reactivo 9	Maltrato quitar pertenencias	<b>.647</b>	.426	.600
Reactivo 18	Maltrato verbal	<b>.628</b>	.022	.395
Reactivo 24	Maltrato quitar pertenencias	<b>.626</b>	.430	.577
Reactivo 1	Maltrato físico	<b>.579</b>	.131	.352
Reactivo 3	Maltrato quitar pertenencias	.080	<b>.842</b>	.715
Reactivo 4	Maltrato físico	.231	<b>.761</b>	.632
Reactivo 2	Maltrato verbal	.285	<b>.691</b>	.559
% de la Varianza Explicada		Factor 1	Factor 2	
		<b>36.89</b>	<b>23.43</b>	
Coeficiente de Confiabilidad Factores 1 y 2		Factor 1	Factor 2	
		<b>.92</b>	<b>.73</b>	
Coeficiente de Confiabilidad Escala Total		<b>.92</b>		

<sup>17</sup> La matriz de correlaciones entre los Factores 1 y 2 no mostró un grado alto de proximidad entre ellos (.44).



De acuerdo con la información que se muestra en la Tabla 23, el Factor 1 agrupó 10 viñetas que describieron diferentes situaciones de maltrato (e.g. físico, verbal, relacionado con quitar pertenencias y maltrato social), cuya característica en común fueron las reacciones que se producen en el alumno en estas situaciones. Las viñetas que quedaron agrupadas en este factor se caracterizaron por la presencia de pensamientos que involucraron la idea de que el alumno es visto de una manera inapropiada por lo que hizo (e.g. pensar que se es visto como si uno fuera la peor persona del mundo por maltratar a otro compañero). Asimismo, las emociones comprendidas en este conjunto de viñetas giraron en torno a la noción de ser visto de manera inapropiada por un tercero (e.g. sentir tristeza por la forma en que el alumno es visto por sus compañeros). Por su parte, las tendencias de acción involucraron el deseo de huir de la situación interpersonal (e.g. salir corriendo del salón para no sentir las miradas de los compañeros o no escuchar el regaño del maestro) para evitar la exposición pública.

El Factor 2 quedó integrado por tres viñetas que describieron situaciones de maltrato físico y maltrato relacionado con quitar pertenencias. La característica en común que presentó este conjunto de viñetas fue la concepción de que el agresor es reprochado por su actuación por terceras personas, en este caso, por los pares (e.g. pensar que los pares le dirán al alumno que fue muy mala onda por lo que le hizo a su compañero). En cuanto a las emociones, si bien es cierto que éstas fueron evocadas por la idea de ser visto de manera poco favorable debido a lo que se hizo (maltratar a otro compañero), también existieron otros aspectos que las suscitaron, como sentir nervios por no saber lo que los demás piensan acerca de uno. Finalmente, las tendencias de acción se caracterizaron por una respuesta de sumisión en el estudiante ante la situación interpersonal (e.g. agachar la cabeza y quedarse callado).

Se calculó el Coeficiente de confiabilidad del cuestionario de pena y el coeficiente de los dos factores que conformaron el instrumento. Los resultados indicaron que la consistencia interna del instrumento en su totalidad fue de  $\alpha = .92$ . El coeficiente de confiabilidad del Factor 1 fue de  $\alpha = .92$  y el coeficiente del Factor 2, fue de  $\alpha = .73$  (Ver Tabla 23).

## **Conclusiones**

Los resultados del Análisis factorial exploratorio y el Análisis de confiabilidad indican que los cuestionarios para evaluar las emociones de culpa y pena que reportan los alumnos en situaciones de maltrato entre iguales presentaron adecuadas propiedades psicométricas. El cuestionario de culpa quedó integrado por 11 viñetas, distribuidas en dos factores y alcanzó una confiabilidad de  $\alpha = .89$ . El Factor 1 (Testigos,  $\alpha = .89$ ) agrupó siete viñetas que describen situaciones de maltrato en las que un estudiante o grupo de alumnos es testigo del acoso escolar pero no intervienen para detener estos eventos. El Factor 2 (Agresor,  $\alpha = .82$ .) agrupó cuatro viñetas que describen situaciones en las que un estudiante o grupo de alumnos maltrata intencionalmente a otro compañero en la escuela.

Por otra parte, el cuestionario para evaluar la emoción de pena quedó conformado por 13 viñetas, distribuidas en dos factores y con un coeficiente de confiabilidad de  $\alpha = .92$ . El Factor 1 (Ser visto de manera inapropiada por los pares,  $\alpha = .92$ ) comprende 10 viñetas que describen situaciones de maltrato físico, verbal, relacionado con quitar pertenencias y maltrato social, cuya característica en común fueron las reacciones que se producen en el alumno ante estas situaciones. Por ejemplo, pensar que se es visto de manera inapropiada por un tercero por maltratar a otro compañero, sentir tristeza y angustia por la

forma en que se es visto, así como el deseo de huir de la situación interpersonal. El Factor 2 (Ser reprochado por los pares,  $\alpha = .73$ .) incluyó tres viñetas que describen situaciones de maltrato físico y maltrato relacionado con quitar pertenencias, en las que las reacciones del alumno se caracterizan por la idea de que es reprochado por su conducta por parte de sus pares y por una respuesta de sumisión (e.g. agachar la cabeza, quedarse callado para que los compañeros no le digan nada al alumno o le reclamen por lo que hizo). En el Anexo 2 se presentan estos cuestionarios en su versión final.

### **ESTUDIO 3**

#### **Adecuación al contexto mexicano y propiedades psicométricas de los cuestionarios para evaluar el papel que asumen los alumnos en el maltrato entre iguales, desconexión moral, empatía y autoeficacia social**

##### **Objetivo particular**

- Adecuar al contexto mexicano y someter a proceso de validez y confiabilización los cuestionarios para investigar el papel que asumen los estudiantes en el maltrato entre iguales y evaluar la desconexión moral, la empatía, así como la autoeficacia social.

##### **Muestra**

Se seleccionó de forma intencional una escuela secundaria técnica ubicada en la Delegación Iztapalapa para realizar un laboratorio cognitivo con los instrumentos de medición. Se eligieron al azar 12 estudiantes de 2do. grado de diferentes grupos: seis en el turno matutino y seis en el vespertino. En ambos turnos, participaron tres hombres y tres mujeres.

Por otra parte, para determinar las propiedades psicométricas de los cuestionarios que fueron traducidos al castellano y que se adecuaron al contexto mexicano, se seleccionaron de manera intencional dos escuelas secundarias técnicas de la Delegación Iztapalapa. Estas escuelas fueron diferentes en relación con las que participaron en los Estudios 1 y 2, así como la que se seleccionó para realizar el laboratorio cognitivo. Se trabajó con estudiantes de 2do. grado, de 12 y 14 años de edad y su participación fue voluntaria.

Se utilizaron muestras diferentes para cada cuestionario. En la escuela uno, se aplicaron la Escala roles participantes en el maltrato entre iguales (Participant role scale, versión corta realizada por Sutton & Smith, 1999, a partir de Salmivalli et al., 1996b) y la Escala de desconexión moral (Moral disengagement scale, Bandura et al., 1996a). El primer instrumento se aplicó en una muestra de 159 estudiantes (87 hombres y 72 mujeres) y el segundo, en 160 alumnos (78 hombres y 82 mujeres).

En la escuela dos, se aplicó la Escala de autoeficacia para niños (Carrasco & Del Barrio, 2002, adaptada a la población española a partir del instrumento Children's perceived self-efficacy scale, Bandura et al., 1996b) en una muestra de 185 alumnos (98 hombres y 87 mujeres). Del mismo modo, se aplicaron las subescalas Compasión empática (CE) y Empatía cognitiva (EC) de la Escala multidimensional de empatía: Escala de apreciación y sensibilización emocional (EASE, Díaz-Loving et al., 1986) en 125 estudiantes (58 hombres y 67 mujeres)<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> El tamaño de muestra se determinó con la siguiente fórmula:  $n = (\text{número de reactivos}) \times 5$  (Hernández et al., 2006). De esta manera, para la Escala roles participantes en el maltrato entre iguales se tienen los siguientes datos:  $n = (21) \times (5) = 105$  alumnos. Para la Escala de desconexión moral:  $n = (32) \times (5) = 160$  estudiantes. Para la Escala de autoeficacia para niños:  $n = (37) \times (5) = 185$  alumnos. Para las subescalas Compasión empática (CE) y Empatía cognitiva (EC):  $n = (25) \times (5) = 125$ .

## Escenarios

Salones de clase de las escuelas secundarias, con iluminación, ventilación y mobiliario adecuados para la aplicación de los instrumentos requeridos para la investigación.

## Tipo de Estudio

Se trató de un estudio transversal descriptivo dado que los instrumentos de medición se aplicaron en un sólo momento.

## Diseño de Investigación

La investigación comprendió un diseño transversal descriptivo debido a que se recolectaron datos en un sólo momento y el propósito fue determinar las propiedades psicométricas de los cuestionarios aplicados.

## Instrumentos

Los instrumentos que se describen en esta sección corresponden a las versiones originales.

1. Participant role scale (versión abreviada realizada por Sutton & Smith, 1999, a partir de Salmivalli et al., 1996b). El cuestionario comprende 21 reactivos para investigar la conducta que asumen los estudiantes en las situaciones de maltrato entre iguales, distribuidos en cinco subescalas. Los reactivos que conforman la subescala de agresor (cuatro reactivos) describen una conducta activa de líder y de iniciador de las situaciones de maltrato; los reactivos que integran la subescala asistente del agresor (dos reactivos) describen también una conducta activa en las situaciones de maltrato, pero más de seguidor que de líder. La subescala de reforzador del agresor (cinco reactivos) describe conductas que animan las situaciones de intimidación por medio de risas y gritos, aproximarse a ver lo que ocurre, proporcionando una audiencia para el agresor. La subescala de defensor (cinco reactivos) describe una conducta de apoyo, consuelo y un esfuerzo activo para detener la situación de maltrato; la subescala de espectador (cuatro reactivos) hace alusión a conductas de evasión y no tomar parte a favor de nadie en las situaciones de maltrato, manteniéndose al margen, observando pasiva y silenciosamente lo que sucede. La única excepción la constituye la subescala de víctima, donde un sólo reactivo explora este papel. De acuerdo con el procedimiento propuesto por Salmivalli et al., (1996b) si un alumno es nominado por el 30% o más de sus compañeros de grupo como víctima de maltrato, el estudiante se asigna en dicho papel. La versión corta de este instrumento realizada por Sutton y Smith (1999) presenta una consistencia interna que fluctúa entre  $\alpha = .83$  y  $.67$ . Ver descripción de la versión final del cuestionario en la página 81
2. Moral disengagement scale (Bandura et al., 1996a). El instrumento está integrado por 32 reactivos, distribuidos en ocho subescalas (justificación moral, lenguaje eufemístico, comparación ventajosa, desplazamiento de la responsabilidad, difusión de la responsabilidad, distorsión de las consecuencias, atribución de culpa y deshumanización), que evalúan la tendencia del individuo a desconectarse moralmente de diferentes conductas transgresoras o perjudiciales, en diversos contextos (e.g. educativo, familiar, comunidad y los pares). La escala original posee una consistencia interna de  $\alpha = .82$ . Ver descripción de la versión final de la escala en la página 82.

3. Escala de Autoeficacia para niños (adaptada a la población española por Carrasco & Del Barrio, 2002, a partir de Children's perceived self-efficacy scale, Bandura et al., 1996b). La escala consta de 37 reactivos, distribuidos en tres factores: 1) autoeficacia académica percibida ( $\alpha = .90$ ) evalúa la capacidad percibida del estudiante para organizar el propio aprendizaje, dominar tareas académicas y cumplir con las expectativas personales, parentales y la de los maestros; 2) autoeficacia social percibida ( $\alpha = .80$ ) representa la capacidad percibida por el alumno para establecer relaciones entre iguales, ser asertivo y realizar actividades de ocio; 3) autoeficacia autorregulatoria ( $\alpha = .57$ ) que describe la capacidad percibida para resistir la presión de los pares para involucrarse en actividades de riesgo, relacionadas con la transgresión de normas. Ver descripción de la versión final del instrumento en la página 82.
4. Subescalas Compasión empática (CE) y Empatía cognitiva (EC), de la Escala multidimensional de empatía: Escala de apreciación y sensibilización emocional (EASE, Díaz-Loving et al., 1986). La versión original de la subescala CE incluye 14 reactivos y tiene una confiabilidad de  $\alpha = .83$ ; la subescala EC está integrada por 11 reactivos y su coeficiente de confiabilidad es de  $\alpha = .79$ . Ver descripción de la versión final de ambas subescalas en la página 82.

### **Procedimiento**

1. Se realizó la traducción al castellano de los instrumentos: Participant role scale y Moral disengagement scale. Del mismo modo, se realizaron modificaciones en la Escala de autoeficacia para niños, en términos del vocabulario empleado y la redacción de los reactivos para que el instrumento y las preguntas que lo integraban resultaran comprensibles para los estudiantes de secundaria y fueran acordes al contexto mexicano. Por ejemplo, la redacción original de los reactivos era la siguiente: ¿Qué tal se te da para resolver las situaciones en las que otros te están molestando o lastiman tus sentimientos? Dicha redacción se modificó (¿Qué tan capaz eres para resolver las situaciones en las que otros te están molestando o lastiman tus sentimientos?) con la finalidad de que fuera coherente con las expresiones que se emplean en el contexto mexicano.
2. Una vez que se hizo la traducción y las modificaciones de los instrumentos que se consideraron pertinentes, se realizó un laboratorio cognitivo con 12 estudiantes de 2do. grado de una escuela secundaria técnica: seis en el turno matutino y seis en el turno vespertino. Se trabajó de forma independiente con los alumnos de ambos turnos. Los estudiantes seleccionados fueron llevados a otra aula (e.g. la biblioteca). Durante el laboratorio cognitivo se les proporcionaron los tres instrumentos de medición ya mencionados, uno por uno. En primera instancia, se les solicitó a los alumnos que leyeran las instrucciones junto con el aplicador; este último lo hizo en voz alta, mientras que los participantes lo hicieron en voz baja. Al término de dicha lectura, se les hicieron dos preguntas: 1) ¿entendieron las instrucciones? y 2) ¿les queda claro cómo se tiene que contestar el cuestionario? Con el fin de corroborar que los estudiantes comprendieron las instrucciones, se les pidió que explicaran con sus propias palabras cómo se tenía que contestar cada cuestionario (e.g. ¿me puedes explicar cómo se tiene que contestar este cuestionario?). Posteriormente, el aplicador procedió a leer en voz alta las preguntas que integraron el cuestionario que se les entregó a los participantes en primer lugar. Se les solicitó que leyeran cada pregunta junto con el aplicador.

Después de leer cada tres reactivos, a los estudiantes se les hicieron dos preguntas: 1) hasta aquí, ¿hay alguna pregunta que no hayan entendido? y 2) ¿hay alguna palabra que no entiendan? Este mismo procedimiento se realizó con el resto de las preguntas que integraron cada instrumento de medición. En promedio, se requirieron 50 minutos para realizar el laboratorio cognitivo. Los resultados sugirieron que el vocabulario y la sintaxis de los reactivos resultaron comprensibles para los estudiantes. Del mismo modo, el laboratorio cognitivo permitió identificar la correcta comprensión de los reactivos e instrucciones. Los alumnos no expresaron dudas al respecto y dieron respuesta a las preguntas formuladas por el aplicador (e.g. ¿alguno de ustedes me puede explicar qué entiende por vivir en malas condiciones o en condiciones desfavorables?: “*es cuando vives en mucha pobreza o te maltratan en tu casa, te pegan*” [reactivo cinco, Escala de desconexión moral]; ¿alguno de ustedes me puede explicar qué entiende por ser capaz?: “*bueno, es cuando crees que eres bueno en algo o que puedes hacer algo*”; “*significa qué tan bueno eres para hacer algo*” [Escala de autoeficacia]; ¿alguno de ustedes me puede explicar qué entiende por motivarte a ti mismo?: “*pues, es como cuando te animas a ti mismo porque te interesa algo, por ejemplo, en la escuela, si quieres sacar buenas calificaciones, le echas ganas*”; ¿alguno de ustedes me puede explicar qué entiende por estar a la altura?: “*es como cumplir con lo que los demás esperan de ti; cumplir con las expectativas. Por ejemplo, tus papás esperan que saques buenas calificaciones, que te portes bien, que los obedezcas*” [reactivos 15 y 25, Escala de autoeficacia]).

3. Es importante mencionar que se consideró oportuno incluir en el laboratorio cognitivo las subescalas Compasión empática (CE) y Empatía cognitiva (EC) para determinar si los estudiantes comprendían las instrucciones, los reactivos y el vocabulario empleados, dado que estas subescalas fueron desarrolladas para muestras mayores de 18 años. Los alumnos no manifestaron dudas en torno a las instrucciones. No obstante, expresaron incertidumbre sobre el significado de algunos términos contenidos en los reactivos de la subescala Compasión empática: enternecer, calor humano (e.g. me enternece el calor humano [reactivo 25]; me gusta el calor humano [reactivo 31]) y afligir (e.g. me aflige presenciar una injusticia [reactivo 45]). Se sondeó lo que los alumnos entendían o creían que significaban los términos enternecer y calor humano; se integraron los comentarios que cada uno de ellos expuso y sugirieron que en lugar de enternecer, se utilizara el término me da ternura y que calor humano se sustituyera por el cariño o los sentimientos de las personas (e.g. me da ternura el cariño de las personas; me gusta el cariño de las personas). En cuanto al concepto afligir, los estudiantes coincidieron en señalar que éste se sustituyera por entristecer o causar tristeza (e.g. me causa tristeza presenciar una injusticia).
4. Se realizaron los ajustes en los cuestionarios a partir de la información que se obtuvo en el laboratorio cognitivo y se aplicaron en estudiantes de 2do. grado de dos escuelas secundarias técnicas de la Delegación Iztapalapa. Se utilizaron muestras diferentes para cada instrumento. Con el fin de reducir el número de escuelas necesarias para la aplicación de los instrumentos, se trabajó con el alumnado de los turnos matutino y vespertino.
5. Se realizó un análisis de reactivos utilizando el procedimiento de grupos contrastados – comparación con la prueba  $t$  –, para averiguar si los reactivos de

cada cuestionario discriminaban entre los estudiantes que obtuvieron puntajes altos y bajos.

6. Para determinar la validez de los cuestionarios se realizó un Análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación ortogonal. Se utilizó el alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna de cada dominio identificado y de las escalas totales.

## Resultados

### I. Escala de roles participantes en el maltrato entre iguales

Se aplicaron 159 cuestionarios (87 hombres y 72 mujeres) en alumnos de 2do. grado que asistían a escuelas que imparten el nivel de secundaria técnica. Se realizó un Análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax sobre los 21 reactivos que integraron originalmente la Escala roles participantes en el maltrato entre iguales. Se encontraron tres factores, cuyos autovalores fueron mayores a 1, que explicaron el 75% de la varianza. No obstante, dos reactivos presentaron cargas en más de un factor y se omitieron del análisis debido a que no presentaron una definición conceptual clara y no discriminaron entre los factores. Después de que se eliminaron estos elementos, se realizó una vez más el Análisis factorial.

Se encontraron tres autovalores mayores a 1, que consiguieron explicar el 77% de la varianza de los datos originales: el Factor 1 explicó el 51%, el Factor 2 el 15% y el Factor 3, el 11%. La inspección de la matriz de correlaciones reproducidas y la matriz residual reveló que la mayoría de las correlaciones reproducidas fueron similares a las correlaciones observadas y los residuos fueron pequeños. Existieron 24 residuos no redundantes con valores absolutos mayores a 0.05, lo que representó el 14% sobre el total de correlaciones no redundantes de la matriz.

Por otra parte, el determinante de la matriz de correlaciones fue diferente de cero (3.96E-011), indicando la posibilidad de calcular la matriz inversa. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) asumió un valor próximo a 1 (.925). Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett reveló un nivel crítico menor a .05 (3612.955,  $p = .000$ ). De esta manera, el modelo factorial obtenido resultó adecuado para explicar los datos. Posteriormente, se procedió a rotar la estructura original mediante un método ortogonal (varimax)<sup>19</sup>.

La Tabla 24 muestra las saturaciones de los reactivos en los factores de la solución rotada, las comunalidades y los porcentajes de varianza de cada factor.

---

<sup>19</sup> La matriz de correlaciones entre los factores no reveló un grado alto de proximidad entre éstos: la correlación entre los Factores 1 y 2 fue .107; la correlación entre los Factores 1 y 3, fue -.006; la correlación entre los Factores 2 y 3, fue .282

Tabla 24

*Saturaciones de los reactivos de la Escala de roles participantes en los factores de la solución rotada*

Número de reactivo	Factor 1 (Pro-bullying)	Factor 2 (Defensor)	Factor 3 (Espectador)	$h^2$
Reactivo 5	<b>.971</b>	.026	.009	.944
Reactivo 7	<b>.970</b>	.036	.014	.942
Reactivo 1	<b>.967</b>	.042	.010	.937
Reactivo 16	<b>.959</b>	.033	.030	.922
Reactivo 6	<b>.946</b>	.046	.042	.899
Reactivo 15	<b>.944</b>	.042	-.027	.893
Reactivo 8	<b>.943</b>	.029	-.014	.890
Reactivo 13	<b>.930</b>	.004	-.022	.865
Reactivo 10	<b>.892</b>	.152	-.033	.820
Reactivo 14	<b>.876</b>	-.012	.079	.774
Reactivo 18	<b>.858</b>	.018	-.010	.736
Reactivo 9	.067	<b>.898</b>	.005	.811
Reactivo 2	.272	<b>.828</b>	.069	.760
Reactivo 21	-.036	<b>.787</b>	.245	.681
Reactivo 17	-.030	.180	<b>.830</b>	.722
Reactivo 11	.027	.234	<b>.749</b>	.616
Reactivo 3	.170	.247	<b>.676</b>	.547
% de la Varianza Explicada	<b>51</b>	<b>15</b>	<b>11</b>	
Coefficiente de Confiabilidad Factores 1, 2 y 3	Factor 1 (Pro-Bullying)	Factor 2 (Defensor)	Factor 3 (Espectador)	
	<b>.98</b>	<b>.84</b>	<b>.73</b>	
Coefficiente de Confiabilidad Escala Total	<b>.94</b>			



En la Tabla 24 se advierte que el Factor 1 quedó integrado por 11 reactivos que describen conductas y actitudes que inician, mantienen y refuerzan las situaciones de maltrato (Pro-bullying). El Factor 2 quedó conformado inicialmente por cuatro reactivos que describen una conducta de defensa, consuelo y un esfuerzo activo por detener la situación de maltrato. El Factor 3 quedó constituido inicialmente por cuatro reactivos que refieren conductas de evasión y no tomar parte a favor de nadie en las situaciones de maltrato, manteniéndose al margen de las mismas. Posterior al Análisis factorial, se calculó el Coeficiente de confiabilidad del instrumento en su totalidad y el coeficiente de los factores que conformaron dicho instrumento.

La Escala de roles participantes en el maltrato entre iguales presentó un coeficiente de confiabilidad de .94. El Factor 1 (Pro-bullying) alcanzó un alfa de Cronbach de .98. Por lo que respecta al Factor 2 (Defensor) se eliminó uno de los cuatro reactivos que integraron inicialmente esta subescala para aumentar la confiabilidad de  $\alpha = .82$  a  $.84$ . Del mismo modo, se eliminó un reactivo del Factor 3 (Espectador) para aumentar la confiabilidad de  $\alpha = .61$  a  $.73$ . La eliminación de este elemento resultó coherente no sólo porque aumentó la confiabilidad de la subescala, si no porque dicho reactivo fue diseñado por Salmivalli et al., (1996b) para identificar a los alumnos que son víctimas de maltrato y por tanto, no describe una conducta o actitud de indiferencia ante los actos de victimización. Además, este elemento fue el que menos correlacionó (.230) con el resto de los reactivos que conformaron el Factor 3 (la correlación entre los reactivos osciló entre .586 y .406).

## **Conclusión**

La Escala de roles participantes en el maltrato entre iguales quedó constituida por 17 reactivos, distribuidos en tres factores y tuvo una consistencia interna de  $\alpha = .94$ . El Factor 1 (Pro-bullying) agrupó 11 reactivos que describen conductas y actitudes que inician, mantienen y refuerzan las situaciones de maltrato y presentó un coeficiente de confiabilidad de  $\alpha = .98$ . Este resultado es coherente con otras investigaciones (Crapanzano et al., 2011; Menesini et al., 2003a; Pozzoli et al., 2012; Sutton & Smith, 1999) en las que se reporta que los reactivos que describen una conducta de iniciador o líder en las situaciones de maltrato, así como de asistente y reforzador del agresor tienden a formar un solo grupo, denominado Pro-bullying.

El Factor 2 (Defensor) quedó integrado por tres reactivos que describen una conducta de defensa, consuelo y un esfuerzo activo por detener la situación de maltrato. Este factor alcanzó un alfa de Cronbach de  $.84$ . El Factor 3 (Espectador) se integró por tres reactivos que aluden a conductas de evasión y no tomar parte a favor de nadie en las situaciones de maltrato, manteniéndose al margen de las mismas. El coeficiente de confiabilidad de este factor fue de  $\alpha = .73$  (Ver Anexo 2).

## **II. Escala de Desconexión moral**

Se aplicaron 160 cuestionarios (78 hombres y 82 mujeres) y se omitieron tres de ellos (un hombre y dos mujeres) debido a que presentaron un patrón de respuesta similar (e.g. contestar Totalmente de acuerdo) en más de cinco reactivos de forma consecutiva.

Se efectuó un análisis de reactivos de las 32 preguntas que integraron originalmente la Escala de desconexión moral. Se omitieron tres reactivos debido a que no discriminaron entre los alumnos que obtuvieron puntajes altos y bajos. En cada caso, la probabilidad asociada al estadístico  $t$  fue mayor a  $.05$ .

Posteriormente, se realizó un Análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax sobre los 29 reactivos restantes. Se encontraron cuatro factores, con autovalores mayores a 1, que explicaron el 36% de la varianza. No obstante, 17 reactivos presentaron cargas en más de un factor y fueron eliminados del análisis debido a que no existió una definición conceptual clara en ellos y no discriminaron entre los factores. Después de que se eliminaron estos reactivos, se efectuó una vez más el Análisis factorial.

Inicialmente, se encontraron cuatro factores, con autovalores mayores a 1, que consiguieron explicar el 57.7% de la varianza de los datos originales: el Factor 1 explicó el 18.05%, el Factor 2 el 17.24%, los Factores 3 y 4 explicaron respectivamente, el 12.43% y el 10.03%. La inspección de la matriz de correlaciones reproducidas y la matriz residual reveló que la mayoría de las correlaciones reproducidas fueron similares a las correlaciones observadas y los residuos fueron pequeños. Existieron 42 residuos no redundantes con valores absolutos mayores a 0.05, lo que representó el 63% sobre el total de correlaciones no redundantes de la matriz.

El determinante de la matriz de correlaciones fue diferente de cero (.135), indicando la posibilidad de calcular la matriz inversa. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) asumió un valor próximo a 1 (.707). Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett reveló un nivel crítico menor a .05 (250.766,  $p = .000$ ). Estos resultados sugirieron que el modelo factorial obtenido fue adecuado para explicar los datos.

Se procedió a rotar la estructura original mediante un método ortogonal (varimax)<sup>20</sup>. Tal y como se mencionó anteriormente, se obtuvo una estructura de cuatro factores, cuyos autovalores mayores a 1, explicaron el 57.7% de la varianza total. Sin embargo, se eliminó el Factor 4 debido a que quedó constituido por un sólo elemento. De acuerdo con la literatura estadística (Pardo, 2002; Tabachnick & Fidell, 2001) un factor debe estar conformado por lo menos por tres reactivos; cuando comprende un sólo elemento dicho factor posee un coeficiente de confiabilidad deficiente y por tanto, resulta conveniente prescindir del mismo. De esta manera, al eliminar el Factor 4 los reactivos se agruparon en tres factores, cuyos autovalores mayores a 1 lograron explicar el 52.12% de la varianza total.

---

<sup>20</sup> La matriz de correlaciones entre los factores no reveló un grado alto de proximidad entre éstos: la correlación entre los diferentes factores osciló entre .034 y .252.

Tabla 25

*Saturaciones de los reactivos de la Escala de desconexión moral en los factores de la solución rotada*

Número de reactivo	Factor 1 (Justificación moral)	Factor 2 (Distorsión por lenguaje y comparación ventajosa)	$h^2$
Reactivo 10	<b>.774</b>	.067	.622
Reactivo 1	<b>.738</b>	.006	.570
Reactivo 9	<b>.706</b>	.183	.534
Reactivo 17	<b>.594</b>	.209	.410
Reactivo 18	.073	<b>.771</b>	.600
Reactivo 22	-.026	<b>.731</b>	.564
Reactivo 26	.181	<b>.663</b>	.473
Reactivo 27	.299	<b>.660</b>	.530
% de la Varianza Explicada	<b>19.351</b>	<b>19.189</b>	
Coeficiente de Confiabilidad Factores 1, 2 y 3	<b>.69</b>	<b>.69</b>	
Coeficiente de Confiabilidad Escala Total	<b>.73</b>		

Como se aprecia en la Tabla 25, el Factor 1 quedó constituido por cuatro reactivos y presentó un coeficiente de confiabilidad de  $\alpha = .69$ . El Factor 2 también quedó integrado por cuatro reactivos y alcanzó un alfa de Cronbach de .69. El Factor 3 agrupó inicialmente tres reactivos; no obstante, se eliminó un reactivo para aumentar ligeramente el coeficiente de confiabilidad de  $\alpha = .44$  a .48.

Por otra parte, el coeficiente de confiabilidad de la escala total fue inicialmente de  $\alpha = .67$ . Empero, el análisis de fiabilidad reveló la posibilidad de aumentar dicho coeficiente a  $\alpha = .73$  si se omitían los dos reactivos restantes del Factor 3. Estos reactivos fueron los que menos correlacionaron (.074 y .116) con el resto de los elementos de la Escala de desconexión moral (la correlación entre los reactivos osciló entre .463 y .346). Por esta razón, se eliminaron estos elementos y por consiguiente, el Factor 3. Al eliminar estos reactivos, el coeficiente de confiabilidad definitivo de la escala total fue de  $\alpha = .73$ .

## **Conclusión**

En este estudio, la Escala de desconexión moral quedó conformada por ocho reactivos, distribuidos en dos factores y alcanzó un coeficiente de confiabilidad de  $\alpha = .73$ .

El Factor 1 (Justificación moral) presentó un alfa de Cronbach de .69 y se integró por cuatro reactivos que hacen alusión al mecanismo de desconexión de justificación moral. De acuerdo con Bandura et al. (1996) por medio de este mecanismo, las personas pueden cometer actos reprobables al justificar ante sí mismas la rectitud de dichas acciones. En este proceso de justificación moral, una conducta que es censurable puede convertirse en un acto personal y socialmente aceptable al retratarla o concebirla como si estuviera al servicio de algún propósito social o moral valorado, como el honor del grupo o defender la propia reputación.

El Factor 2 (Distorsión por lenguaje y comparación ventajosa) incluyó cuatro reactivos y presentó un coeficiente de confiabilidad de  $\alpha = .69$ . Los reactivos agrupados en este factor involucran los mecanismos de desconexión moral de lenguaje eufemístico y comparación ventajosa. Según Bandura et al., (1996) estos mecanismos proveen a las personas de herramientas que les permiten enmascarar su conducta reproducible o censurable y por tanto, contribuyen a distorsionar las consecuencias de los actos propios. Por ejemplo, una conducta destructiva o dañina puede adquirir una apariencia menos negativa dependiendo de cómo se le nombre (lenguaje eufemístico). Del mismo modo, un acto censurable puede parecer menos perjudicial si se contrasta con otros más reprobables (comparación ventajosa). De esta manera, ambos mecanismos de desconexión moral contribuyen a que se distorsionen las consecuencias que pueden tener determinados actos en otras personas. Esta escala se muestra en el Anexo 2.

### **III. Escala de Autoeficacia para niños**

Se aplicaron 185 cuestionarios (98 hombres y 87 mujeres) y se realizó un análisis de reactivos sobre las 37 preguntas que integraron la Escala de autoeficacia para niños con el objetivo de determinar si discriminaban entre los alumnos que obtuvieron puntuaciones altas y bajas. Los resultados obtenidos indicaron que los reactivos discriminaron entre los participantes que alcanzaron puntajes altos y bajos. En cada caso, la probabilidad asociada al estadístico  $t$  fue menor a .05.

Se realizó un Análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax sobre los 37 reactivos de la escala ya mencionada. Se encontraron tres factores, con autovalores mayores a 1, que explicaron el 33.58% de la varianza. No obstante, se observó que 10 reactivos saturaron en más de un factor y fueron excluidos del análisis. Posterior a la eliminación de estos reactivos, se efectuó una vez más el Análisis factorial.

Se encontraron tres autovalores mayores a 1, que consiguieron explicar el 38.12% de la varianza de los datos originales: el Factor 1 explicó el 17.08%, el Factor 2 el 11.27% y el Factor 3 el 9.77%. La inspección de la matriz de correlaciones reproducidas y la matriz residual reveló que la mayoría de las correlaciones reproducidas fueron similares a las correlaciones observadas. Existieron 160 residuos no redundantes con valores absolutos mayores a 0.05, lo que representó el 45% sobre el total de correlaciones no redundantes de la matriz.

El determinante de la matriz de correlaciones fue diferente de cero (.001), indicando la posibilidad de calcular la matriz inversa. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) asumió un valor próximo a 1 (.809). La prueba de esfericidad de Bartlett reveló un nivel crítico menor a .05 (1369.227,  $p = .000$ ). Lo anterior sugirió que el modelo factorial obtenido resultó adecuado para explicar los datos.

Posteriormente, se rotó la estructura original mediante un método ortogonal (varimax)<sup>21</sup>. La Tabla 26 ofrece las saturaciones de los reactivos en los factores de la solución rotada, las communalidades y los porcentajes de varianza de cada factor.

Tabla 26

*Saturaciones de los reactivos de la Escala de autoeficacia en los factores de la solución rotada*

Número de reactivo	Factor 1 (Autoeficacia académica)	Factor 2 (Autoeficacia social)	Factor 3 (Autoeficacia autoregulatoria)	$h^2$
Reactivo 13	<b>.774</b>	.137	.036	.619
Reactivo 9	<b>.680</b>	.282	-.098	.551
Reactivo 27	<b>.587</b>	.247	.021	.406
Reactivo 32	<b>.583</b>	-.037	.165	.368
Reactivo 16	<b>.543</b>	.142	.221	.363
Reactivo 1	<b>.542</b>	.191	.070	.335
Reactivo 7	<b>.541</b>	-.069	.103	.308
Reactivo 33	<b>.533</b>	.144	.002	.305
Reactivo 14	<b>.517</b>	.170	.043	.298
Reactivo 34	<b>.509</b>	.331	.103	.379
Reactivo 31	<b>.504</b>	-.140	.157	.298
Reactivo 28	<b>.461</b>	.199	.282	.331
Reactivo 5	<b>.460</b>	.016	.242	.270
Reactivo 35	<b>.419</b>	.229	.031	.229

(continúa)

<sup>21</sup> La matriz de correlaciones entre los factores no reveló un grado alto de proximidad entre éstos: la correlación entre los Factores 1 y 2 fue .261; la correlación entre los Factores 1 y 3, fue .271; la correlación entre los Factores 2 y 3, fue .116.

Número de reactivo	Factor 1 (Autoeficacia académica)	Factor 2 (Autoeficacia social)	Factor 3 (Autoeficacia autoregulatoria)	$h^2$
Reactivo 17	.176	<b>.625</b>	.021	.422
Reactivo 23	-.081	<b>.587</b>	.022	.352
Reactivo 10	.063	<b>.567</b>	-.078	.332
Reactivo 4	.109	<b>.529</b>	.303	.384
Reactivo 21	.255	<b>.500</b>	.016	.315
Reactivo 36	.154	<b>.500</b>	.159	.299
Reactivo 29	.056	<b>.467</b>	.228	.273
Reactivo 2	.064	.088	<b>.760</b>	
Reactivo 12	.056	.089	<b>.708</b>	
Reactivo 30	.077	.256	<b>.673</b>	.524
Reactivo 19	.171	.074	<b>.615</b>	.412
% de la Varianza Explicada	<b>17.082</b>	<b>11.273</b>	<b>9.770</b>	
Coefficiente de Confiabilidad Factor 1, 2 y 3	Factor 1 (Autoeficacia académica) <b>.85</b>	Factor 2 (Autoeficacia social) <b>.72</b>	Factor 3 (Autoeficacia autoregulatoria) <b>.73</b>	
Coefficiente de Confiabilidad Escala Total	<b>.86</b>			

Como se muestra en la Tabla 26, el Factor 1 agrupó 14 reactivos que hacen alusión a la capacidad percibida del alumno para organizar el propio aprendizaje (e.g. tomar apuntes en clase, concentrarse en las materias) y realizar actividades académicas (e.g. aprender Ciencias [Biología, Física, Química]; Matemáticas, Historia). El Factor 2 quedó integrado por ocho reactivos que evalúan a la capacidad percibida por el estudiante para establecer relaciones entre iguales, ser asertivo y la capacidad para realizar actividades de ocio y tiempo libre. El Factor 3 incluyó cinco reactivos que evalúan la capacidad percibida por el alumno para resistirse a los iguales ante el involucramiento en actividades de riesgo o que suponen la transgresión de normas.

Un vez que se identificaron los factores que integraron la Escala de autoeficacia para niños, se calculó el coeficiente de confiabilidad de la escala total y de cada factor. El coeficiente de confiabilidad de la escala total fue de  $\alpha = .86$ . El Factor 1 (Autoeficacia académica) alcanzó un coeficiente de confiabilidad de  $\alpha = .85$ , el Factor 2 (Autoeficacia social) presentó un coeficiente de fiabilidad de  $\alpha = .72$ . Por lo que respecta al Factor 3

(Autoeficacia autorregulatoria), se eliminó uno de los cinco reactivos que conformaron esta subescala para aumentar la confiabilidad de  $\alpha = .71$  a  $.73$ .

## **Conclusión**

La Escala de Autoeficacia para niños quedó conformada por 26 reactivos, distribuidos en tres factores y presentó un coeficiente de confiabilidad de  $\alpha = .86$  (Ver Anexo 2). El Factor 1 (Autoeficacia académica,  $\alpha = .85$ ) comprendió 14 reactivos que evalúan la capacidad percibida del alumno para organizar el propio aprendizaje (e.g. eficacia para estructurar un ambiente propicio para el aprendizaje, sin distracciones; concentrarse en las materias, organizar las tareas escolares), usar estrategias cognitivas para mejorar la comprensión y la memorización del material que se enseña en la escuela (e.g. tomar apuntes en clase), dominar las tareas académicas y cumplir con las expectativas de los maestros.

El Factor 2 (Autoeficacia social,  $\alpha = .72$ ) incluyó ocho reactivos que hacen referencia a la capacidad percibida del alumno para establecer relaciones entre iguales (e.g. trabajar en grupo, mantener conversaciones con los demás), ser asertivo (e.g. resolver las situaciones en las que otros molestan o lastiman los sentimientos del alumno, pedir ayuda a un adulto cuando se tiene problemas) y la capacidad para realizar actividades de ocio y tiempo libre (e.g. deportes). Dos de los reactivos (17 y 18) que evalúan este último aspecto hacen alusión a la capacidad percibida para realizar deportes y formar parte de un equipo deportivo (voleibol, fútbol, basquetbol). En ambos reactivos están involucradas las creencias del alumno respecto a su capacidad para interactuar, formar y mantener relaciones sociales con los demás. Estos aspectos forman parte de la autoeficacia social (Bandura, 1990).

El Factor 3 (Autoeficacia autorregulatoria,  $\alpha = .73$ ) comprendió cuatro reactivos que evalúan la capacidad percibida por el adolescente para resistirse a los iguales ante el involucramiento en actividades de riesgo (e.g. fumar, beber alcohol) y actividades relacionadas con la transgresión de normas (e.g. decir no cuando los compañeros le piden al alumno que haga cosas que son poco razonables o que pueden meterlo en problemas en la escuela).

## **IV. Subescalas Compasión empática (CE) y Empatía cognitiva (EC)**

Se aplicaron 125 cuestionarios (58 hombres y 67 mujeres) en estudiantes de 2do. grado de una escuela secundaria técnica. Se realizó un análisis de reactivos sobre las 25 afirmaciones que integraron las subescalas CE (14 reactivos) y EC (11 reactivos) para determinar si discriminaban entre los alumnos que obtuvieron puntajes altos y bajos. Se eliminaron dos reactivos debido a que no discriminaron entre los puntajes altos y bajos; en ambos casos, la probabilidad asociada al estadístico  $t$  fue mayor a  $.05$ .

Se realizó un Análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax sobre los 23 reactivos restantes de las subescalas CE y EC. Se encontraron dos factores, con autovalores mayores a 1, que explicaron el 29.83% de la varianza. Empero, siete reactivos presentaron cargas en más de un factor y fueron eliminados del análisis. Después de excluir estos elementos, se realizó una vez más el Análisis factorial. Se obtuvo una solución de dos factores que explicó el 34.76% de la varianza. La inspección de la matriz de correlaciones reproducidas y la matriz residual reveló que la mayoría de las correlaciones reproducidas fueron similares a las correlaciones observadas. Existieron 77 residuos no redundantes con valores absolutos mayores a 0.05, lo que representó el

64% sobre el total de correlaciones no redundantes de la matriz. El determinante de la matriz de correlaciones fue diferente de cero (.036), indicando la posibilidad de calcular la matriz inversa. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) asumió un valor próximo a 1 (.751). La prueba de esfericidad de Bartlett reveló un nivel crítico menor a .05 (378.426,  $p = .000$ ). Estos resultados indicaron que el modelo factorial obtenido fue adecuado para explicar los datos. Posteriormente, se rotó la estructura original mediante un método ortogonal (varimax). La Tabla 27 muestra las saturaciones de los reactivos en los factores de la solución rotada, las comunalidades y los porcentajes de varianza de cada factor.

Tabla 27

*Saturaciones de los reactivos de las subescalas Compasión empática y Empatía cognitiva en los factores de la solución rotada*

Número de reactivo	Factor 1 (Compasión empática)	Factor 2 (Empatía cognitiva)	$h^2$
Reactivo 5	<b>.670</b>	-.153	.472
Reactivo 7	<b>.652</b>	.016	.425
Reactivo 22	<b>.645</b>	.186	.450
Reactivo 21	<b>.590</b>	.058	.351
Reactivo 8	<b>.577</b>	.093	.342
Reactivo 1	<b>.558</b>	.080	.318
Reactivo 12	<b>.550</b>	-.032	.305
Reactivo 2	<b>.515</b>	.142	.285
Reactivo 20	<b>.514</b>	-.170	.293
Reactivo 17	<b>.470</b>	.197	.260
Reactivo 10	<b>.469</b>	.169	.249
Reactivo 19	.215	<b>.754</b>	.615
Reactivo 24	-.055	<b>.647</b>	.422
Reactivo 23	.086	<b>.518</b>	.276
Reactivo 18	.119	<b>.515</b>	.615
% de la Varianza Explicada	<b>22.674</b>	<b>12.086</b>	
Coefficiente de Confiabilidad Factor 1 y 2	Factor 1 (Compasión empática) <b>.79</b>	Factor 2 (Empatía cognitiva) <b>.56</b>	



Tal y como se observa en la Tabla 27, en el Factor 1 quedaron agrupados 11 de los 14 reactivos que originalmente formaban parte de la subescala Compasión empática (CE) y alcanzó un coeficiente de confiabilidad de  $\alpha = .79$ . El Factor 2 agrupó cuatro de los 11 reactivos que originalmente integraron la subescala Empatía cognitiva (EC) y su coeficiente de fiabilidad fue de  $\alpha = .56$ .

## Conclusión

La subescala Compasión empática (CE, 11 reactivos) presentó un adecuado coeficiente de confiabilidad ( $\alpha = .79$ ) y el Análisis factorial exploratorio de componentes principales indicó que ésta fue independiente de la subescala Empatía cognitiva (EC), agrupando los reactivos de cada subescala en dos factores diferentes. En lo que concierne a la subescala EC (cuatro reactivos), el análisis de fiabilidad reveló un alpha de Cronbach de .56, luego de eliminar aquellos elementos que presentaron saturaciones en más de un factor (Ver Anexo 2).

Los coeficientes de confiabilidad que alcanzaron las subescalas CE y EC en el presente estudio difieren de los que reportan Díaz-Loving et al., (1986)<sup>22</sup>. Estas diferencias probablemente se deben, además de la eliminación de aquellos elementos que presentaron cargas en más de factor, al hecho de que la Escala multidimensional de empatía (EASE, Díaz-Loving et al., 1986) se diseñó y elaboró originalmente con una muestra de personas cuya edad osciló entre los 18 y 66 años, además de que participaron estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM; mientras que en esta investigación las subescalas CE y EC se aplicaron en una muestra de estudiantes cuyo rango de edad osciló entre los 12 y 14 años. Es decir, las discrepancias en los coeficientes de fiabilidad pueden ser producto de las diferencias de edad y de las características inherentes que existen entre los estudiantes de educación secundaria y los de educación media superior y superior.

Finalmente, como dato adicional, resulta interesante destacar que Paquentin (2009) reporta coeficientes de fiabilidad próximos a los que se obtuvieron en esta investigación para las subescalas CE ( $\alpha = .52$ ) y EC ( $\alpha = .60$ ) en estudiantes de educación secundaria, cuya media de edad fue de 13.47 años. Estos datos sugieren que los coeficientes de confiabilidad de ambas subescalas presentan una disminución cuando se emplean en estudiantes de este nivel educativo, no así en muestras de individuos de mayor edad o nivel educativo.

---

<sup>22</sup> Díaz-Loving et al. (1986) reportan un coeficiente de confiabilidad de  $\alpha = .83$ , para la subescala Compasión Empática y un coeficiente  $\alpha = .79$  para la subescala Empatía cognitiva.

## A N E X O 2<sup>23</sup>

### INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

---

<sup>23</sup> En este Anexo se presentan los cuestionarios que se emplearon en esta investigación para evaluar las variables de estudio.

**Escala de roles participantes en el maltrato entre iguales**

En este cuestionario se presentan algunas conductas que algunos alumnos(as) suelen realizar cuando un estudiante de su salón es maltratado por uno o por varios compañeros(as). Te pedimos que nos digas **qué compañeros(as) de tu salón suelen realizar las conductas que se presentan en este cuestionario.**

En el cuadro que aparece abajo, hay dos columnas. En la **primera columna**, se presenta una serie de conductas que algunos estudiantes suelen realizar cuando ellos u otros alumnos(as) molestan y maltratan a otro compañero(a) de su salón. En la **segunda columna**, te pedimos que para cada conducta que se presenta, pienses en lo que tus compañeros(as) comúnmente hacen cuando alguien de tu salón es maltratado, y que **escribas el nombre y apellido de los compañeros(as) que suelen realizar las conductas que se presentan. Puedes mencionar tantos compañeros(as) como desees, siempre y cuando su conducta sea igual a la que se presenta en cada enunciado.**

Antes de comenzar, te queremos recordar que **toda la información** que proporcionas será absolutamente **confidencial** y **anónima**. Por ello, **el cuestionario no lleva tu nombre. Ninguno de tus compañeros(as), maestros o padres de familia, se van a enterar de lo que escribas.** También te queremos mencionar que **ni tú y ninguno de tus compañeros(as), serán perjudicados o tendrán problemas por la información que proporcionas.** Así que, **siéntete con toda la tranquilidad y la confianza para contestar.** Sólo te pedimos que escribas la siguiente información y que contestes con mucha **seriedad** y **honestidad.**

Edad \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino \_\_\_\_\_  
Femenino \_\_\_\_\_

Primera Columna	Nombre y Apellido del Alumno(a)
<b>1. Quién de tu salón:</b> Siempre encuentra nuevas formas de molestar a otro compañero(a)	1.
	2.
	3.
	4.
	5.
<b>2. Quién de tu salón por lo general:</b> Se acerca a molestar y a maltratar a otro compañero(a), si alguien más lo está haciendo	1.
	2.
	3.
	4.
	5.
<b>3. Quién de tu salón por lo general:</b> Se ríe de los compañeros(as) cuando los están molestando y maltratando	1.
	2.
	3.
	4.
	5.

Primera Columna	Nombre y Apellido del Alumno(a)
<p><b>4.</b> Quién de tu salón por lo general: Empieza siempre a molestar y a maltratar a otro compañero(a)</p>	1.
	2.
	3.
	4.
	5.
<p><b>5.</b> Quién de tu salón por lo general: Hace que los demás se acerquen a ver cómo maltratan a otro compañero(a)</p>	1.
	2.
	3.
	4.
	5.
<p><b>6.</b> Quién de tu salón por lo general: Consigue que los demás le ayuden a molestar y a maltratar a otro compañero(a)</p>	1.
	2.
	3.
	4.
	5.
<p><b>7.</b> Quién de tu salón por lo general: Ayuda al agresor a molestar y a maltratar a otro compañero(a), por ejemplo, sosteniendo al compañero(a)</p>	1.
	2.
	3.
	4.
	5.
<p><b>8.</b> Quién de tu salón por lo general: Le dice cosas como “dale duro”, al que está maltratando a otro compañero(a)</p>	1.
	2.
	3.
	4.
	5.
<p><b>9.</b> Quién de tu salón: Es el líder del grupo de niños(as) que molesta y maltrata a otro niño(a) del salón</p>	1.
	2.
	3.
	4.
	5.
<p><b>10.</b> Quién de tu salón: Casi siempre está allí cuando molestan y maltratan a otro compañero(a), aunque no hace nada</p>	1.
	2.
	3.
	4.
	5.
<p><b>11.</b> Quién de tu salón por lo general: Anima con gritos a quien está molestando y maltratando a otro compañero(a)</p>	1.
	2.
	3.
	4.
	5.

Primera Columna	Nombre y Apellido del Alumno(a)
<p><b>12.</b> Quién de tu salón por lo general: Trata que los demás dejen de molestar y maltratar a otro compañero(a)</p>	1.
	2.
	3.
	4.
	5.
<p><b>13.</b> Quién de tu salón por lo general: Defiende a un compañero(a) cuando otros lo están molestando y maltratando</p>	1
	2.
	3.
	4.
	5.
<p><b>14.</b> Quién de tu salón por lo general: Trata de levantarle el ánimo al compañero(a) que fue maltratado</p>	1.
	2.
	3.
	4.
	5.
<p><b>15.</b> Quién de tu salón por lo general: Ni siquiera se entera de que están molestando y maltratando a otro compañero(a)</p>	1
	2.
	3.
	4.
	5.
<p><b>16.</b> Quién de tu salón por lo general: Se aleja del lugar cuando otros molestan y maltratan a un compañero(a)</p>	1.
	2.
	3.
	4.
	5.
<p><b>17.</b> Quién de tu salón por lo general: No hace nada, ni está a favor de nadie, cuando otros molestan y maltratan a un compañero(a)</p>	1
	2.
	3.
	4.
	5.

**Cuestionario para evaluar la emoción de Culpa  
que reportan los alumnos en situaciones de maltrato entre iguales**

El propósito de este cuestionario es ayudarnos a conocer **cómo reaccionaría** (*qué pensaría, qué sentiría y qué haría*) **una persona como tú**, si **maltratará** a otro compañero o si fuera **testigo** de cómo otros alumnos maltratan a otro compañero o estudiante en la escuela.

Este cuestionario **no es un examen**, por lo tanto, **no hay respuestas correctas o incorrectas**.

La información que proporcionas es totalmente **confidencial** y **anónima**. Por ello, **no te pedimos que escribas tu nombre**. Así que, siéntete con toda la **libertad** y la **confianza** para contestar.

Sólo te pedimos que nos proporciones la siguiente información:

Edad \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino \_\_\_\_\_ Femenino \_\_\_\_\_

(Marca con una **"X"** la opción que corresponda)

**INSTRUCCIONES**

- En este cuestionario te presentamos algunas **situaciones imaginarias** en las que un estudiante o grupo de estudiantes como tú, **maltrata** a otro compañero y **situaciones imaginarias** en las que alumnos como tú, **son testigos** de cómo otros estudiantes maltratan a otro compañero en la escuela.
- En cada situación que se presenta, hay **tres incisos**: inciso **A**, inciso **B** e inciso **C**. Cada inciso describe un **pensamiento**, una **emoción** y una **conducta**, como posibles formas de reaccionar ante la situación que se presenta.
- Te pedimos que en cada situación, nos digas **cómo crees que reaccionaría una persona como tú**, si **maltratará** a otro compañero o si fuera **testigo** de cómo otros alumnos maltratan a otro estudiante en la escuela. Para ello, debes indicar con una **"X"** **qué tan probable** crees que una persona como tú, manifieste los **pensamientos**, las **emociones** y las **conductas** que se describen en los incisos **A, B y C**, que aparecen en cada situación.

### **EJEMPLO:**

Un día en la escuela, una niña le pone el pie a su compañera para que se caiga; ella tropieza y comienza a llorar. En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si hiciera lo mismo que esa niña?*:

	<b>Muy probablemente</b>	<b>Probablemente</b>	<b>Poco probable</b>	<b>Nada probable</b>
<b>a)</b> Pensaría que estuvo mal lo que le hizo a su compañera porque la lastimó			(X)	
<b>b)</b> Sentiría remordimiento al ver que su compañera comienza a llorar				(X)
<b>c)</b> Le pediría perdón a su compañera por haberla lastimado			(X)	

Observa cómo en el **EJEMPLO 1**, una alumna marcó con una **"X"** el recuadro **"Poco probable"** en los **incisos A** y **C**, y también marcó el recuadro **"Nada probable"** en el **inciso B**, para indicar **cómo cree que reaccionaría una persona como ella, si maltratará a otra compañera**. En este caso, ponerle el pie a su compañera para que se caiga.

Esto quiere decir, que la alumna considera que si una persona como ella le pusiera el pie a su compañera para que se caiga, sería **"Poco probable"** que piense que estuvo mal lo que le hizo a su compañera (**inciso A**); también considera que sería **"Nada probable"** que una persona como ella, sienta remordimiento al ver que su compañera comienza a llorar (**inciso B**). Finalmente, esta alumna considera que sería **"Poco probable"** que una persona como ella, le pida una disculpa a su compañera por haberla lastimado (**inciso C**).

- Asegúrate de que en todas las situaciones que se presentan, marques los **tres incisos A, B y C**, poniendo una **"X"** en el recuadro de las opciones que elijas: *Muy probablemente, Probablemente, Poco probable y Nada probable*.
- Contesta con mucha seriedad, honestidad y cuidado, ya que la información que compartas con nosotros será muy valiosa.
- Si tienes alguna duda, levanta tu mano y con mucho gusto, pasaremos a tu asiento a explicarte.
- Recuerda que **no hay respuestas buenas ni malas**. Sólo nos interesa saber **cómo crees que reaccionaría una persona como tú**, si maltratará a otro compañero o si fuera testigo de cómo otros alumnos maltratan a otro compañero o estudiante en la escuela.

1. En el salón, hay un grupito de niños que le quitan sus cosas y su dinero a otro compañero y no lo dejan en paz; le revisan su mochila y los bolsillos de su pantalón. Otro(a) alumno(a) observa cómo tratan a su compañero, pero como no quiere problemas, prefiere no meterse. En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si fuera ese(a) niño(a) que vio lo que le hacían a su compañero?*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
a) Pensaría que debió acusar a esos niños porque no es justo lo que le hacen a su compañero				
b) Sentiría enojo consigo mismo(a) por quedarse callado(a) y no haber tenido el valor de acusar a esos niños				
c) Le contaría a un maestro lo que ocurre, pero sin que sus compañeros se enteren de que él/ella lo hizo				

2. Un día en el salón, un(a) alumno(a) ve que unos compañeros le quitan su mochila a otra niña que les cae mal y la esconden en otro salón, sin que ella se dé cuenta; el/la alumno(a) comienza a reírse cuando ve que su compañera se desespera y se pone a llorar porque no encuentra su mochila. En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si fuera ese(a) niño(a) que se rió de su compañera?*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
a) Pensaría que si le hubiera dicho a su compañera dónde estaba su mochila, ella no hubiera comenzado a llorar				
b) Se sentiría mal consigo mismo(a) porque en lugar de decirle a su compañera donde estaba su mochila, sólo se empezó a reír de ella				
c) Le diría a su compañera que deje de llorar y le diría dónde está su mochila				

3. Durante la clase, un alumno ve que sus compañeros comienzan a pasar una hoja y que todos escriben algo; cuando le pasan la hoja, él se da cuenta que tiene insultos y comentarios desagradables sobre otra niña del salón. Los demás le piden que le pase la hoja a su compañera y ella comienza a llorar cuando la lee. En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si fuera ese niño que le pasó la hoja a su compañera?*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
a) Pensaría que si no le hubiera pasado esa hoja a su compañera, ella no hubiera llorado				
b) Se sentiría arrepentido de haberle seguido el juego a sus compañeros y haberle pasado la hoja a su compañera				
c) Le gustaría regresar el tiempo y haber roto esa hoja para evitar que su compañera la leyera y llorara				



4. Varias niñas molestan todo el tiempo a otra compañera del salón, aventándole bolitas de papel, gomas y basura en la cabeza, le echan agua, le jalan el cabello, la empujan; ella no les dice nada, ni se defiende por temor de que le vaya peor. Otros alumnos ven cómo tratan a su compañera, pero no dicen nada. En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si fuera uno de los alumnos que vio cómo trataban a su compañera?*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
a) Pensaría que si hubiera defendido a su compañera, esas niñas ya no la seguirían molestando				
b) Sentiría enojo hacia ese grupo de niñas porque su compañera no se mete con ellas				
c) Hablaría con ese grupito de niñas y les diría que dejen de molestar a su compañera				

5. Un día en el salón, un(a) niño(a) escucha cómo sus compañeras están hablando mal de otra niña del grupo y se burlan de ella, pero no les dice nada; la otra niña alcanza a escuchar lo que dicen de ella y comienza a llorar. En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si fuera ese(a) niño(a) que escuchó lo que le decían a su compañera?:*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
a) Pensaría que pudo evitar que hicieran llorar a su compañera, si la hubiera defendido de las niñas que estaban hablando mal de ella				
b) Sentiría coraje hacia sus compañeras porque a ellas no les gustaría que las insultaran o les dijeran de cosas				
c) Se acercaría a su compañera para tranquilizarla y le diría que no les haga caso a esas niñas				

6. En el receso, un(a) alumno(a) va caminado con dos amigos(as) y ve a un(a) niño(a) de otro grupo que le cae mal y les pide que lo(a) ayuden a molestarlo(a); sus amigos(as) dicen que sí y entre los(as) tres le pegan a ese(a) niño(a). En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si fuera uno de los niños que ayudó a su amigo a pegarle al otro niño (a)?*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
a) Pensaría que no fue justo lo que él/ella y sus amigos(as) le hicieron ese(a) niño(a), porque se aprovecharon de él/ella				
b) Sentiría remordimiento por haberle pegado a ese(a) niño(a), sin que él/ella le hiciera nada				
c) Le gustaría regresar el tiempo y no haber hecho lo que hizo				

7. Un día en el salón, un grupo de alumnas le empieza a decir de cosas a otra compañera porque les cae mal; una de ellas menciona un apodo y todas se burlan de la niña, llamándola una y otra vez por su apodo. Otros compañeros ven lo que pasa, pero no se meten porque consideran que no es su problema. En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si fuera uno de los compañeros que vio lo que le hacían a su compañera?:*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
a) Pensaría que pudo evitar que se siguieran burlando de su compañera, si en ese momento le hubiera dicho a las otras niñas que la dejaran en paz				
b) Sentiría lástima al ver la cara que puso su compañera, mientras las demás niñas se burlaban de ella				
c) Se acercaría a platicar con su compañera para que se sienta mejor y le diría que no les haga caso				

8. Un día en el salón, un(a) niño(a) le tira y pateo sus cuadernos a una compañera porque le cae mal y ella comienza a llorar. En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si hiciera lo mismo que ese(a) niño(a)?*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
a) Pensaría que fue mala onda con su compañera porque ella no le estaba haciendo nada				
b) Sentiría preocupación y nervios de que su compañera lo(a) vaya a acusar con algún maestro				
c) Le pediría una disculpa a su compañera y recogería sus cuadernos				

9. En clase, un(a) alumno(a) se la pasa ofendiendo a un(a) compañero(a) por su apariencia física y junto con otro(a) amigo(a), le dice muchos apodos; como ven que no se defiende y se queda callado(a), lo(a) molestan durante toda la clase. En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si hiciera lo mismo que esos(as) niños(as)?*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
a) Pensaría que no debió insultar a su compañero(a) porque no le gustaría que le hicieran lo mismo				
b) Sentiría tristeza al darse cuenta que sus insultos hicieron sentir mal a su compañero(a)				
c) Le pediría una disculpa a su compañero(a) y le diría que ya no le volverá a decir de cosas				

**10.** Una niña y su grupo de amigas molestan todo el tiempo a otra compañera del salón; un día, se sientan atrás de ella y para hacerla enojar, le mueven su banca, le jalan el cabello y le rayan su suéter con un plumón. La niña no les dice nada por temor de que le vayan hacer algo peor. En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si hiciera lo mismo que esas niñas?*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
<b>a)</b> Pensaría que no se vale lo que le hizo a su compañera, porque ella no la molesta, ni le hace nada				
<b>b)</b> Se sentiría mal consigo misma por haberse portado así con su compañera				
<b>c)</b> Hablaría con su compañera y le pediría una disculpa y trataría de llevarse bien con ella.				

**11.** Un día no viene el maestro y unos compañeros empiezan a pegarle al niño más débil del salón; como todos se aprovechan del niño y como no dice nada ni se defiende, otro(a) compañero(a) también le pega. En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si hiciera lo mismo que ese(a) niño(a)?*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
<b>a)</b> Pensaría que en lugar de pegarle a su compañero, debió ayudarlo o hacer algo para que los demás dejaran de pegarle				
<b>b)</b> Sentiría miedo y preocupación porque no sabe si lastimó a su compañero				
<b>c)</b> Le pediría perdón a su compañero por haberle pegado y le preguntaría si se encuentra bien				

**Cuestionario para evaluar la emoción de Pena (Vergüenza)  
que reportan los alumnos en situaciones de maltrato entre iguales**

El propósito de este cuestionario es ayudarnos a conocer **cómo reaccionaría** (*qué pensaría, qué sentiría y qué haría*) una persona como tú, si **maltratara** a otro compañero en la escuela.

Este cuestionario **no es un examen**, por lo tanto, **no hay respuestas correctas o incorrectas**.

La información que proporcionas es totalmente **confidencial** y **anónima**. Por ello, **no te pedimos que escribas tu nombre**. Así que, siéntete con toda la **libertad** y la **confianza** para contestar.

Sólo te pedimos que nos proporciones la siguiente información:

Edad \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino \_\_\_\_\_ Femenino \_\_\_\_\_

(Marca con una **"X"** la opción que corresponda)

**INSTRUCCIONES**

- En este cuestionario te presentamos algunas **situaciones imaginarias** en las que un estudiante o grupo de estudiantes como tú, **maltrata** a otro compañero en la escuela.
- En cada situación que se presenta, hay **tres incisos**: inciso **A**, inciso **B** e inciso **C**. Cada inciso describe un **pensamiento**, una **emoción** y una **conducta**, como posibles formas de reaccionar ante la situación que se presenta.
- Te pedimos que en cada situación, nos digas **cómo crees que reaccionaría una persona como tú**, si **maltratara** a otro compañero. Para ello, debes indicar con una **"X"** qué tan probable crees que una persona como tú, manifieste los **pensamientos**, las **emociones** y las **conductas** que se describen en los incisos **A, B y C**, que aparecen en cada situación.

**EJEMPLO:**

En el salón, hay una niña que le cae mal a una compañera y un día, le comienza a gritar y a decir de groserías para molestarla; los demás compañeros que están en el salón escuchan sus gritos e insultos y la voltean a ver. En esa situación, **¿cómo crees que reaccionaría una persona tú, si fuera esa niña que insultó a su compañera?**

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
a) Pensaría que sus compañeros la tacharían como una persona que no sabe respetar a los demás y hablarían mal de ella		X		
b) Se sentiría incómoda por la forma como la ven sus compañeros y por sus comentarios	X			
c) Tomaría sus cosas y se saldría del salón para no sentir las miradas de sus compañeros y escuchar sus comentarios		X		

Observa cómo en el **EJEMPLO** anterior, una alumna marcó con una **“X”** el recuadro **“Probablemente”** en los **incisos A** y **C**, y también marcó el recuadro **“Muy probablemente”** en el **inciso B**, para indicar **cómo cree que reaccionaría una persona como ella, si fuera esa niña que insultó a su compañera.**

Esto quiere decir, que la alumna considera que si una persona como ella insultara a su compañera, **Probablemente** pensaría que sus compañeros la tacharían como una persona que no sabe respetar a los demás y hablarían mal de ella (**inciso A**); también considera que **“Muy probablemente”** una persona como ella, se sentiría incómoda por la forma como la ven sus compañeros y por sus comentarios (**inciso B**). Finalmente, esta alumna considera que **“Probablemente”** una persona como ella, tomaría sus cosas y se saldría del salón para no sentir las miradas de sus compañeros y escuchar sus comentarios (**inciso C**).

- Asegúrate de que en todas las situaciones que se presentan, marques los **tres incisos A, B y C**, poniendo una **“X”** en el recuadro de las opciones que elijas: *Muy probablemente, Probablemente, Poco probable y Nada probable.*
- Contesta con mucha **seriedad, honestidad y cuidado**, ya que la información que compartas con nosotros será muy valiosa.
- Si tienes alguna duda, levanta tu mano y con mucho gusto, pasaremos a tu lugar a explicarte.
- Recuerda que **no hay respuestas buenas ni malas.** Sólo nos interesa saber **cómo crees que reaccionaría una persona como tú**, si maltratara a otro compañero en la escuela.

1. En la clase de educación física, todos los compañeros se le quedan viendo a otro(a) niño(a) del salón y le reclaman porque le puso el pie a un(a) compañero(a) para que se cayera y se lastimara. En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si fuera ese(a) niño(a) que le puso el pie a su compañero(a)?*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
a) Pensaría que sus compañeros lo(a) verían feo por lo que le hizo a su compañero(a)				
b) Se sentiría triste por la forma como lo(a) ven sus compañeros y porque todos están en su contra por haber maltratado a su compañero(a)				
c) Le gustaría irse de donde están todos sus compañeros y huir de todo lo que le dicen				

2. En el salón, hay una compañera que le cae mal a otro(a) niño(a) y siempre busca la manera de molestarla; un día, ella se levanta de su asiento por un momento y cuando se va a sentar, el/la niño(a) le jala su banca para que se caiga y comienza a llorar. Todos en el salón voltean a ver al niño(a) por lo que le hizo a su compañera y la maestra lo(a) regaña. En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si fuera ese(a) niño(a) que agredió a su compañera?*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
a) Pensaría que todos lo(a) verían como si fuera una mala persona por lo que le hizo a su compañera				
b) Sentiría angustia por la forma como lo(a) ven sus compañeros y por el regaño de la maestra				
c) Le gustaría tomar sus cosas y salir corriendo del salón y no regresar nunca más				

3. Un día, un grupo de niños(as) le hace burla a otra compañera y le dicen muchas cosas desagradables, hasta que la hacen llorar; todos en el salón escucharon lo que ese grupo de niños(as) le dijo a su compañera y se les quedan viendo. En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si fuera uno de esos(as) niños(as) que molestó a su compañera?*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
a) Pensaría que todos en el salón lo(a) verían como si fuera la peor persona del mundo				
b) Sentiría angustia por la manera en que sus compañeros se le quedan viendo				
c) Le gustaría huir lo más lejos posible para no sentir las miradas de sus compañeros				

4. En el taller, un(a) niño(a) se la pasa insultando y haciéndole burla a otro(a) compañero(a); al principio, sus amigos(as) se ríen de las cosas que le dice, pero después, se quedan callados(as) y se le quedan viendo. En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si fuera ese(a) niño(a) que insultó a su compañero(a)?*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
a) Pensaría que sus amigos(as) lo(a) verían con desagrado por las cosas que le dijo al otro(a) compañero(a)				
a) Se sentiría triste por la forma como lo ven sus amigos(as)				
b) Se saldría del salón para no sentirse incómodo(a) por las miradas de sus amigos(as)				

5. Un día, todos los compañeros se le quedan viendo a otro(a) niño(a) del salón porque le tiró y pateó sus cuadernos a otro(a) compañero(a) para molestarlo(a). En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si fuera ese(a) niño(a) que le tiró sus cuadernos a su compañero?*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
a) Pensaría que sus compañeros lo(a) verían mal porque no les gustaría lo que hizo				
b) Sentiría desesperación e incomodidad por las miradas y los reclamos de sus compañeros				
c) Se iría a un lugar donde esté solo(a) y sus compañeros no lo(a) señalen o le reclamen por lo que hizo				

6. En el salón, hay un grupo de niño(as) que molesta a otra compañera y siempre que habla, la critican y la callan; un día, cuando ella a participa en clase, ese grupo de niños(as) le empieza a chiflar, se burlan de ella y la interrumpen a cada instante, hasta que el maestro y los compañeros del salón los(as) voltean a ver. En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si fuera uno de esos niños(as) que molestó a su compañera?*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
a) Pensaría que todos lo(a) verían enojados y le gritarían o lo(a) regañarían				
b) Sentiría angustia por la presión de que todos en el salón se le quedan viendo y tendría miedo de que lo(a) trataran mal				
c) Le gustaría salir corriendo del salón para no escuchar los gritos y los regaños de sus compañeros y del maestro				

7. Al principio del ciclo escolar, llega un nuevo compañero al grupo y después de algunas semanas, un niño y sus amigos comienzan a molestarlo, le quitan sus cosas, su comida y su dinero; todos los compañeros del salón se les quedan viendo a esos niños por la manera cómo tratan a ese chico y les empiezan a abuchear. En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si fuera uno de esos niños que molesta a su compañero?*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
a) Pensaría que todos en el salón lo verían a él y a sus amigos con desprecio y los tacharían como unos abusivos				
b) Se sentiría acosado por las miradas y los abucheos de sus compañeros				
c) Le gustaría salir corriendo del salón y huir lo más lejos posible por la presión que siente al estar en esa situación				

8. En clase, un(a) niño(a) se la pasa molestando a otro(a) compañero(a) por su apariencia física y lo(a) empieza a ofender y a decirle apodos; la maestra lo(a) alcanza a oír y le pide que repita en voz alta lo que le dijo a su compañero(a). En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si fuera ese(a) niño(a) que molestó a su compañero(a)?*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
a) Pensaría que quedaría exhibido(a) ante sus compañeros y que se le quedarían viendo como si se estuvieran burlando de lo que le pasa				
b) Sentiría coraje hacia la maestra por ponerlo(a) en ridículo y por la forma como lo(a) ven sus compañeros y las expresiones que hacen				
c) Le gustaría gritarles a todos que se callen y salir corriendo del salón				

9. Un día que no está el maestro, un alumno molesta al niño más débil de su salón y le quita sus lentes; él le pide que se los regrese, pero le dice que no quiere y juega con ellos hasta que los rompe y el niño se pone a llorar. Los demás compañeros vieron lo que ese niño le hizo a su compañero y comienzan a murmurar. En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si fuera ese niño que le rompió sus lentes a su compañero?*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
a) Pensaría que sus compañeros lo verían con malas caras porque no les parecería lo que le hizo a ese niño y le dirían de cosas				
a) Sentiría tristeza y a la vez, enojo por las miradas y los insultos de sus compañeros				
c) Se saldría del salón sin decirles nada a sus compañeros				



**10.** En clase, un(a) compañero(a) se la pasa molestando a una niña, aventándole cosas en la cabeza; el maestro lo(a) ve y le pide que pase al frente del salón; todos sus compañeros se le quedan viendo y escuchan lo que le dice el maestro. En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si fuera ese(a) niño(a) que molestó a su compañera?*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
a) Pensaría que todos sus compañeros lo(a) verían como si se burlaran porque lo(a) regañaron				
b) Sentiría enojo por el regaño del maestro y las miradas y los susurros de sus compañeros				
c) Le gustaría desaparecer del salón en ese momento, o salir corriendo sin hacer caso de nada				

**11.** En el salón, hay un niño que molesta a otro compañero porque tiene dificultades para hablar y un día, cuando participa en clase, se burla de él y comienza a imitarlo y todos sus compañeros lo voltean a ver. En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si fuera ese niño que se burló de su compañero?*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
a) Pensaría que con su mirada, sus compañeros le dirían que fue muy mala onda				
b) Sentiría miedo de que sus compañeros le digan cosas que lo hagan sentir mal				
c) Se quedaría callado y agacharía la cabeza para no ver a sus compañeros y para que no le digan nada				

**12.** En el salón, hay una niña que le cae mal a otro(a) compañero(a) y siempre busca la oportunidad para molestarla; un día, cuando la niña sale al baño, le echa un yogurt abierto en su mochila para que se manchen sus útiles. Todos en el salón vieron lo que ese(a) niño(a) le hizo a su compañera. En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si fuera ese(a) niño(a) que le puso el yogurt en la mochila a su compañera?*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
a) Pensaría que sus compañeros le dirían que fue muy mala onda por lo que le hizo a su compañera				
b) Se sentiría nervioso(a) porque sus compañeros se le quedan viendo y no sabe qué es lo que piensan de él/ella				
c) Agacharía la cabeza para que sus compañeros no lo(a) vean o le digan algo				

**13.** Un día en el salón, varios compañeros están haciéndole *bolita* a otro niño, en ese momento, se acerca otro compañero y comienza a patear al niño hasta que lo hace llorar; sus compañeros se le quedan viendo y le reclaman que *por qué* hizo eso, si sólo estaban jugando. En esa situación, *¿cómo crees que reaccionaría una persona como tú, si fuera ese niño que le pegó a su compañero?*

	Muy probablemente	Probablemente	Poco probable	Nada probable
<b>a)</b> Pensaría que sus compañeros le dirían que es un aprovechado y lo juzgarían como una persona muy agresiva				
<b>b)</b> Se sentiría triste porque debido a lo que hizo, sus compañeros ya no la tratarían como antes				
<b>c)</b> Agacharía la cabeza y se saldría del salón, sin decir nada				



Subescalas Compasión Empática y Empatía Cognitiva<sup>24</sup>

A continuación voy a leer una serie de afirmaciones y te voy a pedir que contestes **qué tan de acuerdo estás** con cada una de ellas. Para ello, debes poner una "X" en el recuadro de la opción que elijas: **Totalmente De acuerdo, De acuerdo, En Desacuerdo** y **Totalmente En Desacuerdo**. Escucha con mucha atención y contesta con seriedad y honestidad. No hay respuestas correctas o incorrectas. La información que proporciones será totalmente confidencial y anónima. Por ello, el cuestionario no lleva tu nombre. Sólo te pedimos que escribas la siguiente información:

Edad \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino \_\_\_\_\_  
Femenino \_\_\_\_\_

	Totalmente De Acuerdo	De Acuerdo	En Desacuerdo	Totalmente En Desacuerdo
1. Me alegra ver la alegría				
2. Me da ternura el cariño de las personas				
3. Me preocupó por otros				
4. Me gusta el cariño de las personas				
5. Me inquieta ver a alguien lastimado				
6. Tomo en cuenta los sentimientos de otros				
7. Soy una persona sensible				
8. Me doy cuenta del estado de ánimo de los demás				
9. Me gusta resolver los problemas de los demás				
10. Trato de ayudar a los menos afortunados				
11. Me da pesar al ver sufrir a otras personas				
12. Sé cuando alguien está enojado				
13. Me doy cuenta cuando alguien tiene miedo				
14. Adivino cuando alguien tiene problemas				
15 Percibo cuando alguien no se lleva bien				

<sup>24</sup> Compasión Empática (reactivos: 1-11); Empatía Cognitiva (reactivos: 12-15).



**Escala de Desconexión Moral**

(Traducida al castellano y adecuada al contexto mexicano, a partir de Moral Disengagement Scale, Bandura et al., 1996a)

A continuación voy a leer una serie de afirmaciones y te voy a pedir que contestes **qué tan de acuerdo estás** con cada una de ellas. Para ello, debes poner una "X" en el recuadro de la opción que elijas: **Totalmente De acuerdo, De acuerdo, En Desacuerdo y Totalmente En Desacuerdo**. Escucha con mucha atención y contesta con seriedad y honestidad. No hay respuestas correctas o incorrectas. La información que proporcionas será totalmente confidencial y anónima. Por ello, el cuestionario no lleva tu nombre. Sólo te pedimos que escribas la siguiente información:

**Edad** \_\_\_\_\_ **Grupo** \_\_\_\_\_ **Sexo: Masculino** \_\_\_\_\_ **Femenino** \_\_\_\_\_

	<b>Totalmente De Acuerdo</b>	<b>De Acuerdo</b>	<b>En Desacuerdo</b>	<b>Totalmente En Desacuerdo</b>
1. Golpear a los compañeros que son molestos, es sólo una manera de darles una lección.				
1. Está bien pelearse con otros si se trata de defender a tus amigos				
3. Si alguien habla mal de tu familia, está bien que lo golpees				
4. Está bien participar en peleas cuando está de por medio el honor de tu grupo				
5. No está mal tomar una bicicleta sin permiso, es como tomarla prestada				
6. Molestar a alguien, no lo lastima realmente				
7. No es malo drogarse de vez en cuando				
8. Comparado con otras cosas ilegales que la gente hace, tomar cosas de una tienda sin pagarlas, no es algo tan grave				

**Escala de Autoeficacia para niños<sup>25</sup>**

(Adecuada al contexto mexicano, a partir de la versión adaptada a la población española por Carrasco & Del Barrio, 2002)

A continuación voy a leer una serie de actividades y te voy a pedir que contestes **qué tan capaz eres** para realizar cada una de ellas. Para ello, debes poner una "X" en el recuadro de la opción que elijas: **Completamente Capaz**, **Bastante Capaz**, **Un Poco Capaz** y **Nada Capaz**. Escucha con mucha atención y contesta con seriedad y honestidad. No hay respuestas correctas o incorrectas. La información que proporcionas será totalmente confidencial y anónima. Por ello, el cuestionario no lleva tu nombre. Sólo te pedimos que escribas la siguiente información:

Edad \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino \_\_\_\_\_  
Femenino \_\_\_\_\_

	Completamente Capaz	Bastante Capaz	Un Poco Capaz	Nada Capaz
1. ¿Qué tan capaz eres para concentrarte en tus materias?				
2. ¿Qué tan capaz eres para organizar las tareas que tienes que hacer para la escuela?				
3. ¿Qué tan capaz eres para motivarte a ti mismo para hacer las tareas de la escuela?				
4. ¿Qué tan capaz eres para aprender Español?				
5. ¿Qué tan capaz eres para tomar apuntes en clase (copiar del pizarrón, tomar notas de lo que dice el maestro)?				
6. ¿Qué tan capaz eres para encontrar un lugar donde puedas estudiar sin distracciones?				
7. ¿Qué tan capaz eres para aprender Historia?				
8. ¿Qué tan capaz eres para estudiar cuando hay otras cosas interesantes que hacer?				
9. ¿Qué tan capaz eres para buscar información en la biblioteca o consultar libros o enciclopedias para hacer tus tareas?				
10. ¿Qué tan capaz eres para estar a la altura de lo que tus maestros(as) esperan de ti?				
11. ¿Qué tan capaz eres para aprender Ciencias (Biología, Física, Química)?				
12. ¿Qué tan capaz eres para aprenderte de memoria lo que explica el maestro(a) en clase o lo que lees en los libros?				

<sup>25</sup> Únicamente se aplicaron los reactivos 15-22 que corresponden a la subescala de Autoeficacia Social.

	<b>Completamente Capaz</b>	<b>Bastante Capaz</b>	<b>Un Poco Capaz</b>	<b>Nada Capaz</b>
<b>13.</b> ¿Qué tan capaz eres para aprender Matemáticas?				
<b>14.</b> ¿Qué tan capaz eres para terminar un trabajo cuando tienes una fecha límite para entregarlo?				
<b>15.</b> ¿Qué tan capaz eres para estar a la altura de lo que tus compañeros esperan de ti?				
<b>16.</b> ¿Qué tan capaz eres para estar a la altura de lo que tú esperas de ti mismo?				
<b>17.</b> ¿Qué tan capaz eres para los deportes?				
<b>18.</b> ¿Qué tan capaz eres para formar parte de un equipo deportivo (voleibol, fútbol, basquetbol)?				
<b>19.</b> ¿Qué tan capaz eres para resolver las situaciones en las que otros te están molestando o lastiman tus sentimientos?				
<b>20.</b> ¿Qué tan capaz eres para trabajar en grupo?				
<b>21.</b> ¿Qué tan capaz eres de pedirle a un adulto que te ayude cuando tienes problemas?				
<b>22.</b> ¿Qué tan capaz eres para mantener conversaciones con los demás?				
<b>23.</b> ¿Qué tan capaz eres para decir no cuando tus compañeros(as) te presionan para que fumes?				
<b>24.</b> ¿Qué tan capaz eres para decir no cuando tus compañeros(as) te presionan para que bebas alcohol (cerveza, vino, licor)?				
<b>25.</b> ¿Qué tan capaz eres para decir no cuando alguien te pide que hagas algo que no ves bien o que es poco razonable?				
<b>26.</b> ¿Qué tan capaz eres para decir no cuando tus compañeros(as) te piden que hagas cosas que pueden meterte en problemas en la escuela?				