

## ATRIBUCIONES CAUSALES DEL MALTRATO ENTRE IGUALES

*La perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas  
de enseñanza media básica*

ISABEL DE LA A. VALADEZ FIGUEROA / NOÉ GONZÁLEZ GALLEGOS /

MARÍA DE JESÚS OROZCO VALERIO / ROSALBA MONTES BARAJAS

### Resumen:

El objetivo de la investigación que se presenta fue explorar las atribuciones causales que tienen los alumnos y el personal de las escuelas de educación media básica sobre el maltrato entre iguales. Los datos se obtuvieron a través de autoinformes con una sección de preguntas abiertas. Los resultados evidencian un patrón de atribuciones que muestra elementos que sólo conciernen a cada uno de los actores y otros compartidos y aceptados en su mayoría por alumnos y el personal de las escuelas. Esto nos conduce, en el primer caso, a explicaciones diferentes sobre el maltrato entre iguales de acuerdo con su experiencia y, en el segundo, a que en el colectivo operan creencias íntimamente arraigadas, que pueden originar una serie de consecuencias en la comunidad educativa.

### Abstract:

The objective of the presented research was to explore the causal attributions made by students and employees at middle school, regarding mistreatment among equals. Data were obtained through self-reports, with a section of open-ended questions. The results reveal a pattern of attributions that show elements that concern only each actor, and other elements that are shared and accepted by most of the students and employees at the school. This leads us, in the first case, to various explanations of mistreatment among equals, according to their experience; and in the second case, to the operation of deeply rooted beliefs that can generate a series of consequences in the educational community.

**Palabras clave:** violencia escolar, percepción, estudiantes, personal escolar, educación media, México.

**Keywords:** bullying, perception, students, school personnel, middle school, Mexico.

---

Isabel de la A. Valadez Figueroa es investigadora del Departamento de Salud Pública del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (cucs) de la Universidad de Guadalajara (udeg). Sierra Mojada 950, col. Independencia, Puerto 1 del cucs, 44348, Guadalajara, Jalisco, México. CE: dravaladez@yahoo.com.mx / dravaladez @hotmail.com

Noé González Gallegos es investigador en el Departamento de Bienestar y Desarrollo Sustentable del Centro Universitario del Norte-udeg. CE: trenmx@hotmail.com

María de Jesús Orozco Valerio es investigadora en el Departamento de Salud Pública del cucs-udeg. CE: asesoravalero@yahoo.com.mx

Rosalba Montes Barajas es auxiliar de investigación en el Departamento de Salud Pública del cucs-udeg. CE: rosmontes@hotmail.com

## Introducción

La escuela posee una función formativa y de incorporación de los individuos a los códigos sociales y culturales de la sociedad; al mismo tiempo es un espacio relacional entre estudiantes y entre éstos y sus profesores. En ella se producen múltiples intercambios, algunos permiten y potencializan el desarrollo social y personal, mientras otros lo obstaculizan, generando consecuencias negativas para los alumnos y para la propia escuela. Este tejido de relaciones adquiere un significado relevante para los miembros de la escuela, en especial para los estudiantes, en la medida en que ocupa un periodo prolongado de su ciclo vital.

Un fenómeno relacionado con las interacciones que se dan en las escuelas es el de las manifestaciones de violencia –en este trabajo abordamos específicamente el maltrato entre iguales– y que convierten al centro escolar en un lugar inseguro, alejado del bienestar que debe enmarcar los aprendizajes escolares, siendo el bienestar mismo un aprendizaje que hay que lograr y que depende muy estrechamente de las relaciones interpersonales.

El maltrato entre iguales en las escuelas se conoce internacionalmente como *bullying*, también se le refiere como *abuso*, *victimización* o *intimidación* (Ortega, Del Rey y Mora, 2001), y hace alusión a un proceso por el que una o varias personas ejercen un daño físico o psicológico hacia otra, habitualmente de modo reiterado y desde una posición de ventaja, lo que supone un desequilibrio de poder real o percibido entre la víctima y el agresor, y ello hace a la víctima sentirse impotente (*abuso*). Puede empezar a modo de bromas acerca de algún aspecto físico o psicológico de un compañero, cuyo efecto molesto en la víctima hace que se reiteren para obtener ese resultado y que pueden derivar en otro tipo de agresiones de tipo físicas o acciones indirectas que buscan el aislamiento social de la víctima.

Algunos autores (Valadez *et al.*, 2008:14-15) mencionan que en una fase inicial, la mayor parte de los estudios se centraron en la búsqueda de una definición del problema, para paralelamente, dejar paso a otros focalizados en su incidencia, aspecto que hoy sigue preocupando y que así lo refleja la publicación de trabajos específicos que se han incrementado en los primeros años de la década de 2010. La descripción detallada del fenómeno favoreció la aparición de estudios preocupados por la descripción de los agentes implicados y el análisis de los factores causales del fenómeno,

así como de investigaciones centradas en la exploración de los efectos del problema, especialmente en las víctimas. El estudio sobre el *bullying* se ha extendido en los últimos años de manera considerable y encontramos trabajos en países tan diversos como Estados Unidos, Australia, Japón, Canadá, Brasil o Arabia Saudí.

En México se han reportado estudios en diferentes niveles educativos, recurriendo a diversos enfoques y a actores escolares. Encontramos trabajos de corte etnográfico realizados en la Ciudad de México (Prieto, 2005; Gómez, 2005) y en Guadalajara (Prieto, Carrillo y Jiménez *et al.*, 2005); con acercamiento a las representaciones sociales en directivos de una escuela primaria del Estado de México (Chagas, 2005) y en ocho regiones del estado de Guanajuato (Fierro, 2005); los que exploran estilos directivos (Blandón, Molina y Vergara, 2005); los que hacen diagnósticos sociales enfocados en el entorno de las escuelas secundarias de zonas populares de la Ciudad de México (Tello, 2005); estudios sobre la experiencia estudiantil de maltrato entre iguales en nueve preparatorias del Estado de México (Velázquez, 2005); otros con perspectiva de género, centrados en la construcción de identidades, en un bachillerato tecnológico de Guadalajara (Flores, 2005); y finalmente, propuestas de abordaje psicopedagógico en esta última ciudad (Valadez *et al.*, 2004:201-213; 2008:192-195).

Sin embargo, el conocimiento todavía es insuficiente en nuestra realidad, sobre todo en cuanto a las atribuciones de los actores sobre el maltrato y con las cuales se intenta explicar la causa de estos modos de relación dentro de la escuela (Weiner, 1986).

La atribución se refiere a los esfuerzos de las personas por comprender las causas subyacentes a la conducta de los demás de acuerdo con la percepción del objeto o del sujeto. En este proceso se infieren los rasgos, motivos e intenciones de los demás a partir de la observación del comportamiento.

La perspectiva desde la que se aborda este estudio se fundamenta en los aportes de Heider (1944, 1958), respecto de las *teorías de la atribución*. El autor considera el *proceso atributivo* como básico en el funcionamiento psicológico y dedica gran parte de su elaboración teórica a explicar la tendencia de las personas a buscar las *causas* de los sucesos que ocurren a su alrededor. Su análisis se centra en las explicaciones cotidianas que elaboran las personas para los sucesos sociales.

## Aspectos éticos

De acuerdo con el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud en México, el proyecto que aquí se presenta se considera sin riesgo. Asimismo, para la protección de los derechos de los seres humanos incluidos en este estudio, se aseguró el total seguimiento a sus disposiciones. Para todos los participantes se guardó el anonimato y se recurrió a la participación voluntaria y al consentimiento informado verbal de tipo personal.

## Metodología

En este trabajo se realizó un estudio transversal en alumnos y personal de 18 escuelas públicas de enseñanza media básica de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México.

Para los alumnos, la muestra se calculó según la situación de violencia reportada con menor frecuencia: la amenaza con armas (Díaz, 2004; Carlini, Gazal y Gouvia, 2000); con una confianza de 95% y un error estimado de 2.7% (Kish, 1972). La muestra fue dividida proporcionalmente por escuelas y grados escolares seleccionando a los estudiantes aleatoriamente al interior de las aulas.

De manera general, a los alumnos se les aplicó un autoinforme, tomando en cuenta que todos son observadores del maltrato entre iguales y que una mayoría vive dinámicamente los roles de observador, víctima y agresor. En consecuencia, las situaciones de violencia son conocidas a través de la observación o son experimentadas por algunos de ellos, con distintos grados de proximidad y de participación, indistintamente del papel de participante asumido.

En cuanto al personal escolar, se incluyeron a todos los directivos; prefectos; personal de apoyo a la educación (integrantes de los Equipos Interdisciplinarios de Intervención Psicopedagógica situados en las escuelas participantes); e intendentes, estos últimos considerados observadores clave ya que, por su posición, son situados por los alumnos como actores sin autoridad y su presencia no implica para ellos un elemento sancionador ante el cual deban cuidarse o limitarse. Además, se seleccionaron al azar a 12 docentes por escuela, con lo cual la muestra total del personal escolar fue de 528 sujetos.

La obtención de la información en alumnos y personal de las escuelas se realizó por medio de autoinformes diseñados tomando como base los cuestionarios de Ortega, Mora y Mora (1995), “Intimidación y maltrato

entre iguales en secundaria”; Díaz, Martínez y Seoane (2004), “Evaluación de la violencia en la escuela y en el ocio”; y de Rodríguez (2005), “Convivencia en los centros educativos”.

Para los alumnos, el autoinforme se dividió en tres apartados: *a)* lo que ha visto, *b)* su situación personal y *c)* su comportamiento como agresor, lo que les permitió ubicarse en los tres roles: observador, víctima y agresor. Para conocer las razones y explicaciones del maltrato se establecieron dos preguntas, la primera de tipo Likert: “por qué crees que lo hacen”, “por qué te lo hicieron”, “por qué lo hiciste”, dependiendo del rol del alumno; y la segunda de tipo abierto, en la que se les pedía a los participantes que mencionaran otra u otras razones o situaciones por las que se presentaba el maltrato. Para el personal de las escuelas desde su posición, las razones o explicaciones del maltrato entre alumnos fueron obtenidas de igual manera mediante dos preguntas, una tipo Likert y otra abierta.

Las respuestas de las dos poblaciones a estas preguntas constituyeron el material de análisis de este documento.

Para ambos grupos de estudio se estableció un periodo de recuerdo de seis meses, es decir, desde el inicio del año escolar. El autoinforme fue aplicado en mayo, considerando que los alumnos se encontraban a más de la mitad del ciclo escolar y se conocerían mejor entre ellos y por el personal de las escuelas.

En función de los actores escolares estudiados se dio un tratamiento cuantitativo de las distintas categorías de respuesta; las de las preguntas abiertas obtenidas en el apartado de otra u otras situaciones fueron sujetas a un análisis cualitativo temático con el objetivo de identificar la variedad de temas reseñados en las explicaciones de los malos tratos.

## Resultados

Se estudiaron 1 091 alumnos de secundaria de entre 12 y 18 años de edad, de ambos sexos (62.5% de mujeres) y de los tres grados escolares; 67.9% del turno matutino y 32.1% del vespertino. De ellos, se reconocieron como víctimas 744 (68.2%) y una proporción importante (75.5%) admitió haber ejercido conductas de maltrato.

La población del personal de las escuelas fue de 528, distribuida de la siguiente forma: directivos que incluyen al director, subdirector y coordinadores (66); docentes (212), hay que señalar que algunos de los prefectos también son profesores; prefectos (45); personal de apoyo psicopedagógico (154) e inten-

dentes (51). Del total de la muestra, 52.3% correspondió al sexo femenino; las edades fluctuaron entre 18 y 74 años, con 53% entre los 30 a 59 años; la antigüedad dentro de la escuela fluctuó entre 1 y 40 años, el mayor porcentaje (82.1) tenía de 1 a 20 años de trabajar en el plantel; 30.7% del personal realizaba otra actividad laboral además de la desempeñada en la escuela.

Ambas poblaciones manifestaron su opinión a cada una de las preguntas realizadas y se tomaron en cuenta las respuestas obtenidas en la categoría de “siempre y muchas veces”. Las atribuciones causales del maltrato entre iguales compartidas tanto por alumnos como el por el personal escolar se sintetizan en el cuadro 1 y que describimos a continuación.

### Razones atribuidas y compartidas por alumnos en su rol de observadores, víctimas, agresores y por el personal de las escuelas

#### *Intencionalidad: el molestar*

Esta circunstancia fue mencionada por los alumnos en su rol de observadores (82.1%), agresores (14.1%) y víctimas (63.0%), y por el personal de las escuelas (intendentes 54.9%, personal de apoyo 50.0%, docentes 50%, prefectos 40.0%, directivos, 26.1%). Tanto los jóvenes en sus diferentes roles como el personal escolar coincidieron en el mismo patrón de respuestas, aunque con diferente proporción, siendo ésta menor en el caso de los agresores.

Dentro del apartado de otras explicaciones, para los agresores el molestar se define como una conducta de broma en “buena onda”, como un modo de relación cuya finalidad es interactuar con otros, divertirse y pasar un buen rato, entretenerte, aunque ello se haga a costa del otro; al parecer, la prioridad no es provocar malestar al otro, sino generar un ambiente de diversión, dentro de una lógica de juego y amistad. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el límite entre molestar por diversión y hacerlo por intención es muy tenue y complejo.

#### *Supuestas situaciones “provocadoras”*

Las expresiones de maltrato son atribuidas a supuestas situaciones conflictivas previas entre víctima y agresor que actúan como provocadoras, como respuesta a una situación propiciada por la víctima; los alumnos manifestaron, en sus distintos roles: observadores “los provocan” (38.4%), víctimas “los provoqué” (10.8%), agresor “me provocaron” (23.4%); el personal de las escuelas “los provocan” (intendentes 23.5%, prefectos 17.8%, directivos 17.4%, docentes 17.1%, personal de apoyo 15.4%), haciendo alusión a la provocación pero en una forma no intencional por parte de

la víctima. Estos argumentos fueron utilizados con diferente intensidad desde cada uno de los roles de los alumnos en la dinámica del maltrato y de la posición del personal dentro de los centros escolares, resultando el porcentaje más elevado el de los jóvenes agresores.

CUADRO 1

*Atribuciones causales del maltrato entre iguales compartidas por alumnos y personal de escuelas\**

Atribuciones causales del maltrato entre iguales compartidas	Alumnos en su rol de:			Personal de las escuelas				
	Observador N= 1091 100%	Víctima N = 744 68.2%	Agresor N= 822 75.5%	I N=51	PA N= 154	P N= 45	D N= 66	DOC N= 212
<b>Intencionalidad</b>								
"molestar"	82.1	63.0	14.1	54.9	50.0	40.0	26.1	50.0
<b>Provocación</b>								
"supuestos conflictos previos entre víctima y agresor"	38.4	10.8	23.4	23.5	15.4	17.8	17.4	17.1
<b>Componente lúdico</b>								
"por bromear", "por jugar"	42.6	**	26.3	35.3	32.7	28.9	26.1	33.1
<b>Capacidad de defensa</b>								
"no se defienden"	47.8	20.4	**	47.1	48.1	35.6	43.5	43.1
<b>Confrontación de las diferencias</b>								
"son distintos en algo"	33.3	21.5	**	23.4	40.0	20.0	13.0	31.4
<b>Asimetría de fuerza</b>								
"son abusivos"	62.2	44.1	**	43.2	28.8	22.2	47.8	33.4
<b>Necesidad de protagonismo</b>								
"por llamar la atención"	86.1	**	**	37.8	36.5	42.2	26.1	42.0
<b>Normalidad</b>								
"es normal entre compañeros"	34.4	**	**	19.6	1.9	20.0	8.7	10.3
<b>Rechazo / exclusión</b>								
"me tienen envidia" "les tienen envidia"	40.1	32.1	**	**	**	**	**	**
<b>Debilidad</b>								
"son más débiles" "soy débil"	55.2	22.2	**	**	**	**	**	**
<b>Culpabilización / Autoinculpación</b>								
"se lo merecen" / "me lo merezco"	17.0	32.1	**	**	**	**	**	**

**Personal de las escuelas:** D = directivos (director, subdirector, coordinadores); Doc = docentes; P = prefectos; PA = personal de apoyo (pedagogos, psicólogos, médicos, trabajadores sociales); I = intendentes.

\* La mayoría de la población encuestada señaló más de una respuesta.

\*\* Atribución no compartida

Los agresores tienden a ver su entorno y las intenciones de los otros como provocaciones que les llevan a la agresión (Dodge y Somberg, 1987), por lo que justifican su ataque como una simple defensa o el derecho de contestar al otro. El agresor se siente incitado, dice que se defiende de la víctima, actuando en legítima defensa, en una distorsión cognitiva en donde hay una percepción alterada de la realidad. Algunos de ellos refieren que no saben por qué, “nomás..., porque sí”. Estos datos coinciden con lo reportado por Boulton y Underwood (1992) y Junger y Van Kesteren (1999).

La cuestión es que cuando se habla de quien provocó la violencia, muchas veces es para legitimar el acto, siempre hay algo que la víctima hizo o dejó de hacer o, incluso, por su manera de ser o por hechos que ni siquiera están bajo su control (como el color de piel o su complejión física). Existe una serie de creencias construidas socialmente que no tienen nada que ver con la realidad.

Los argumentos no son reales, sino un modo de legitimación, muy probablemente porque la víctima estuvo sometida a un proceso de acondicionamiento en donde vivió situaciones previas, sufridas u observadas, al extremo de ser considerados por la propia familia como víctimas propiciatorias: “¿para qué te dejás?” (Valadez y González, 2007:184-189).

#### **Razones atribuidas y compartidas por los alumnos en su rol de observadores y víctimas y por el personal de las escuelas**

##### *Asimetría de fuerza: el abuso*

El abuso es una modalidad de trato que una persona ejerce sobre otra, en él necesariamente existe un desequilibrio de fuerzas físicas o psicológicas (Olweus 1998). Dentro de lo manifestado por los alumnos resalta la asimetría de fuerza: observadores y víctimas dicen “son abusivos” (62.6%), “por abusivos” (44.1%); mientras el personal de las escuelas se refirió a una de las características del agresor, indicando que “lo hacen porque son más fuertes” (directivos 47.8%, intendentes 43.2%, docentes 33.4%, personal de apoyo 28.8%, prefectos 22.2%). Se señala en mayor medida una diferencia de poder entre agresor y víctima, como un deseo de expresar la diferencia de fuerza y demostrar que son mejores (dominio-sumisión).

##### *La capacidad de defenderse, ser vistos como cobardes*

Relacionado con la capacidad de defenderse o ser visto como cobarde, el agresor espera de la víctima una respuesta, donde la omisión es la que llevaría

a la perpetuación del acoso, las respuestas obtenidas van en ese sentido. Los alumnos observadores expresan: “no saben defenderse” (47.8%), víctimas: “no me defiendo” (20.4%), personal de las escuelas: “no saben defenderse” (personal de apoyo 48.1%, intendentes 47.1%, directivos 43.5%, docentes 43.1%, prefectos 35.6%).

La víctima no está en condiciones de defenderse en una pelea entre compañeros, no posee los recursos suficientes para hacerlo. Tanto para los observadores como para las víctimas y agresores, así como el personal de las escuelas, tal comportamiento es un signo de su inseguridad que puede ocasionar desprecio al no responder al ataque y/o insulto (Olweus 1998). Se señaló que, al no defenderse, las víctimas “son vistas como cobardes”.

#### *Las atribuciones causales relacionadas con la confrontación de las diferencias: son distintos en algo*

Una forma de identificar a las víctimas por el agresor es a través de la diferencia, el maltrato va destinado a quien tiene características especiales o al menos que los distingue del resto, de la media o de la “normalidad”. Parece existir un cierto molde al que todos deben adscribirse sin destacar, sea por cuestiones positivas o negativas, y son las características físicas las más frecuentes. Estos resultados coinciden con Frisen, Jonsson y Persson (2007).

Al respecto, los alumnos observadores enfatizan que las víctimas “son diferentes” (33.3%), y éstas reconocen “soy diferente” (21.5%). El personal de las escuelas también opina que “son distintos en algo” (personal de apoyo 40.4%, docentes 31.4%, intendentes 23.4%, prefectos 20.0%, directivos 13.0%).

Se muestra una etiqueta impuesta a las potenciales víctimas, al no tolerar la diferencia, cualquier desigualdad puede convertir a una persona en objetivo de agresiones. El otro, visto como diferente, como minoría que no pertenece al propio grupo, constituye una exclusión social caracterizada por los estereotipos como signos de intolerancia.

Entre otras razones mencionadas se encontraron las siguientes: la situación de higiene, “nadie le habla porque dicen que huele feo”; la condición económica social: “por tener a la vista muchas carencias”; por tener un estatus académico reconocido: “por ser mejores alumnos y obtener buenas calificaciones, le dicen que se cree mucho y lo abren”.

Estas diferencias hacen que frecuentemente se perciba a la víctima como provocadora de la situación de maltrato. Éstas no solamente se refieren

a rasgos o conductas consideradas como negativas, sino también a las positivas, pero que en el contexto de la cultura escolar son valoradas con cierto grado de negatividad que permite el victimizar: “para mí es como si lo hicieran diferente, como si no fuera humano”.

### Razones atribuidas y compartidas por los alumnos en su rol de observadores y por el personal de las escuelas

#### *Búsqueda de protagonismo*

La violencia se asocia con ganar estatus y aceptación grupal, cuestión muy relacionada con una significación grupal. Es un comportamiento utilizado para establecer una posición social con respecto al grupo, como una herramienta necesaria de dominancia social y como estrategia para entrar en el grupo social. Obtener un lugar diferenciado significa, en cierto modo, existir para otro, aparecer ante su mirada como alguien, como otro reconocible, aun cuando sea a costa del temor o del rechazo y el odio de los otros, mostrándose muchas veces como un valor importante entre los pares.

Los alumnos observadores consideran que la conducta de los agresores va en sentido de sobresalir, de sentirse importantes, de quedar bien con los amigos, por hacer reír a los demás, para ser popular y para que les tengan miedo (86.1%). El personal de las escuelas se refiere en este mismo sentido: “lo hacen por llamar la atención, necesitan ser los primeros en algo” (prefectos 42.2%, docentes 42.0%, intendentes 37.8%, personal de apoyo 36.5%, directivos 26.1%).

Muy relacionado con lo anterior, los participantes señalaron como otras razones: *a)* lo referente a la eficiencia física: “porque así se llegan a ver más fuertes y los mejores del plantel”, “por creerse más fuerte”, “por creerse los que saben pelear”, “por su físico”, “por impresionar”; *b)* lo relacionado con el logro de un estatus: “porque les gusta que todos les tengan miedo”, “por sobresalir ante los demás”, “para sentirse más que alguien”, “para ser uno de los más populares”; *c)* como forma de integración grupal: “por quedar bien con otros compañeros”, “por hacerse los chistosos” y *d)* la búsqueda de identidad sexual: “por querer ser hombres”.

Rigby (1996) y O’Moore, Kirkham y Smith (1997) señalan que la necesidad del adolescente de mantener una imagen ante iguales de la cual sentirse orgulloso es uno de los factores que más influye en los procesos de victimización. A este respecto Van der Meulen *et al.* (2003) mencionan que el maltrato se asocia en el agresor con un elemento de realce social,

de orgullo personal, que le hace sentirse bien ante otros; esta condición de dominancia les posibilita gratificación social e individual.

### *La normalidad*

El episodio de maltrato es asumido como una situación normal; los alumnos observadores enuncian “es normal que estas cosas sucedan” (34.4%), “es normal entre compañeros”. El personal de las escuelas indica que “así acostumbran a tratarse” (prefectos 20.0%, intendentes 19.6%, docentes 10.3%, directivos 8.7%, personal de apoyo 1.9%). Ambos grupos de estudio explican el maltrato como un patrón característico de interacción desarrollado en la relación entre víctima y agresor, justificando el abuso de poder como algo normal, inscrito en la tradición de las escuelas, en cuanto que el fenómeno no es nuevo, lo cual contribuye a explicarlo.

Así, los participantes afirman que el maltrato es una conducta compartida por todos, como una norma dentro de las escuelas, considerándose habituados a este tipo de comportamientos agresivos o, por carecer de otra forma de establecer vínculos sociales, parece operar un cierto nivel de acostumbramiento o naturalización de los malos tratos en una parte considerable del personal de las escuelas, lo que puede llegar a ocasionar que no se produzca en ellos efectos alarmantes.

### Razones atribuidas y compartidas por los alumnos en su rol de observadores y víctimas

#### *La culpabilización y autoinculpación*

Los alumnos observadores atribuyen la culpa a la víctima: “se lo merecen” (17.0%), y justifican su atribución refiriéndose a rasgos, características o comportamientos de las víctimas, al reconocer que existen en ellas diferentes hechos y aspectos que están en la base de los ataques; es decir, ciertos signos visibles que el agresor(a) elegiría para agreddir y que separarían a las víctimas de otros estudiantes. Entre las características señaladas destaca que “los perjudicados no hacen nada para defenderse”, “se dejan o les gusta”.

Presentar a la víctima como merecedora del daño, “merecedora de lo que le pasa”, es un mecanismo que no permite ver al otro como persona, sino como parte de un grupo valorado socialmente de manera negativa, que debe ser castigado, como un distanciamiento moral, la despersonalización y la minimización (Arsenio, 1988; Lourenço, 1997; Keller *et al.*, 2003). Si al alumno se le considera responsable de lo que pasa, provoca

una reacción de ausencia de empatía y de no ayuda; si por el contrario, no se le considera responsable, aparece la empatía y por lo tanto la ayuda (Weiner, 1986). Esta atribución supone de, acuerdo con Avilés (2001), menos culpabilidad para los agresores y observadores.

El hecho de que los alumnos víctimas consideren sobre el maltrato “me lo merezco” (32.1%) hace resaltar su vulnerabilidad al afirmar que se sienten culpables; realizan atribuciones internas y hasta cierto punto estables sobre acontecimientos negativos de su vida cotidiana. Al respecto Frisen, Jonsson y Persson (2007) señalan en sus resultados que la autoinculpación del grupo de víctimas es justificada al aludir su propia forma de ser. Por otro lado, habría que tomar en cuenta que esta situación puede deberse a sentimientos de culpa, como una forma de castigo debido a sus fantasías y acciones, hay que considerar que la adolescencia es una etapa en que existe una propensión hacia los fenómenos psicopatológicos (Frisen, Jonsson y Persson 2007).

### *La debilidad*

El maltrato es dirigido a los alumnos definidos como débiles, el débil es el que permite, el que deja que lo molesten; esto, a su vez, posibilita que siga siendo víctima de agresiones; los alumnos observadores indican: “son más débiles” (55.2%), mientras las víctimas responden “soy más débil” (22.2%). En estas tendencias de respuesta es posible observar una clara trasmisión de estereotipos, en donde es considerado normal que el grupo actúe contra el más débil.

Los alumnos débiles son aquellos que no muestran una actitud fiera o agresiva ante determinadas situaciones de conflicto. La falta de respuesta de la víctima puede tener como consecuencia que el maltrato y la violencia entre compañeros recaigan sobre los que no utilizan la fuerza o la misma violencia para responder, esto implica que deben reaccionar a esas situaciones para no ser catalogados como débiles, situación que concuerda con lo encontrado por Whitney y Smith (1993) y Boulton y Underwood (1992).

### *Rechazo y exclusión: la envidia*

Los alumnos observadores mencionan que el maltrato de debe a que “les tienen envidia” (40.1%), y las víctimas reafirman: “me tienen envidia” (32.1%), situación muy relacionada con el rechazo y la exclusión. La en-

vidia puede tratarse tanto de un objeto o situación material como de algo abstracto, como un aspecto del carácter o la personalidad de un individuo al cual se admira. Avilés y Monjas (2005), en sus hallazgos sobre el grupo de las víctimas, mencionan que el hecho de que éstas atribuyan el maltrato a este sentimiento, refuerza su autoestima y autoimagen.

### **Razones atribuidas y compartidas por los agresores, observadores y el personal de las escuelas**

#### *El maltrato con un componente lúdico*

Estos actores señalan razones minimizadoras para explicar los actos de maltrato, en un intento de restarle dureza a la situación de violencia, donde jugar y reírse son razones centrales.

Los agresores señalan que maltratan “por bromear, por jugar” (26.3%), ligado con lo anterior se encuentra que “es divertido” (13.4%); en tanto, los observadores dicen “lo hacen por juego, por broma” (42.6%); y el personal de las escuelas cree que “lo hacen por juego” (intendentes 35.3%, docentes 33.1%, personal de apoyo 32.7%, prefectos 28.9%, directivos 26.1%).

Para muchos, la violencia adquiere su sentido en el entretenimiento que conlleva, ya sea como protagonista o como espectador (García, 2005), nuestros datos no dieron cuenta de lo anterior. El hecho de atribuir el maltrato entre iguales a la broma o a las dinámicas relacionales, así como a las contingencias de las situaciones, son exponentes de trivialización o justificación, los cuales se encuentran en las expresiones “lo hago por jugar”, “lo hacen por juego”, mismas que reflejan minimización, restar importancia a estos los sucesos.

La finalidad del maltrato es entretenerte aunque se haga a costa del otro, sin tener en cuenta el posible impacto negativo en él, lo cual nos permite apreciar una despreocupación significativa por el alumno víctima. Habría que tomar en cuenta que el juego de simular peleas es una forma de manifestación del significado del poder en el enfrentamiento social y sirve para visualizar simbólicamente los posibles conflictos de poder. García (2005) menciona que este tipo de dinámicas con frecuencia se dan como fenómeno grupal, señala que en las escuelas es fácil encontrar grupos que suelen aprovechar los recreos para hostigar a alumnos de menor edad por diversión.

En el cuadro 2 se encuentran razones atribuidas y compartidas únicamente por el personal de las escuelas, misma que describimos a continuación.

**CUADRO 2***Razones atribuidas y compartidas por el personal de las escuelas*

		Personal de las escuelas				
		D	Doc	P	PA	I
Características de la víctima	“Por ser tímido”	30.4	26.9	20.0	28.8	25.5
	“por ser retraído”	21.7	27.7	28.9	28.9	21.6
	“Porque se meten con ellos”	21.7	23.1	8.9	13.5	23.5
	“Por ser nuevo en la escuela”	8.7	14.0	11.1	15.4	25.5
Características de agresores	“Son alumnos conflictivos”	60.0	58.0	51.1	42.3	68.6
Como proceso crítico pasajero asociado a la edad	“Es por la edad”	73.9	54.9	60.0	51.9	68.6
	“Es parte del desarrollo”					
Relacionado con la gestión escolar	“Por no haber reglas claras en la escuela”	15.6	26.0	17.4	21.2	25.5
	“Porque no ven que se apliquen las normas establecidas”					

Personal de las escuelas: D = directivos, Doc = docentes, PA = personal de apoyo, P = prefecto, I= intendentes.

**Razones atribuidas y compartidas por el personal de las escuelas***Características del agresor*

Tomando en cuenta las características personales de los agresores, el personal refiere que “son alumnos conflictivos” (intendentes, 68.6%, directivos 60%, docentes (58%), prefectos (51.1%), personal de apoyo (42.3%).

*Características de la víctima*

De acuerdo con las características personales de la víctima, el personal escolar indica, principalmente, que es “por ser tímido” (directores 30.4%, personal de apoyo 28.8%, docentes 26.9%, intendentes 25.5%, prefectos, 20.0%) o “por ser retraído” (prefectos 28.9%, personal de apoyo 28.8%, docentes 27.7%, directivos 21.7%, intendentes 21.6%).

Las características psicológicas de las víctimas y agresores son señaladas como causalidad atribuida al maltrato entre iguales. No obstante, no debemos caer en estereotipos; cualquier escolar, independientemente de su personalidad, puede convertirse en agresor o víctima de un acto de maltrato

por abuso de poder. La literatura menciona que las víctimas suelen aparecer como personas inseguras y ansiosas, dependientes, su autoestima es menor que la de sus compañeros y su actitud hacia la violencia es negativa (Olweus, 1992). Son también individuos sensibles, retraídos, miedosos y propensos a problemas emocionales (Vaughn y Lancelotta, 1990). Cuando son atacados, suelen reaccionar con pánico y, en edades tempranas, a menudo con llantos; su conducta parece señalarlos como inseguros y poco propensos a responder a los ataques; en lo concerniente a su físico, son más débiles que la mayoría de sus compañeros.

### *Provocación como algo intencional de la víctima*

En cuanto a la provocación por parte de la víctima, el personal escolar considera: “Porque se meten con ellos” (intendentes 23.5%, docentes 23.1%, directivos 21.7%, personal de apoyo 13.5%, prefectos 8.9%), haciendo alusión a la manera intencional, entrando dentro de lo que se ha denominado la víctima provocadora, aportando un patrón conductual (Avilés, 2006).

### *Tentativas de integración de los alumnos a los grupos*

En la tentativa de integración por parte de nuevos elementos, el alumno nuevo emerge como desconocido, por ello mismo es amenazante; al respecto el personal escolar indica: “por ser nuevo en la escuela” (intendentes 25.5%, personal de apoyo 15.4%, docentes 14.0%, prefectos 11.1%, directivos 8.7%). Lo anterior bien puede poner de manifiesto las dificultades en la transición de algunas etapas escolares, sobre todo el paso de la educación primaria a la secundaria, que puede ser especialmente difícil para algunos niños dada la aparición de los efectos de la pubertad, los cambios en la jerarquía social en la que está inmerso, la disminución del apoyo social recibido, y que puede explicar la victimización en estas edades (Pelegrini y Long, 2002).

Según datos reportados en la literatura (Barragán, 2008:124-126; Valadez y González, 2007:184-189), aun cuando la mayoría de los jóvenes ingresa a la instrucción secundaria asumiendo un papel de víctima, esto no siempre es la regla. Este papel está en parte condicionado por falta de dominio de las nuevas normas, es decir, desconocimiento del entorno (escuela secundaria) y de cómo se dan las relaciones interpersonales en el nuevo rol que está viviendo (adolescencia). Suele ser durante un periodo

muy breve, de dos a tres semanas, el tiempo que ellos demoran para comprender cómo “debe actuar un adolescente en la escuela secundaria”, lo cual está en función de que sus habilidades les permitan o no adaptarse a esa doble transición (Barragán, 2008).

### *Relacionado con la edad*

Como proceso crítico pasajero, asociado con la construcción de la identidad personal y social, el personal escolar considera que el maltrato “es parte del desarrollo social del adolescente”, “es por la edad” (directivos 73.9%, intendentes 68.6%, prefectos 60.0%, docentes 54.9%, personal de apoyo 51.9%). Esto apunta a explicar la violencia por las características de la etapa de la vida de los alumnos, como un proceso de desarrollo que ellos deben resolver.

### *Relacionado con la escuela*

En cuanto a la gestión de la disciplina, el personal manifiesta que las conductas violentas se dan: “por no haber normas claras en la escuela” o “porque no ven que se aplican las normas establecidas” (intendentes 25.5%, docentes 26.0%, personal de apoyo 21.2%, directivos 17.4%, prefectos 15.6%). Entre otras razones mencionadas, “porque los prefectos no están al pendiente de ellos entre clases” y la existencia de “normatividad disciplinaria incongruente e inconsistente”.

Existe lo que se denomina error de atribución fundamental; explica el hecho que cuando los individuos realizan juicios sobre otras personas tienden a menospreciar la influencia de los factores externos y a sobreestimar la repercusión de causas internas o personales. Contrario a lo que indican varios autores (Del Barrio *et al.*, 2003; Almeida, Lisboa y Caurcel, 2007:51), el personal de las escuelas otorga responsabilidad específica a la institución educativa, compartiendo el hecho de una pérdida de gestión de la disciplina que propicia problemas de violencia, “algunas veces por la falta de comunicación e interés se han dejado de pasar acciones graves de los alumnos”. Estos datos coinciden con lo reportado previamente en docentes (Valadez *et al.*, 2008:99-111).

Otras razones mencionadas se refieren a la situación emocional del adolescente, “lo hacen para sacar las emociones”, “no saben desahogar sus emociones”, “lo hacen para, de alguna forma, sacar los resentimientos que traen”, “traen problemas personales” y “se encuentran molestos con ellos mismos”, “son alumnos conflictivos”. A este respecto, numerosos estudios

han relacionado el fenómeno del maltrato con problemas emocionales y de conducta (Hawker y Boulton, 2000; Kaltiala *et al.*, 2000; Salmon, James y Smith, 1998:924).

### *Aspectos ligados con la dinámica y funcionamiento típicos de los grupos microcultura de iguales*

Destaca el reconocimiento de una microcultura entre los alumnos, “a su propia cultura”, no exactamente al margen de la cultura que los rodea, pero sí con cierta especificidad: “son reglas que se manejan entre ellos”, “como forma de interrelación entre ellos”. Siendo el fenómeno del maltrato entre iguales una actividad social, que ocurre en el contexto de grupos de iguales, donde la pertenencia es involuntaria, surgen organizaciones sociales que establecen un código de rígidas normas y reglas que, cuando son compartidas, conforman el comportamiento de sus miembros y aquellos que no concuerdan o no se adhieren a ellas son excluidos y sus comportamientos y hábitos rechazados (Almeida, 2006).

Entre los elementos referidos a la acción de la familia, los participantes del estudio señalaron el “bajo nivel de escolaridad de ambos padres”, la “presencia de pleitos” y la “ausencia de normas”; además de otros agentes de socialización, mencionaron la televisión, los videojuegos y las películas como una imitación de modelos y lógicas que están fuera de las escuelas. También incluyeron referencias a términos más abstractos como valores y modelos socioculturales.

### **Razones atribuidas por los alumnos en su rol de observadores**

#### *A falta de algo mejor que hacer*

Los alumnos como observadores en una proporción importante (85.3%) se refirieron a que las agresiones ocurren como una forma de entretenimiento para hacerle frente al tedio: “no tienen nada que hacer cuando no hay maestro”. La idea principal es que este comportamiento se da por aburrimiento, relacionado con la inactividad, como una conducta entretenida. Esta situación constituye una voz de alerta para la institución escolar, que obliga a revisar su organización escolar.

#### *Revancha o desquite*

En este aspecto los observadores refieren situaciones circunstanciales, como el fin de venganza porque a ellos les hicieron lo mismo, el ser parte

de una pandilla o por tener problemas familiares: “Porque a veces se lo hacen a ellos, también se los hacen a otros y pues los otros no se dejan y hacen lo mismo”.

#### *Tendencia a la minimización, como algo no grave ni fuerte*

Los observadores manifestaron ciertas conductas agresoras como algo que “no es tan grave, pues no es tan fuerte”. A este respecto hay que tener en cuenta un mecanismo neurológico que todos tenemos y que se llama habituación. Consiste en que el sistema nervioso deja de responder a un estímulo cuando éste se produce continuamente, por ejemplo, cuando vemos por primera vez una escena de guerra en la televisión nos produce malestar y angustia, pero cuando la misma o de tipo similar se repiten una y otra vez dejan de incomodarnos porque nuestro mecanismo de habituación funciona y el cerebro deja de responder.

#### **Razones atribuidas por los alumnos en su rol de agresores**

##### *Victimizaciones previas*

Los agresores recurren a argumentos exculpatorios relacionados con victimizaciones previas: “también a mí me lo hicieron” (17.6%). Denotan conciencia y certeza de lo que les genera la agresión y una explicación de su dinámica de agresión-victimización, como producto de un conflicto con otro, frente al cual no pueden reaccionar, lo que facilita la emergencia de emociones y sentimientos que no pueden ser puestos en ninguna parte, sino desquitándose con otro alumno. El agresor asume esta conducta como justicia, como una compensación a lo que le han hecho, atribuyéndose un significado de revancha o desquite.

##### *Gusto por la violencia*

Como forma de manejar tensiones debido a las consecuencias positivas de diferente índole (sociales, psicológicas) que obtienen con la situación de maltrato (Caurcel y Almeida, 2008), algunos agresores la describen diciendo “me siento bien haciéndolo” (6.2%) o “me gusta” (8.6%). Comstock y Paik (1991) apuntan la existencia en el adolescente de un estado de excitación no resuelta, como desahogo emocional, resultado de innumerables tensiones, contradicciones y ansiedades; como una vía de expresión y de intensificar sus vivencias personales y así reducir las

tensiones. El gusto por la violencia proporciona, en una perspectiva de lo inmediato y de lo no racional, sensación de calor, pasión y adrenalina (Pérez y Tropea, 1996).

### *Comportamiento adquirido*

Parece existir un contagio social que supone animar a un individuo a que adquiera un comportamiento, imitando las acciones o conductas de otros, como un aprendizaje “situado”; los sujetos analizados indicaron: “todos lo hacen” (9.7%). Las acciones del agresor corresponden a un comportamiento adquirido a través de la experiencia directa o mediante la observación de las conductas de los demás, se aprende el modo de violentar y también qué personas o grupos serán blanco de la agresión. Dada la capacidad de representación simbólica que tenemos los humanos es posible aprender sin actuar y sin recibir refuerzo inmediato, sólo observando, aprendemos a imitar (Bandura, 1969; Bandura y Walters, 1974). Así, el comportamiento de los agresores depende tanto de la experiencia personal, como de la situación específica y de los efectos de esta conducta. Los motivos de los agresores pueden ir desde un resentimiento real o imaginario, un prejuicio (explicable en términos socioculturales) hasta el simple deseo de pasarlo bien a expensas de otra persona.

## **Discusión**

La atribución consiste en las percepciones o explicaciones que el individuo tiene o construye acerca de las causas de un acontecimiento, es decir, las deducciones que realiza para determinar qué ocasiona una situación.

Se parte del planteamiento central que afirma que los seres humanos tienen la tendencia de explicar el por qué de los fenómenos que ocurren a su alrededor (Weiner, 1986). Como producto de la percepción, la noción sobre el maltrato no es contundente o consistente; de igual manera, las razones o explicaciones que se le atribuyen a dichas nociones son las más adecuadas para las personas que las construyen, pero no siempre se ajustan enteramente a la complejidad de las causas de los acontecimientos (Beck, 2000).

En relación con las atribuciones, las respuestas compartidas de los encuestados en este trabajo van en dos sentidos, las que consideramos necesario destacar.

### A nivel individual

En relación con la víctima destaca la coincidencia de las atribuciones de los alumnos –en su rol de observadores y víctimas– y del personal de las escuelas, las cuales se focalizan en características de personalidad de la víctima y en su debilidad e incapacidad para defenderse.

De igual forma, resalta la confrontación de la diferencia, situada en hechos y aspectos de la víctima que provocan el ataque mediante procesos de estereotipación y prejuicio. El rechazo a la diferencia está relacionado con distorsiones cognitivas que preceden a la interacción social y que, consecuentemente, se encuentran en la base de la formación de estereotípos socioculturales. Así, la identificación entre los miembros de un grupo puede activar mecanismos de comparación social, a través de los cuales un elemento del grupo es desfavorecido, visto como negativo o estigmatizado, y otros son vistos de forma positiva. Una atribución compartida por alumnos en su rol de observadores y víctimas es la culpa, la cual es atribuida por el observador y asumida por la víctima.

Las características personales no constituyen los únicos elementos responsables de las agresiones, éstas se ven favorecidas por condiciones situacionales entre las cuales se encuentra lo referente a la mezcla de alumnos de distintas edades en el espacio escolar y lo expresado por García Orza (1995), al sustentar que el maltrato se ve apoyado cuando la víctima se encuentra obligada a compartir el medio con los agresores, de hecho si tuviera la posibilidad de huir, lo haría. Hay que tomar en cuenta que los jóvenes dependen de la voluntad de los padres, no pueden salirse de la escuela, no están en libertad de huir de ella. Mientras los padres no se den cuenta de la situación, es muy posible que los únicos mecanismos que tienen las víctimas sean somatizar o tomar acciones que molesten al otro.

En cuanto al agresor, resaltan sus características físicas relacionadas con la fuerza (esto es compartido también por la víctima), los rasgos psicológicos y de personalidad vinculados con su necesidad de protagonismo; en su conducta aparece un componente lúdico y una actitud reactiva, cuando los sujetos en estudio refieren que el agresor es provocado.

### A nivel grupal

Los alumnos en su rol de observadores y el personal de las escuelas coinciden en que el maltrato entra en los parámetros de la normalidad con un componente lúdico.

Resumiendo los datos de nuestro estudio encontramos un patrón de atribuciones que muestra elementos sólo concernientes a cada uno de los actores en su papel individual y otras compartidas tanto por la población de alumnos, en sus diferentes roles como por el personal de las escuelas. Esto nos conduce, en el primer caso a explicaciones diferentes sobre el maltrato entre iguales de acuerdo con su experiencia, y en el segundo, que **en el colectivo operan una serie de creencias íntimamente arraigadas.**

Atendiendo el papel de los participantes en situaciones de maltrato entre iguales hay que enfatizar que los alumnos que durante este estudio asumieron el rol de observadores coincidieron con las atribuciones manifestadas por las víctimas, los agresores y el personal de las escuelas; además de los elementos compartidos con ellos, hicieron referencia a causas circunstanciales como cuando no hay maestro.

Estos resultados nos remiten a estudios que señalan que, en general, los alumnos viven los tres roles, observadores, víctimas y agresores, pero no en etapas sucesivas siguiendo una secuencia predeterminada, sino de una manera dinámica, multidireccional y cuyos detonadores implican un gran abanico de posibilidades; mantienen una constante movilidad entre los distintos papeles a lo largo de los tres años que suelen pasar en la escuela secundaria, lo que trae como consecuencia que el alumno puede pasar de agresor a víctima o de espectador a agresor, o de víctima a agresor, etcétera, durante toda su estancia (Barragán, 2008:124-126; Valadez *et al.*, 2007:184-189; 2008:73-74).

Llama la atención que una proporción importante de víctimas de maltrato se concibe como merecedor de lo que le pasa.

El grupo de agresores señala más elementos exculpatorios como la provocación, las victimizaciones previas, el desquite y “que todos lo hacen”, lo que les permite justificar sus actos y aliviar la culpa.

Por su parte, el personal de las escuelas comparte todas las razones que se atribuyen al maltrato manifestadas por los alumnos observadores, víctimas y agresores, con estos últimos, particularmente, comparten el razonamiento de minimización al otorgarle la connotación de que lo hacen por juego, por broma. Este aspecto destaca porque implica que en la escuela se encuentra instalada una percepción relativamente generalizada de restar importancia a estas situaciones, ya sea por su incapacidad para identificar el fenómeno o por no tomar responsabilidad como adulto formador. No obstante, conviene destacar que estos actores reconocen la gestión de la disciplina como un aspecto significativo dentro de la organización escolar.

Una importante atribución que realiza el personal de las escuelas es considerar que los malos tratos se deben a la etapa de la adolescencia y a aspectos ligados a la dinámica y funcionamiento de los grupos. Con esta postura, están elaborando y actualizando una idea de ser persona, en donde pareciera que la violencia es patrimonio del adolescente. Esta situación apunta a una práctica discursiva que es vista como una manera en la que los entrevistados producen realidades sociales y psicológicas de manera activa a través del habla, en este caso sobre la adolescencia (Davies y Harré, 1999). Como consecuencia de ello la situación del maltrato entre iguales forma parte de “la normalidad”.

Además, estos actores agregan las atribuciones relativas a los contextos socioculturales que influyen y condicionan el desarrollo de las conductas de maltrato, en este nivel; refieren al papel de las familias, los valores y modelos socioculturales en el origen del maltrato escolar. Estas explicaciones se asemejan a teorías intuitivas, donde las creencias personales se convierten en factores causales.

Hay que enfatizar el papel preponderante que ejerce el personal de las escuelas como referente social de relevancia en la adolescencia (Palomero y Fernández, 2002; Reinke y Herman, 2002; Trianes, 2000), como una fuente importante de información que los propios alumnos utilizan cuando realizan juicios acerca del maltrato: en este caso concreto es posible que las valoraciones que hacen sobre las causas de las conductas agresivas estén influenciadas por la opinión del personal escolar.

Las características de esta causalidad percibida origina una serie de consecuencias; por un lado, el patrón de concebir el maltrato entre iguales como algo normal y propio de los adolescentes conlleva a no considerar su intervención; por otro, las consecuencias psicológicas (autoestima, expectativas y experiencia emocional) que determinan las acciones conductuales son perjudiciales para toda la comunidad educativa.

Si se asume que las atribuciones causales influyen ampliamente sobre el comportamiento de las personas (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Navas, Castejón y Sampascual, 1993; Martínez, 1997), se trata, en definitiva, de modificar las cogniciones que los sujetos tienen del fenómeno.

Finalmente, resaltamos la utilidad de estos hallazgos como base empírica para diseñar una adecuada intervención a través de programas que consideren los patrones de atribución de los diferentes actores escolares.

## Referencias

- Abramson, L.; Seligman, E. y Teasdale, J. (1978). "Learned helplessness in human: Critique and reformulation", *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 87, núm. 1, pp. 49-74.
- Almeida, A. (2006). "Para Além das tendencias normativas: O que aprendemos com o estudo dos maus tratos entre pares", *Psychologica*, núm. 43, pp. 79-104.
- Almeida, A.; Lisboa, C. y Caurcel, M.J. (2007). "Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños", *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 41, núm. 2, pp. 107-118.
- Arsenio, W. (1988). "Children's conceptions of the situational affective consequences of sociomoral events", *Child Development*, vol. 59, núm. 6, pp. 1611-1622.
- Avilés, J.M. (2001). "Bullying: la intimidación y el maltrato en los centros escolares", *Lan Osasuna, STEE-EILAS*, núm. 2, pp. 13-24.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*, Salamanca: Amarú.
- Avilés, J.M. y 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*, vol. 21, núm. 1, pp. 27-41.
- Bandura, A. (1969). "Social-learning theory of identificatory processes", en D. Goslin (ed.), *Handbook of socialization theory and research*, Chicago: Rand McNally.
- Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Madrid: Alianza editorial.
- Barragán Ledesma, Laura (2008). *Violencia escolar: la intimidación entre alumnos en una escuela secundaria*, tesis doctoral en Salud Pública, Universidad de Guadalajara, México.
- Beck, R.C. (2000). *Motivation: Theories and principles*, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Blandón, M.; Molina, V.A. y Vergara, E. (2005). "Los estilos directivos y la violencia escolar; las prácticas de la educación física", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 38, pp. 87-103.
- Boulton, M.J. y Underwood, K. (1992). "Bully/victim problems among middle school children", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 62, pp. 73-87.
- Carlini Cotrim, B.; Gazal Cavalho, C. y Gouvia, N. (2000). "Comportamentos de saúde entre jovens estudantes das redes pública e privada da metropolitana do Estado de São Paulo", *Rev Saude Publica*, vol. 34, núm. 6, pp. 636-645.
- Caurcel Cara, M. y Almeida, A. (2008). "La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales", *European journal of education and psychology*, vol. 1, núm. 1, p. 51.
- Chagas, R.C. (2005). "Los maestros frente a la violencia entre alumnos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1071-1082.
- Comstock, J. y Paik, H. (1991). *Television and the American child*, San Diego: Academic Press.
- Davies, B. y Harré, R. (1999). "Positioning and personhood", en Harré y Langenhove (eds.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*, Massachusetts: Blackwell Publishers, pp. 33-52.

- Del Barrio, C.; Almeida, A.; Van der Meulen, K.; Barrios, A. y Gutiérrez, H. (2003). "Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 26, núm. 1, pp. 63-78.
- Díaz Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio: programa de intervención y estudio experimental*, Madrid: INJUVE.
- Díaz Aguado, M. J.; Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio, Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*, vol. 1, Madrid: INJUVE.
- Dodge, K. y Somberg, D. (1987). "Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self", *Child Development*, vol. 58, núm. 1, pp. 213-224.
- Fierro, M.C. (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*, vol. 10, núm. 27, pp. 1133-1148.
- Flores, R. (2005). "Violencia de género en la escuela, sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 38, pp. 67-86.
- Frisen, A.; Jonsson, A. y Persson, C. (2007). "Adolescents' perception of bullying: who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying?", *Adolescence*, vol. 42, núm. 168, pp. 746-761.
- García, M. (2005). "Sentido y sinsentido de la violencia escolar: Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos", *Psykhe*, vol. 14, núm. 1, 165-180.
- García Orza, J. (1995). "Violencia interpersonal en la escuela. El fenómeno del matonismo", *Boletín de Psicología*, vol. 49, pp. 87-103.
- Gómez, A. (2005). "Violencia e institución educativa", *Revista mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 693-718.
- Hawker, D. y Boulton, M. J. (2000). "Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies", *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, vol. 41, núm. 4, pp. 441-455.
- Heider, F. (1944). "Social perception and phenomenal causality", *Psychological Review*, 52, 358-374.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*, Nueva York: Wiley.
- Junger Tas, J. y Van Kesteren, J. N. (1999). *Bullying and delinquence in a Dutch School population*, The Hague: Kugler Publications.
- Kaltiala Heino, R.; Rimpelä, M.; Rantanen, P. y Rimpelä, A. (2000). "Bullying at school: an indicator of adolescents at risk for mental disorders", *Journal of Adolescence*, vol. 23, núm. 6, pp. 661-674.
- Keller, M.; Lourenço, O.; Malti, T. y Saalbach, H. (2003). "The multifaceted phenomenon of happy victimizers: A cross-cultural comparison of moral emotions", *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-18.

- Kish, Leslie (1972). *Muestreo de encuestas*, México: Trillas.
- Lourenço, O. (1997). "Children's attributions of moral emotions to victimizers: Some data, doubts, and suggestions", *British Journal of Development Psychology*, vol. 15, núm. 4, pp. 425-438.
- Martínez Abascal, M. A. (1997). "Influencia de los factores cognitivos en el malestar docente", *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 50, núm. 1, pp. 137-144.
- Navas, L.; Castejón, J. L. y Sampascual, G. (1993). "Son las atribuciones causales determinantes del rendimiento académico. El papel de las atribuciones y las expectativas", *Psicológomas*, vol. 7, núm 14, pp. 253-277.
- O'Moore, A.; Kirkham, C. y Smith, M. (1997). "Bullying behavior in Irish schools: a nation-wide- study", *Iris Journal of psychology*, vol. 18, pp. 141-169.
- Olweus, D. (1992). "Victimisation by peers: antecedents and long term outcomes", en K. Rubun y J. Asendorf (eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in children*, Hillsdale: Erlbaum.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid: Morata.
- Ortega, R.; Del Rey, R. y Mora Merchán J. A. (2001). "Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 41, pp. 95-113.
- Ortega, R.; Mora, J. y Mora-Merchán, J. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*, Sevilla: Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar-Universidad de Sevilla.
- Palomero Pescador, J. y Fernández Domínguez, M. (2002). "La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 44, pp. 15-35.
- Pelegrini, A. y Long, J. (2002). "A longitudinal study of bullying, dominant, and victimization during the transition from primary school through secondary school", *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 20, pp. 259-280.
- Pérez Tornero, J. M. y Tropea, F. (1996). *Tribus urbanas: el ansia de identidad juvenil: entre el culto y la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*, Barcelona: Paidos.
- Prieto García, P. (2005). "Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1005-1026.
- Prieto, Q.M.; Carrillo, J. C. y Jiménez, J. (2005). "La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1027-1045.
- Reinke, W. y Herman, K. (2002). "Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth", *Psychology in the Schools*, vol. 39, núm. 5, pp. 549-559.
- Rigby, K. (1996). "Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems", *Journal of Family Therapy*, vol. 16, pp. 173- 87.
- Rodríguez Jares, Xesús (2005). *La convivencia en los centros educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*. Tenerife: Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.
- Salmon, G.; James, A. y Smith, D. (1998). "Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children", *British Medical Journal*, vol. 317, núm. 7163, p. 924.

- Tello, N. (2005). "La socialización de la violencia en las escuelas secundarias: Proceso funcional a la descomposición social", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 22, pp. 1165-1181.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*, Málaga: Aljibe.
- Valadez, I.; Guzmán, E.; Rodríguez, M.V. y Acevedo, S. (2004). "La acción psicopedagógica y la disciplina escolar", en Furlan, A.; Saucedo, C. L. y Lara, B. (eds.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en los centros escolares*, México: udeg/SEJ.
- Valadez Figueroa, Isabel y González Gallegos, Noé (2007). "Violencia escolar: maltrato entre iguales en dos niveles educativos", *Investigación en Salud*, vol. ix, núm. 3, pp. 184-189.
- Valadez Figueroa, Isabel; Barragán Ledesma, Laura; González Gallegos, Noé; Fausto Guerra, Josefina y Montes Barajas, Rosalba (2008). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara*. México: Mar Eva.
- Valadez Figueroa, Isabel y Martín del Campo, Socorro (2008). El trabajo participativo con docentes: una búsqueda de propuestas para enfrentar el maltrato entre iguales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 36, pp. 99-111.
- Van der Meulen, K.; Soriano, L.; Granizo, L.; Del Barrio, C.; Korn, S. y Schafer, M. (2003). "Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 26, núm. 1, pp. 49-62.
- Vaughn, S. y Lancelotta, G. (1990). "Teaching interpersonal social skills to poorly accepted students: peer-pairing versus non-peer-pairing", *Journal of School Psychology*, vol. 28, núm. 3, pp. 181-188.
- Velázquez, L.M. (2005). "Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 739-754.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*, New York: Springer-Verlag.
- Whitney, I. y Smith, P.K. (1993). "Guilt in the classroom", en J. Bybee (ed.), *Guilt and children*, San Diego: Academy Press, pp. 223-243.

**Artículo recibido:** 3 de febrero de 2011

**Dictaminado:** 12 de mayo de 2011

**Segunda versión:** 2 de junio de 2011

**Aceptado:** 2 de junio de 2011