

EXPERIENCIAS DE CULPA Y VERGÜENZA EN SITUACIONES DE MALTRATO ENTRE IGUALES EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

ISRAEL HARO-SOLÍS / BENILDE GARCÍA-CABRERO / LUCY MARÍA REIDL-MARTÍNEZ

Resumen:

Este trabajo analiza las experiencias de culpa y vergüenza que reportan estudiantes de secundaria ante el maltrato entre iguales (*bullying*). Los objetivos fueron identificar: 1) cuáles son, para actores y testigos, las situaciones de maltrato que suscitan la emoción de culpa; 2) qué aspectos del maltrato les harían sentir vergüenza si intencionalmente maltrataran a otro estudiante, 3) las experiencias fenomenológicas (pensamientos, emociones asociadas) que acompañan a la culpa y la vergüenza. El estudio se realizó en tres secundarias públicas de la Ciudad de México, con 350 alumnos de 2º grado (146 hombres y 204 mujeres, de 12 a 14 años). Se aplicaron dos cuestionarios exploratorios con preguntas abiertas. Las respuestas se examinaron con la técnica de análisis de contenido. Los resultados indican que agresores y testigos manifestaron que el maltrato verbal y físico les hicieron sentir culpa. Un número similar de mujeres y hombres agresores experimentaron niveles equivalentes de culpa y vergüenza, aunque los hombres dijeron, en mayor medida, no tener estas emociones por maltratar a otro compañero o no defender a las víctimas.

Abstract:

This article analyzes the experiences of guilt and shame reported by secondary students in situations of bullying. The study's objectives were to identify: 1) the situations of bullying that lead to feelings of guilt among actors and witnesses; 2) the aspects of bullying that would make them feel ashamed if they intentionally bullied another student, and 3) the phenomenological experiences (thoughts, associated emotions) that accompany guilt and shame. The study was completed in three public secondary schools in Mexico City, with 350 eighth-graders (146 males and 204 females, ages 12 to 14). Two exploratory questionnaires with open-ended questions were used. The responses were examined with the analysis of content technique. The results indicate that aggressors and witnesses stated that verbal and physical bullying made them feel guilty. A similar number of male and female aggressors experienced equivalent levels of guilt and shame, although the males claimed, to a greater degree, not to have such emotions due to bullying a classmate or not defending victims.

Palabras clave: violencia escolar, emociones, adolescentes, educación básica, México.

Keywords: school violence, emotions, adolescents, compulsory schooling, Mexico.

Israel Haro-Solís es estudiante del doctorado en Psicología en la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Av. Universidad 3000, Ciudad Universitaria, 04510, delegación Coyoacán, Distrito Federal, CE: israel-hs@hotmail.com

Benilde García-Cabrero y Lucy María Reidl-Martínez son profesoras titulares "C" de tiempo completo e investigadoras de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Psicología de la UNAM. CE: benildegar@gmail.com / lucym@unam.mx

Introducción

El maltrato entre iguales involucra un abuso sistemático de poder en las relaciones interpersonales (Rigby, 2008) y es una problemática que ha estado presente en las instituciones educativas desde hace bastante tiempo, ya sea a través de la violencia física, verbal, 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).

El *bullying*, como se le conoce internacionalmente a esta problemática, es un fenómeno que a partir de los años setenta empieza a presentarse en las agendas de investigación en países desarrollados como Estados Unidos, Suecia, Noruega, Reino Unido, entre otros (Espelage y Swearer, 2003). Empero, el interés se ha generalizado en los países de América Latina y el Caribe, en los cuales se observa un aumento de la violencia juvenil en los ámbitos escolares, con un costo humano, económico y social enorme (Cabezas y Monge, 2007; Romera, Del Rey y Ortega, 2011).

En la última década, en México ha aumentado la toma de consciencia (Gamboa y Valdés, 2012; Prieto, 2005; Valadez, González, Orozco y Montes, 2011) respecto a este problema ante el incremento de manifestaciones conflictivas, violentas y disruptivas en la escuela por parte de los alumnos, así como por 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.

Prieto y Carrillo (2009) señalan que la presencia del maltrato entre iguales en las instituciones escolares, particularmente en México, es un problema que contamina la interacción en los distintos niveles entre los sujetos que conviven en los espacios escolares e impacta las acciones educativas. Además, genera en los estudiantes sentimientos de inferioridad, timidez o angustia, de inseguridad, abandono e impunidad que colaboran a la ruptura del eslabón existente entre alumno y la escuela, culminando con el alejamiento del alumno de ese espacio público.

Olweus (1993) proporciona una definición clara y minuciosa que sirve de punto de partida para describir el fenómeno del acoso escolar en sus características esenciales. Siguiendo a este autor, el maltrato por abuso entre iguales es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o grupo de alumnos en contra de otro, a quien se elige como

víctima de repetidos ataques y en la que existe una relación desequilibrada entre las partes, en donde el agresor se vale de ventajas que le proporciona su situación física, psicológica o social. Esta acción unidireccional, 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 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.

En esta definición se visualiza la intencionalidad, la indefensión de las víctimas, la naturaleza reiterada de los ataques, las formas y consecuencias que acumulan. A ellos se añade el abuso de poder que permite que una persona sea despojada de su condición de ser humano y sea tratada como objeto (Valadez, 2008).

Maltrato entre iguales: cognición social y emociones morales

En los últimos 20 años, la literatura sobre el desarrollo de la conducta agresiva mostró 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 (Harvey, Fletcher y French, 2001). En particular, algunos autores han 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 (por ejemplo, Pakaslahti, 2000). Uno de los resultados más importantes de este campo de investigación ha sido la posibilidad de identificar la presencia de déficits específicos y sesgos sistemáticos en algunos componentes de la cognición social de los niños agresivos.

Este modelo del procesamiento de la información social se ha utilizado para tratar de explicar la conducta de los acosadores en las situaciones de maltrato entre iguales (Camodeca y Goossens, 2005; Camodeca, Goossens, Schuengel y Meerum, 2003). Dicho modelo plantea la presencia de déficits en el procesamiento de la información social de los acosadores, similares a los que se han encontrado en los niños que presentan conductas agresivas, en el sentido de que tienden a atribuir intenciones hostiles a los demás, 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 (Crick y Dodge, 1994).

Este modelo, por consiguiente, considera a los acosadores como individuos socialmente incompetentes y deficientes en su inteligencia social, esto es, en su capacidad para interpretar y manejar la información que deriva de las interacciones sociales con los pares, así como para producir respuestas sociales adecuadas.

Por su parte, otros autores destacan el papel de la motivación adaptativa para explicar el comportamiento de intimidación (Sutton, Smith y Swettenham, 2001), argumentando que dicha conducta puede ser vista como una forma impropia de alcanzar una meta socialmente efectiva, como el liderazgo dentro de un grupo. Esta perspectiva considera que la etiqueta de déficit resulta inapropiada en relación con los acosadores y sostiene que, más que malinterpretar las señales sociales o tener una gama limitada de respuestas, algunos agresores pueden simplemente elegir objetivos que les permitan mantener su dominio, proteger su posición y reputación por medios agresivos. Esta aproximación sugiere que los acosadores son personas muy hábiles en la comprensión de las señales sociales (por ejemplo los estados mentales y emocionales de los demás) y que explotan esta capacidad para alcanzar beneficios personales, como el dominio interpersonal, actuando como manipuladores sociales.

Los hallazgos de algunas investigaciones (Gasser y Keller, 2009; Gini, 2006) apoyan empíricamente esta visión de los agresores como individuos socialmente competentes, desde el punto de vista descriptivo pero no prescriptivo, que anticipan los pensamientos y las acciones de otros y, por tanto, manipulan eficazmente los procesos grupales que subyacen a las dinámicas de la intimidación. La relevancia de estos resultados radica en el hecho de que, en una situación de maltrato entre iguales, tener una comprensión de los estados mentales de los sujetos involucrados, junto con la capacidad para manipular estos pensamientos y creencias, pueden ser cruciales para el agresor en el desarrollo y mantenimiento de tales relaciones inter-rol.

Empero, algunos acosadores pueden tener una concepción diferente de los costos y beneficios de su conducta y pueden carecer de la sensibilidad moral y empática para apreciar las consecuencias emocionales de sus actos en los sentimientos de otros y, en particular, hacia el sufrimiento de la víctima. Por lo tanto, parece más adecuado considerar las habilidades sociales como una herramienta neutral, que puede utilizarse tanto para fines prosociales como antisociales (Björkqvist, Österman, Karin y Kaukiainen, 2000). Desde

esta perspectiva, el punto crucial para comprender el comportamiento de intimidación se refiere al tipo de valores y emociones morales que guían la conducta de los agresores, en lugar de su mayor o menor capacidad en el procesamiento de la información social.

Diferentes teóricos (Arsenio y Lemerise, 2004; Sutton *et al.*, 2001) convergen en este punto al señalar que es extremadamente difícil comprender el *bullying* o acoso escolar, especialmente cuando no está asociado con déficits en habilidades sociales, sin tener un modelo más sistemático y claro de cómo los procesos emocionales están presentes en el razonamiento social y en la conducta de estos niños.

Según Arsenio y Lemerise (2001) de lo que los niños agresivos y acosadores carecen, no es simplemente de la capacidad cognitiva en uno o más pasos del modelo del procesamiento de la información social, sino de cualquier sentido de empatía respecto de 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.

En este trabajo se comparte la perspectiva que considera la conducta de los agresores como significativamente relacionada con su comprensión moral 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 y la vergüenza. Estas emociones están muy relacionadas con la conducta moral y desempeñan un papel fundamental en la regulación del sentido individual de responsabilidad hacia otras personas (Tangney, Stuewig y Mashek, 2007).

Culpa y vergüenza en el contexto del maltrato entre iguales

La culpa y la vergüenza son emociones morales relativas a la autoconsciencia, esto es, son evocadas por la autorreflexión y la autoevaluación e incluyen la inhibición de actos punitivos, la representación de acciones prohibidas, la semántica de conceptos como bueno y malo o justicia e ideal y la aceptación de diversas obligaciones sociales (Mercadillo, Díaz y Barrios, 2007). Se trata de emociones que surgen en la interacción entre los individuos cuando se perciben violaciones morales y actúan como un barómetro, proporcionando una retroalimentación al individuo sobre la aceptabilidad social y moral, inmediata e importante de su conducta. Así, cuando se daña a alguien o se transgrede una norma, normalmente debieran surgir sentimientos aversivos de culpa o vergüenza que servirán

como recordatorio de los estándares morales y motivarán a las personas a reparar el daño ocasionado.

La culpa se caracteriza porque el sujeto emite un juicio adverso en contra de la acción que realizó y está acompañada de emociones dolorosas o negativas como pesar, aflicción, tristeza, miedo, ansiedad, enojo, tensión, arrepentimiento y provoca en el individuo el deseo de pagar la culpa, de autocastigarse o de llevar a cabo alguna acción reparadora para subsanar el daño ocasionado (Reidl-Martínez y Jurado, 2007).

La vergüenza, por su parte, involucra un juicio adverso contra uno mismo por una conducta que se interpreta como un elemento que socava los propios valores: el sujeto se siente degradado, defectuoso, no es lo que esperaba o debería ser. Existe la idea de que el agente es visto de una manera inapropiada por un observador. Esta percepción negativa de uno mismo 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 existe, por tanto, la tendencia a evitar u ocultarse de los otros (Teroni y Deonna, 2008).

De acuerdo con algunos autores (Ahmed, 2006), ser capaz de sentir culpa y vergüenza ayuda a las personas a mantener relaciones interpersonales constructivas y facilita la reciprocidad interpersonal, pues esta capacidad expresa un sentido de responsabilidad individual por las acciones cometidas y una condena por el daño ocasionado. Además, la culpa y la vergüenza desempeñan un rol comunicativo al revelar las preocupaciones morales del individuo ante sí mismo y ante los demás. Al mismo tiempo, estas emociones no sólo motivan a las personas a reparar su falta, sino que pueden llevar al examen de los propios valores, a la decisión de actuar en el futuro de modo menos egoísta y más considerado con los demás, a cambiar de comportamiento y no repetir la transgresión cometida (Mercadillo *et al.*, 2007).

En una situación de maltrato entre iguales, las emociones de culpa y vergüenza son importantes componentes de la voluntad moral y del deseo de transgredir o actuar a favor de la víctima. Es decir, la experiencia de estas emociones funge como autocensura para la comisión de acciones evaluadas como malas o dañinas y estimulan al individuo a hacer algo que es percibido como moralmente bueno (Caurcel y Ameida, 2008).

Se ha documentado que los niños y adolescentes que muestran y se involucran en conductas agresivas reportan una menor motivación moral, enten-

dida como la evaluación moral de los motivos que subyacen a las acciones, así como la atribución personal y justificación de emociones morales después de cometer una transgresión; en contraste con los niños y adolescentes que no exhiben conductas agresivas (Krettenauer y Eichler, 2006).

De igual manera, algunas investigaciones en torno a las situaciones que suscitan culpa y vergüenza en relación con el acoso escolar, muestran que los niños que agreden o participan en las situaciones de maltrato, tienden a reportar puntajes bajos en culpa y vergüenza por el daño ocasionado a la víctima. Esto es, no expresan un reconocimiento del daño sufrido por un tercero y un sentido de responsabilidad; tampoco una condena por la conducta o daño ocasionado y una sensibilidad emocional hacia la víctima (Jolliffe y Farrington, 2011; Menesini y Camodeca, 2008). Por el contrario, estos alumnos ponderan los motivos personales y las ventajas de la conducta agresiva como elementos suficientes para justificar las acciones negativas

Partiendo de estas consideraciones, en este trabajo se considera relevante el estudio de las emociones morales, particularmente la culpa y vergüenza, 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, Sánchez y Menesini, 2002). Por tal motivo, en esta investigación realizada con estudiantes de secundaria se plantearon los siguientes objetivos: 1) determinar, desde la perspectiva de actores y testigos, cuáles son las situaciones de maltrato entre iguales que suscitan la emoción de culpa; 2) identificar qué les haría sentir vergüenza si ellos intencionalmente maltrataran a otro estudiante; y 3) identificar las experiencias fenomenológicas (pensamientos, emociones asociadas) que acompañan a las emocionales de culpa y vergüenza.

El trabajo centra su atención en estudiantes de segundo grado de secundaria porque es en los primeros años 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 7 y 14 años y tiende a disminuir a medida que aumenta el nivel de escolaridad (Gamboa y Valdés, 2012; Pellegrini y Long, 2002). Además, la secundaria constituye uno de los ámbitos donde los estudiantes negocian sus relaciones de poder, de dominación, dentro del grupo en el que se encuentran. Como resultado, los adolescentes compiten por ocupar un lugar en la jerarquía social, lo que puede desencadenar en un incremento en las conductas de maltrato para demostrar superioridad frente a otros y

así establecer jerarquías entre iguales y, por tanto, la definición del propio estatus en el escenario educativo.

Método

Participantes

El estudio se llevó a cabo en tres secundarias públicas localizadas al oriente de la Ciudad de México. 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 éstas se encuentran ubicadas en una de las delegaciones del Distrito Federal con mayores índices de acoso escolar (Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2009).

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 vergüenza en dichas situaciones. En la escuela uno, se aplicó el cuestionario de culpa y en la dos, el de vergüenza. En ambas secundarias se trabajó con el alumnado de segundo grado de todos los grupos (A, B, C, D, E y F) del turno matutino. En la escuela tres, el cuestionario de culpa se aplicó en los grupos de segundo A, B y C; en tanto que el de vergüenza, en los grupos D, E y F.

La muestra total estuvo integrada por 511 estudiantes de 12 y 14 años, cuya participación fue voluntaria. Se omitieron los cuestionarios de 161 alumnos debido a que presentaron ciertas inconsistencias. Por ejemplo, algunos estudiantes describieron situaciones que no supusieron maltrato entre iguales sino, más bien, juegos bruscos o agresiones espontáneas con los pares; otros alumnos contestaron parcialmente los cuestionarios.

La muestra final quedó conformada por 350 alumnos (146 hombres y 204 mujeres) de los cuales, 194 contestaron el cuestionario de culpa y 156 el cuestionario para explorar la emoción de vergüenza en las situaciones de maltrato entre iguales.

Materiales

Se utilizaron dos cuestionarios exploratorios con preguntas abiertas: uno para identificar las situaciones de maltrato entre iguales que suscitan la emoción de culpa y otro, para explorar la emoción de vergüenza en dichas situaciones.

Los cuestionarios se elaboraron tomando como punto de partida el instrumento desarrollado por Reidl-Martínez y Jurado (2007) y con base en la información existente en la literatura (Tangney *et al.*, 2007) 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 (por ejemplo una transgresión moral), las experiencias fenomenológicas que acompañan a estas emociones pueden contribuir a establecer una distinción entre ambas. Por tal razón, a los participantes también se les solicitó que reportaran las reacciones (pensamientos, emociones asociadas) que acompañaron sus experiencias de culpa y vergüenza.

En el cuestionario de culpa a los participantes se les pidió que describieran una situación en la que ellos sintieron esta emoción por maltratar intencionalmente a otro estudiante o bien, podían describir alguna otra situación en el mismo contexto de maltrato que les hizo sentir culpa. Las preguntas incluidas en el cuestionario fueron: 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?; y 3) además de culpa, ¿qué otras emociones experimentaste y cuál fue la razón?

En lo que concierne al cuestionario para explorar la emoción de vergüenza, éste incluyó las siguientes preguntas: 1) si tu maltrataras intencionalmente a otro compañero, ¿qué te haría sentir vergüenza y por qué?; 2) ¿qué crees que pensarían y dirían de ti tus compañeros?; y 3) además de vergüenza, ¿qué otras emociones sentirías y por qué razón?

Se debe señalar que, a diferencia del cuestionario de culpa, en el de vergüenza a los alumnos no se les solicitó que describieran una situación en la que ellos sintieron esta emoción por maltratar intencionalmente a otro compañero, debido a las dificultades que se identificaron previamente en una muestra de 81 estudiantes de segundo de secundaria (40 hombres y 41 mujeres, de 12 y 14 años de edad) para que reportaran situaciones de esta naturaleza. En dicha aplicación se observó que los alumnos usaron de manera intercambiable la culpa y la vergüenza para describir sus experiencias emocionales en estas situaciones. Por ello, las preguntas que conforman el cuestionario de vergüenza se formularon de tal manera, que permitieran evitar traslapes entre ambas emociones.

Una vez que se elaboraron los cuestionarios exploratorios de culpa y vergüenza, fueron sometidos a dos jueces expertos, quienes evaluaron de

manera independiente la relevancia o congruencia de los reactivos con el universo de contenido (por ejemplo experiencias fenomenológicas de la culpa y la vergüenza), la claridad en la redacción de las preguntas, las instrucciones y el formato de respuesta.

Procedimiento

Para realizar la aplicación de los cuestionarios de culpa y vergüenza, se presentaron los objetivos de la investigación a las autoridades educativas y se solicitó su autorización. Para todos los participantes se conservó el anonimato y su participación fue voluntaria.

Se realizó una aplicación piloto de los instrumentos para identificar la correcta comprensión del vocabulario, las instrucciones, el contenido de las preguntas, examinar que los alumnos no utilizaran de manera intercambiable los términos culpa y vergüenza y que no existiera un traslape en el reporte de las experiencias fenomenológicas de ambas emociones. El cuestionario de culpa se aplicó en una muestra de 44 estudiantes (24 hombres y 20 mujeres) y el de vergüenza en 56 alumnos (28 hombres y 28 mujeres). En ambos casos, los cuestionarios fueron contestados por estudiantes de segundo grado de 12 y 14 años, de una secundaria pública.

Una vez que se tuvo certidumbre en relación con los aspectos antes mencionados, los cuestionarios se aplicaron en la muestra objeto de estudio. Previo a la aplicación, a los alumnos se les explicó el significado del término maltrato entre iguales, tal y como se hizo en la aplicación piloto, utilizando la definición propuesta por Olweus (1993) y se destacó la intencionalidad, el desequilibrio del abuso, la indefensión de las víctimas y la reiteración de los ataques. Se aclaró que este tipo de conductas no suponen agresiones espontáneas, en donde los sujetos involucrados tienen la misma fuerza o probabilidad de ganar, ni los actos de vandalismo u otros comportamientos problemáticos que se pueden manifestar en el entorno escolar (Valadez, 2008).

La aplicación de los cuestionarios se realizó de manera colectiva en el tiempo regular de clases. Los alumnos requirieron en promedio de 25 a 30 minutos para contestar.

Análisis de la información

Se realizó un análisis de contenido de las respuestas de los alumnos. El universo de material fueron los cuestionarios de culpa y vergüenza; para

el de culpa, la unidad de análisis fue la situación de maltrato descrita por los alumnos; mientras que para el cuestionario de vergüenza, fueron las situaciones que suscitaron esta emoción.

Las unidades de análisis se caracterizaron en categorías. Para el cuestionario de culpa, las situaciones de maltrato se clasificaron según el tipo: físico, verbal, relacionado con la propiedad y maltrato social. En la categoría de maltrato físico se incluyó cualquier acción manifiesta que puede provocar lesiones físicas en otro alumno, como golpes, patadas, puñetazos, empujones, aventar objetos; el verbal comprendió acciones violentas a través de la palabra dirigidas a otro alumno, como insultos, poner sobrenombres descalificativos, burlas. El maltrato relacionado con las pertenencias abarcó aquellas acciones que buscan el control de los recursos económicos de la víctima, la destrucción o privación de propiedades, tales como romper, esconder o quitar cosas, dinero, útiles escolares. Finalmente, la categoría social supuso las acciones donde la víctima es maltratada que suponen maltrato a la víctima delante de otras personas y que pretenden aislar del grupo al individuo, como discriminar, rechazar, ignorar su presencia, propagar rumores descalificadores.

Los participantes fueron clasificados como agresores y testigos tomando en consideración la perspectiva desde la cual describieron las situaciones de maltrato. Los alumnos se clasificaron como agresores (83 cuestionarios: 41 hombres y 42 mujeres) si relataron situaciones en las que mencionaron explícitamente que ellos golpearon, insultaron, le quitaron sus pertenencias a otro compañero o lo excluyeron de algún grupo o actividad. Por su parte, los estudiantes fueron clasificados como testigos (111 cuestionarios: 33 hombres y 78 mujeres) si describieron situaciones en las que explícitamente ellos vieron (pero no participaron) que otros alumnos golpearon, se burlaron, le quitaron sus pertenencias a otro compañero o vieron que otros lo excluyeron de algún grupo o actividad.

Por lo que respecta al cuestionario de vergüenza, las situaciones que suscitaron esta emoción se clasificaron en cuatro categorías: 1) ser visto con odio o coraje; 2) regaño enfrente de todos; 3) dar una mala imagen de uno mismo y, 4) sin emoción. En la primera categoría se agruparon las respuestas de los estudiantes que involucraron la noción de ser visto de manera crítica y hostil por sus pares debido a la conducta realizada (maltratar intencionalmente a otro compañero). En la segunda se incluyeron las respuestas de los alumnos que implicaron la idea de ser expuesto y re-

gañado en público, ser objeto de reclamos y/o burlas de los pares derivadas de dicha exposición. En la tercera categoría se agruparon las respuestas de los participantes que hicieron referencia a la creencia de que su conducta los coloca en una posición disminuida, de desventaja, los hace ser defectuosos ante sus compañeros, afectando por tanto, su imagen. En la última categoría se agruparon las respuestas de los alumnos que expresaron no sentir vergüenza.

En cuanto a los pensamientos y emociones asociadas que los alumnos reportaron en los cuestionarios exploratorios de culpa y vergüenza, estos elementos también constituyeron unidades de análisis. Los pensamientos que formularon desde su perspectiva como agresor en el cuestionario de culpa se clasificaron en cuatro categorías: 1) aceptar que se hizo algo malo; 2) no querer que a uno le hagan lo mismo; 3) crítica a uno mismo; 4) no repetir la transgresión; y 4) sin pensamientos.

En la primera categoría se incluyó la creencia de que se transgredió una norma, se hizo algo injusto, algo poco generoso, que no se debía hacer en contra de otro compañero. En la segunda se incorporaron las respuestas que manifestaron el reconocimiento del daño que se causó a otra persona y el deseo de no querer vivir una experiencia similar o estar en una situación parecida a la de la víctima, derivado de dicho reconocimiento. En la tercera categoría se incluyeron los juicios adversos que el alumno dirige contra sí mismo por la acción que cometió (ser abusivo, ser una mala persona, etc.) y en la cuarta se agruparon las ideas que aludieron a la intención de cambiar de comportamiento o no volver a maltratar en el futuro a la víctima. En la última categoría se incluyeron las respuestas de los alumnos de no pensar en nada cuando maltrataron intencionalmente a otro compañero.

Respecto de los pensamientos que los alumnos enunciaron desde su perspectiva como testigos, se caracterizaron en cinco categorías: 1) aceptar que hizo algo malo; 2) crítica a uno mismo; 3) pensamiento contrafactual; 4) acciones injustas; y 5) sin pensamientos. En la primera categoría se agruparon las creencias de que se dejó de hacer algo que se considera obligatorio y el daño que esta omisión causa en otro, en este caso, no defender o ayudar a la víctima de maltrato. En la segunda categoría se agruparon los juicios adversos que el alumno dirige contra sí mismo (ser un cobarde, miedoso, ser débil, etc.) por la omisión que cometió, es decir, no ayudar a la víctima de maltrato, a pesar de ser testigo de la situación. En la tercera se incluyeron las creencias del alumno de que pudo evitar los

acontecimientos desagradables para la víctima si lo hubiera defendido o la idea de que una acción suya pudo cambiar el desenlace de la situación. En la cuarta se agruparon los juicios de valor que expresa el alumno en torno al maltrato del que es objeto la víctima (no es justo lo que le hacen, no se lo merece, etc.). En la última categoría se incorporaron las respuestas de los estudiantes que expresaron no pensar en nada cuando fueron testigos de que otros alumnos maltrataron intencionalmente a otro compañero.

En el caso de los pensamientos que los alumnos mencionaron en el cuestionario exploratorio de vergüenza, se clasificaron en cuatro categorías: 1) cuestionar la conducta del alumno; 2) pensar mal del alumno; 3) rechazo de los compañeros; y 4) ser objeto de burlas e insultos de los compañeros. En la primera categoría se incluyeron las creencias del alumno de que su conducta (maltratar intencionalmente a otro compañero) sería censurada por sus pares, le reclamarían por qué lo hizo, causaría indignación o molestia en los demás. En la segunda se agruparon las ideas de que sus compañeros tendrían una mala opinión de ellos por su forma de ser, hablarían mal o se formarían una imagen negativa, los juzgarían desfavorablemente. En la tercera categoría se incorporaron las creencias sobre perder la amistad de sus pares, miedo a que le dejen de hablar o que sus compañeros no se junten con él o ella por temor de que también los pueda maltratar. Por último, se agruparon las ideas de quienes manifestaron su preocupación de que sus compañeros le digan cosas desagradables o que lo hagan sentir mal por maltratar intencionalmente a otro compañero o ser objeto de burlas por su exposición pública.

En lo que concierne a las emociones asociadas a la culpa que los alumnos reportaron desde su perspectiva como agresor, se clasificaron en cinco categorías: 1) tristeza; 2) enojo con uno mismo; 3) miedo; 4) arrepentimiento; y 5) sin emociones. En la primera categoría se agruparon las respuestas de los alumnos que expresaron sentir lástima, aflicción, pesar, dolor, sentir feo, sentirse mal por maltratar o lastimar a otro compañero. En segundo lugar se incluyeron la molestia, el desagrado, la hostilidad que el alumno revierte sobre sí mismo por lo que hizo. En la tercera categoría se incorporaron las respuestas que manifestaron el temor de ser castigados o recibir alguna sanción disciplinaria por su conducta. En la cuarta categoría se incluyeron las expresiones de pesar y la actitud contrita de los alumnos por haber hecho algo que se considera malo o que causó daño en otros, el deseo de poder deshacer la acción y las consecuencias negativas. En la

última categoría se agruparon las respuestas de quienes manifestaron no sentir ninguna emoción por maltratar intencionalmente a otro compañero.

En relación con las emociones que los alumnos mencionaron desde su perspectiva como testigos en el cuestionario de culpa, se clasificaron en seis categorías: 1) tristeza; 2) enojo; 3) miedo; 4) desesperación; 5) arrepentimiento; y 6) sin emociones. En la primera se incluyeron las respuestas que manifestaron sentir lástima, aflicción, pesar, dolor, sentir feo, sentirse mal por la situación de la víctima y por dejar de hacer algo que se considera obligatorio (defender a la víctima). En la segunda se agruparon la molestia; el desagrado; la hostilidad que, por un lado, el alumno dirige contra sí mismo por dejar de hacer algo que se considera obligatorio y, por otro, contra el agresor por su conducta de abuso hacia la víctima. En la tercera categoría se incluyeron las respuestas de quienes aludieron al temor por el bienestar de la víctima y la preocupación del alumno de convertirse en víctima de malos tratos. En el cuarto lugar se agruparon las respuestas que expresaron la impotencia por no poder hacer nada para ayudar a la víctima. En la quinta categoría se incorporaron las expresiones de pesar y la actitud contrita de los alumnos por dejar de hacer algo que se considera obligatorio y el deseo de haber actuado de otra manera para evitar los acontecimientos desagradables para la víctima. En la última categoría se agruparon las respuestas de quienes manifestaron no sentir ninguna emoción cuando fueron testigos de la situación de maltrato.

Finalmente, las emociones que los alumnos reportaron en el cuestionario exploratorio de vergüenza se clasificaron en cinco categorías: 1) tristeza; 2) enojo; 3) culpa; 4) miedo; y 5) decepción de uno mismo. En la primera categoría se agruparon las respuestas de quienes manifestaron sentir aflicción, pesar, sentir feo, sentirse mal por el desdén, el desprecio, la actitud crítica y la visión negativa que sus compañeros tendrían de ellos por su conducta (maltratar intencionalmente a otro compañero). En la segunda se incluyeron la molestia, el desagrado, la hostilidad del alumno que se generan debido a su exposición pública, por ser regañado enfrente de sus compañeros, por sentirse objeto de observación o ser visto de manera inapropiada por sus pares y por sus expresiones. En la tercera se registraron los sentimientos de autocensura, de responsabilidad de los alumnos por un daño causado o por hacer algo que no se debía hacer. En la cuarta categoría están las respuestas que manifestaron el temor y la preocupación de los alumnos de ser rechazados por sus pares, perder su amistad, recibir insultos

o comentarios que los hagan sentir mal por maltratar a otro compañero. En la quinta se agruparon los sentimientos de insatisfacción de quienes por hacer algo en contra de sus ideales o expectativas personales y/o por hacer algo que se considera que disminuye su valía como persona.

Es importante señalar que las categorías que se elaboraron de las situaciones de maltrato que los alumnos describieron en el cuestionario de culpa se hicieron con base en la información que existe en la literatura sobre los tipos de maltrato entre iguales (por ejemplo Camodeca y Goossens, 2005; Espelage y Swearer, 2003). Del mismo modo, las categorías sobre las situaciones que suscitan vergüenza y las correspondientes a los pensamientos y emociones asociadas a la culpa y la vergüenza, se construyeron a partir de la evidencia teórica y empírica sobre la caracterización psicológica de estas emociones (Karlsson y Sjöberg, 2003; Reidl-Martínez y Jurado, 2007). Asimismo, se hizo un análisis de frecuencias de repetición de las categorías en ambos cuestionarios y se obtuvieron los totales para cada una.

La confiabilidad de este estudio se garantizó de la siguiente manera: se decidió, al ser una misma persona el codificador de la información, hacer una revisión de lo hecho cada 20 codificaciones. Cuando se llegaba a codificar 20 cuestionarios de culpa se cambiaba de cuestionario y se codificaron otros 20 de vergüenza. Al término de esto, se regresaba con los 20 primeros cuestionarios y se volvían a codificar, revisando que los datos de la primera y la segunda codificación fueran concordantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2008).

Resultados

En esta sección se presentan los resultados del análisis de contenido en el siguiente orden: en primer lugar, se describen los del cuestionario de culpa y, posteriormente, los correspondientes al cuestionario de vergüenza.

En el cuadro 1 se advierte que existió un número similar de hombres ($n = 41$) y mujeres ($n = 42$) agresores. Las situaciones de maltrato que estos alumnos describieron con mayor frecuencia fueron el verbal, particularmente insultar y poner apodos (34% hombres, 31% mujeres); seguido del físico: pegar y golpear (27% hombres, 10% mujeres). Desde su perspectiva como testigos, las situaciones de maltrato que los estudiantes reportaron con mayor frecuencia fueron maltrato físico, principalmente pegar, golpear y dar puñetazos (42% hombres, 32% mujeres), seguido del verbal: insultar y poner apodos (24% hombres, 29% mujeres). En menor medida,

agresores y testigos reportaron situaciones de maltrato relacionado con la propiedad y maltrato social.

CUADRO 1

Situaciones de maltrato que suscitaron la emoción de culpa en agresores y testigos

Tipo de maltrato	Agresor	Hombres		Mujeres		Total
		n = 41	%	n = 42	%	
Físico	Pegar / golpear	11	(27)	4	(10)	15
	Aventar objetos en la cabeza	1	(2)	3	(7)	4
	Empujar	3	(7)	3	(7)	6
	Otras ^a	2	(5)	2	(5)	4
Verbal	Insultar / poner apodos	14	(34)	13	(31)	27
	Hacer burla	2	(5)	8	(19)	10
Propiedad	Romper / esconder / quitar cosas	5	(12)	4	(10)	9
Social	Discriminar	1	(2)	1	(2)	2
	Excluir	2	(5)	2	(5)	4
	Difamar / expandir falsos rumores	—	—	1	(2)	1
	Hablar mal de otros compañeros	—	—	1	(2)	1
	Testigos	Hombres		Mujeres		Total
		n = 33	%	n = 78	%	
Físico	Pegar / golpear / dar puñetazos	14	(42)	25	(32)	39
	Empujar	4	(12)	8	(10)	12
	Otras ^b	2	(6)	3	(4)	5
Verbal	Insultar / poner apodos	8	(24)	23	(29)	31
	Hacer burla	—	—	3	(4)	3
	Amenazas	—	—	2	(3)	2
Propiedad	Romper / esconder / quitar cosas	4	(12)	8	(10)	12
	Robar	—	—	1	(1)	1
Social	Discriminar	1	(3)	1	(1)	2
	Ignorar a otro compañero	—	—	2	(3)	2
	Difamar / expandir falsos rumores	—	—	2	(3)	2

^{a, b} En esta categoría se agruparon otras formas de maltrato físico: obligar a otro estudiante, mediante la fuerza física, a hacer algo que no quiere (lamer el piso), provocar y obligar a otro compañero para que pelee, jalar el cabello.

En el cuadro 2 se observa que, como agresores, las categorías de pensamiento que los alumnos reportaron con mayor frecuencia al sentir culpa fueron: aceptar que se hizo algo malo (29% hombres y 55% mujeres) y no querer que a uno le hagan lo mismo (22% hombres, 24% mujeres). Como testigos, la categoría de pensamiento que reportaron fue aceptar que se hizo algo malo (27% hombres y 23% mujeres). Una proporción importante de agresores (49% hombres) y testigos (58% hombres, 61% mujeres) señaló que no pensó en nada por maltratar intencionalmente a otro compañero o al ser testigo de la victimización de otro compañero.

CUADRO 2

Pensamientos que agresores y testigos reportaron al sentir culpa

Sujeto	Categoría	Hombres		Mujeres		Total
		<i>n</i> = 41	%	<i>n</i> = 42	%	
Agresor						
	Aceptar que se hizo algo malo	12	(29)	23	(55)	35
	No querer que a uno le hagan lo mismo	9	(22)	10	(24)	19
	Crítica a uno mismo	3	(7)	4	(9)	7
	No repetir la transgresión	7	(17)	3	(7)	10
	Sin pensamientos	20	(49)	5	(12)	25
		Hombres	%	Mujeres	%	Total
		<i>n</i> = 33		<i>n</i> = 78		
Testigo						
	Aceptar que se hizo algo malo	9	(27)	18	(23)	27
	Crítica a uno mismo	2	(6)	6	(8)	8
	Pensamiento contrafactual	2	(6)	3	(4)	5
	Acciones injustas	1	(3)	3	(4)	4
	Sin pensamiento	19	(58)	48	(61)	67

Nota: Algunos alumnos (agresores: hombres y mujeres) reportaron más de un pensamiento. Por tal motivo, la sumatoria de porcentajes es superior a 100%.

En el cuadro 3 se aprecia que la emoción asociada a la culpa que los alumnos reportaron con mayor frecuencia desde su perspectiva como agresores (76% hombres, 67% mujeres) y testigos (58% hombres, 50% mujeres), fue tristeza. El 24% de los agresores y el 30% de los testigos, ambos del sexo masculino, reportaron no sentir ninguna emoción por maltratar intencionalmente a otro compañero y por no defender a las víctimas, en comparación con las mujeres: 12% agresores y 5% testigos. Es importante

señalar que algunos estudiantes reportaron más de una emoción asociada a la culpa. Por esta razón, la sumatoria de porcentajes es superior a 100 por ciento.

CUADRO 3

Emociones asociadas a la culpa que reportaron agresores y testigos

Sujeto	Emoción	Hombres		Mujeres		Argumentos que los alumnos reportaron en relación con las emociones que experimentaron
		n = 41	%	n = 42	%	
Agresor	Tristeza	31	(76)	28	(67)	1) Por participar en el maltrato. 2) Por pensar en lo que sintió el compañero agredido. 3) Por lo que se hizo y por hacer sentir mal a otro compañero. 4) Porque el compañero agredido no se mete con nadie. 5) Porque al alumno no le gustaría que le hicieran lo mismo. 6) Por herir y ver llorar al otro compañero
	Enojo con uno mismo	4	(10)	5	(12)	Por lo que se hizo y por hacer sentir mal al compañero que se agredió
	Miedo	4	(10)	5	(12)	Por el castigo que se pueda recibir y ser acusado con algún maestro
	Arrepentimiento	5	(12)	6	(14)	1) Por lo que se hizo. 2) Al imaginar que uno es la víctima
	Sin emociones	10	(24)	5	(12)	Los alumnos reportaron no sentir ninguna emoción por maltratar a otro compañero
Testigo		Hombres		Mujeres		
		n = 33	%	n = 78	%	
	Tristeza	19	(58)	39	(50)	1) Al ver cuando le pegan a la víctima. 2) Por no ayudar o no hacer nada para defender a la víctima. 3) Porque nadie ayudó a la víctima. 4) Porque no se dijo a nadie qué pasó y fue doloroso. 5) Al ponerse en el lugar de la víctima y no querer que a uno le hagan lo mismo. 6) Al ver llorar a la víctima
	Enojo	10	(30)	23	(29)	1) Porque la víctima es un buen compañero y no es justo que lo maltraten. 2) Por no poder hacer nada y sólo estar viendo. 3) Porque no es justo lo que hizo el agresor, porque se estaban aprovechando del compañero. 4) Porque nadie defendió o ayudó a la víctima
	Miedo	2	(6)	6	(8)	1) Por si le hacían algo peor al compañero agredido. 2) Miedo de que a uno le hagan lo mismo
	Desesperación	1	(3)	4	(5)	1) Por no poder ayudar a la víctima. 2) Por no poder hacer nada para detener el maltrato
	Arrepentimiento	1	(3)	3	(4)	Por no ayudar
	Sin emociones	10	(30)	4	(5)	Los alumnos señalaron no sentir culpa por no defender a la víctima y estimaron que no es su problema y responsabilidad ayudar a los compañeros que son maltratados

Nota: Algunos alumnos (agresores y testigos) reportaron más de una emoción asociada a la culpa.

En lo que concierne al cuestionario para explorar la emoción de vergüenza, en el cuadro 4 se advierte que las respuestas de los estudiantes a la pregunta qué les haría sentir esta emoción si maltrataran intencionalmente a otro compañero, giraron en torno a la noción de ser visto de manera inapropiada por un observador, en este caso, por sus pares: ser visto con odio y coraje (31% hombres, 37% mujeres), ser regañado enfrente de todos (31% hombres, 34% mujeres) y dar una mala imagen de sí mismo (11% hombres y 18% mujeres). Esto implicaría para el alumno, según su propia perspectiva, su exposición pública ante sus pares y ser señalado como una persona mala por maltratar intencionalmente a otro, como si fuera una persona que no es agradable para los demás y sería objeto de insultos y reclamos por su conducta, sus compañeros lo rechazarían e, incluso, tendrían miedo de juntarse con él. En el cuadro 4 también se observa que el 27% de los hombres y el 11% de las mujeres mencionaron que no sentirían vergüenza.

CUADRO 4

Respuestas del alumnado a la pregunta qué les haría sentir vergüenza si maltrataran intencionalmente a otro compañero

Categoría	Hombres n = 72 %	Mujeres n = 84 %	Razones que los alumnos reportaron respecto a por qué sentirían vergüenza
Ser visto con odio/coraje	22 (31)	31 (37)	1) El agresor sería visto como si fuera una persona mala por haber maltratado a otro compañero. 2) El agresor sentiría que todo el mundo está en contra de él. 3) El alumno sería visto como si fuera la peor persona del mundo y sus compañeros le dejarían de hablar. 4) Todos los compañeros del salón observarían y criticarían al alumno agresor
Regaño enfrente de todos	22 (31)	29 (34)	1) Los compañeros empezarían a decirle de cosas al alumno y se sentiría incómodo: "los demás me dirían por qué le pegué, por qué fui así con esa persona, qué me pasa, no debo ser así". 2) El alumno es objeto de burlas y molestias por parte de todos sus compañeros debido a su exposición pública frente al grupo. 3) El alumno quedaría en ridículo enfrente de todos sus amigos por ser regañado. 4) El regaño enfrente de los compañeros genera que el estudiante se sienta mal por maltratar a otro compañero

(CONTINÚA)

CUADRO 4 / CONTINUACIÓN

Categoría	Hombres		Mujeres		Razones que los alumnos reportaron respecto a por qué sentirían vergüenza
	n = 72	%	n = 84	%	
Dar una mala imagen de uno mismo	8	(11)	15	(18)	1) El alumno es señalado como si fuera una persona que no es agradable para los demás. 2) El agresor es visto como alguien que no tiene principios, educación: "siendo niña, me daría pena que vieran que le pegué a otro niño; siento que dirían que no tengo educación o que me digan marimacha porque me aprovecho". 3) El agresor cree que sus compañeros pensarán que es malo y que si se acercan a él, les hará algo y ya no tendría amigos. 4) Los compañeros pensarían que el alumno es agresivo, un animal, que resuelve todo a golpes: "porque me divulgarían frente a todos que soy un salvaje y ya no me querrían hablar mis compañeros"
Sin emoción	20	(27)	9	(11)	Los alumnos reportaron que ellos no sentirían vergüenza, sino más bien la víctima por quedar mal enfrente de todos y por no poder defenderse

En el cuadro 5 se observa que los pensamientos que los alumnos consideraron que tendrían si sintieran vergüenza por maltratar a otro estudiante estuvieron caracterizados por la idea de que sus compañeros cuestionarían su conducta (54% hombres, 49% mujeres) y pensarían mal del alumno (31% hombres, 34% mujeres).

CUADRO 5

Respuestas de los alumnos respecto a lo que creyeron que sus compañeros pensarían de ellos al sentir vergüenza por maltratar a otro compañero

Categoría	Hombres		Mujeres		Total
	n = 72	%	n = 84	%	
Cuestionar la conducta del alumno	39	(54)	41	(49)	80
Pensar mal del alumno	22	(31)	29	(34)	51
Rechazo de los compañeros	9	(12)	10	(12)	19
Ser objeto de burlas e insultos de los compañeros	2	(3)	4	(5)	6

Como se muestra en el cuadro 6, las emociones que los alumnos mencionaron que sentirían además de vergüenza fueron, según su frecuencia, tristeza (32% hombres, 29% mujeres) y enojo (19% hombres, 29% mujeres), esta última, principalmente por su exposición pública. En menor medida, figuran el miedo (8%) y decepción de uno mismo (6%).

CUADRO 6

Emociones asociadas a la vergüenza

Emoción	Hombres		Mujeres		Razones que los alumnos reportaron en relación con las emociones que experimentaron
	n = 72	%	n = 84	%	
Tristeza	23	(32)	24	(29)	1) Porque todos se alejarán y no querrán hablar, platicar, ni jugar con el agresor por maltratar a otro estudiante. 2) Todos verían feo al agresor, con coraje
Enojo	14	(19)	24	(29)	1) Por el desagrado de ser humillado enfrente de todos. 2) Por el regaño y las expresiones de los compañeros, por las burlas. 3) Por la presión de que todos miren al alumno y lo traten mal. 4) Porque el agresor es puesto en vergüenza ante los compañeros
Culpa	7	(10)	14	(17)	Por maltratar a un compañero
Miedo	4	(6)	9	(11)	1) De ser rechazado. 2) De que el alumno sea juzgado y acusado. 3) Por la incertidumbre de qué va a pasar. 4) De ser objeto de burla de todos de los compañeros y sus comentarios. 5) De ser regañado
Decepción de uno mismo	4	(6)	6	(7)	1) Porque se fue capaz de maltratar a otro estudiante. 2) Por caer tan bajo por maltratar a un compañero. 3) Porque se hizo algo malo

Nota: Algunos alumnos no reportaron emociones. Por tanto, la sumatoria de porcentajes no da como resultado 100 por ciento.

Discusión

El objetivo de este estudio exploratorio fue analizar las experiencias de culpa y vergüenza que reportan estudiantes de segundo grado de secundaria que se identifican como agresores y testigos en situaciones de maltrato entre iguales (*bullying*). Los resultados indican que las situaciones de maltrato que reportaron con mayor frecuencia desde su perspectiva como agresor y testigo, y que les hicieron sentir culpa, fueron maltrato verbal y físico.

Estos resultados son consistentes con otras investigaciones que 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 (Boulton, Trueman y Flemington, 2002; Quinn, Bell-Ellison, Loomis y Tucci, 2007).

Los datos también muestran que existió un número similar de hombres ($n = 41$) y mujeres ($n = 42$) agresores. Si bien es cierto que la mayoría de estos alumnos expresó un sentido de responsabilidad individual y una condena por maltratar intencionalmente a otro compañero, así como por el daño ocasionado, los hombres fueron quienes reportaron en mayor medida no sentir ninguna emoción ni pensar en nada cuando maltrataron a otro compañero, en comparación con las mujeres.

No obstante, en su conjunto, los alumnos clasificados como agresores parecen presentar algunas dificultades para regular la emoción de culpa y es esta escasa competencia la que puede estar contribuyendo a que esta emoción moral no actúe como autocensura e inhiba la comisión de transgresiones y que se involucren en este tipo de comportamientos agresivos con sus iguales. La investigación ha mostrado que chicos y chicas agresores tienden a presentar pocas habilidades para regular las emociones morales, como la culpa, vergüenza y empatía, sobre todo ante situaciones cercanas a su experiencia personal, como son las de abuso y prepotencia entre iguales, impidiéndoles reconocer las emociones en los demás, considerar sus necesidades y anticipar sus posibles reacciones al considerar comportamientos alternativos y, de esta manera, regular su propia conducta (Ortega, *et al.*, 2002; Sánchez, Ortega y Menesini, 2012).

En este sentido, diferentes teóricos e investigadores destacan la dimensión afectiva y moral en la regulación del comportamiento social de agresores en el *bullying*. A pesar de que cada uno de estos estudios parte de diferentes bases teóricas, en ellos se asume que el modo en que las personas son capaces de reconocer y manejar las emociones que sienten, de expresarlas, de reconocerlas en los demás y de conectarse afectiva y moralmente con ellos, modula la calidad de las relaciones interpersonales que establecen, y los hace ser más o menos competentes en su vida intra e interpersonal, impidiendo de esta manera que el individuo participe en situaciones de maltrato o victimice a otros de manera deliberada (Arsenio y Lemerise, 2004; Menesini, Sánchez, Fonzi, Ortega, Costabile y Lo Feudo, 2003).

En otro orden de ideas, los resultados de este estudio indican que algunos alumnos que fueron clasificados como testigos reportaron que no pensaron en nada y no sintieron ninguna emoción en las situaciones de maltrato al estimar que no es su problema ni su responsabilidad ayudar a los compañeros que son maltratados. Otros alumnos que observaron los episodios de victimización reportaron sentir tristeza por la situación de la víctima, sintieron enojo consigo mismos por no ayudar a sus compañeros y hacia el agresor por su conducta de abuso. Al mismo tiempo, se reconocieron impotentes para defender a la víctima y expresaron el temor de ser lastimados y de convertirse ellos en víctimas de malos tratos. En otras palabras, a pesar de que estos alumnos reconocieron que deberían intervenir para ayudar a las víctimas, no lo hicieron por la preocupación de su seguridad en el grupo de pares.

Por un lado, estos resultados muestran la indiferencia y los niveles bajos de responsabilidad que expresan algunos alumnos que son testigos de las situaciones de maltrato y sugieren la relevancia de promover su sensibilidad moral y comprensión empática de la situación de la víctima y de 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. Por otro lado, subrayan la necesidad de crear políticas y procedimientos en la escuela que protejan a los estudiantes y, al mismo tiempo, los motiven a realizar acciones socialmente responsables. Políticas que involucren a toda la comunidad educativa y que transmitan un mensaje claro de desaprobación en contra del hostigamiento escolar, donde exista un reglamento cuidadosamente elaborado y acordado por todos los actores para tratar los casos de maltrato que ocurran en la escuela, en el que exista un sistema de registro de intimidaciones claro y transparente y se dé seguimiento a los casos de victimización entre pares. Asimismo, estas políticas deben promover el involucrar a los padres y madres de familia en las acciones que lleva a cabo la escuela para contrarrestar el acoso escolar. Todas estas acciones pueden contribuir a motivar a los alumnos a tener actitudes que saben que son correctas en las situaciones de maltrato, al sentirse apoyados y percibir el compromiso, la preocupación de la escuela y de la comunidad escolar para desarrollar un ambiente seguro y procurar el bienestar de todos (Porter, Plog, Jens, Garrity y Sager, 2010).

En lo que concierne al cuestionario para explorar la emoción de vergüenza, resulta valioso destacar las respuestas de los alumnos en torno a la pregunta qué les haría sentir esta emoción si maltrataran intencionalmente a otro compañero. La mayoría consideró que lo que les haría sentir esta emoción sería que sus compañeros los vean de una manera inapropiada como consecuencia de su conducta; por ejemplo, con odio y coraje, que los regañen enfrente de todos sus compañeros. Aspectos que, de acuerdo con la perspectiva de los alumnos, los colocaría en una posición de exhibición pública y disminuida. Es decir, darían una mala imagen de sí mismos, serían señalados como personas que no son agradables para los demás, sus pares los rechazarían, hablarían mal de ellos, serían objeto de reclamos, burlas e insultos.

Estos resultados son relevantes puesto que algunas investigaciones muestran que, por lo general, las reacciones de los alumnos frente al maltrato entre iguales, según la voz de los agresores, es que sus compañeros nunca los rechazan y nunca les dicen que paren. En sentido contrario, siempre y con frecuencia refuerzan su conducta y los animan a que continúen (Valadez, 2008). Sin embargo, los datos obtenidos en el cuestionario de vergüenza sugieren, de acuerdo con la visión del agresor, que si sus pares en lugar de aprobar su conducta, transmiten un manifiesto rechazo hacia su comportamiento, es probable que susciten en él la emoción de vergüenza y ésta, a su vez, puede actuar como un freno para la comisión y continuación de su conducta de abuso.

Sin embargo, tal y como se plantea desde la Teoría de la Reintegración de la Vergüenza (Ahmed y Braithwaite 2004), es importante que la comunicación por parte de los pares no sea estigmatizadora ni destructiva, con el fin de que el alumno que ha cometido la transgresión moral asuma el sentimiento de vergüenza de forma constructiva, y que dicha emoción pueda funcionar como reguladora del comportamiento moral en situaciones futuras. De ahí la trascendencia de despertar la conciencia sobre el papel que juegan en este tipo de eventos y el poder potencial que tienen para frenar las situaciones de maltrato entre iguales, así como la relevancia de animarlos a asumir una postura franca de desaprobación hacia el hostigamiento escolar (Salmivalli, 2010). Cabe señalar que algunos participantes mencionaron que no sentirían vergüenza por maltratar intencionalmente a otro compañero, al considerar que quien sentiría

esta emoción sería la víctima por quedar mal enfrente de todos y por su condición de indefensión.

En síntesis, los resultados de este estudio exploratorio sugieren que es importante poner énfasis en el papel de las emociones morales en el comportamiento de los estudiantes para que aprecien las consecuencias emocionales que tiene su conducta en los sentimientos de otros y dotarlos de un sentido individual de responsabilidad y una comprensión empática hacia la situación de la víctima, hacia el bienestar y los derechos de los demás. Para ello, se considera esencial que los programas de prevención e intervención de la violencia escolar se centren en la alfabetización emocional de los alumnos, que se parta de situaciones neutras para, después, aproximarse progresivamente a situaciones más cercanas y significativas para los alumnos, de tal forma que se favorezca la conexión y consideración de la otra persona, conexión no sólo cognitiva, sino también, afectiva y moral (Sánchez *et al.*, 2012).

Del mismo modo, es importante dotar a los maestros de herramientas conceptuales y estrategias didácticas que les permitan apoyar a los alumnos en el desarrollo de su personalidad moral. Particularmente, se requiere poner en práctica programas formativos en los que se promueva el desarrollo de la sensibilidad ética, el juicio ético y se estimule el pensamiento crítico, la consciencia social y la solidaridad con los desprotegidos, así como la conducta prosocial en los alumnos y maestros, en los que estos últimos, a través de su participación en proyectos de intervención en escenarios escolares y comunitarios, modelen formas apropiadas de regulación emocional que les permitan internalizar las emociones morales y modelarlas, posteriormente, con sus alumnos (García-Cabrero, 2011).

Finalmente, se debe señalar que esta investigación presenta algunas limitaciones. En primer lugar, no se determinó estadísticamente la validez y confiabilidad de los cuestionarios exploratorios de culpa y vergüenza. No obstante, fueron sometidos a validez por dos jueces expertos. Además, su elaboración estuvo guiada por la evidencia teórica y empírica sobre la caracterización psicológica de estas emociones morales y su relación con el maltrato entre iguales. Una segunda limitación estriba en que no se utilizó un programa especializado para realizar el análisis de contenido. Sin embargo, la confiabilidad de este estudio se corroboró atendiendo la confiabilidad intracodificador.

A pesar de estas limitaciones, este estudio exploratorio constituye un esfuerzo por analizar los procesos emocionales, particularmente las emociones morales de culpa y vergüenza, en el razonamiento social y en la conducta de los adolescentes en el contexto del maltrato entre iguales. En los últimos años, los estudios sobre *bullying* han hecho hincapié en la necesidad de profundizar en la dimensión emocional y moral de los alumnos involucrados, en aras de comprender la génesis y evolución de este fenómeno en las escuelas. En ese sentido, esta investigación pretende contribuir a este respecto.

Referencias

- Ahmed, Eliza (2006). "Understanding bullying from a shame management perspective. Finding a three-year follow-up study", *Educational and Child Psychology*, vol. 23, núm. 2, pp. 26-40.
- Ahmed, Eliza y Braithwaite, Valerie (2004). "What, me ashamed? Shame management and school bullying", *Journal of Research in Crime and delinquency*, vol. 41, núm.3, pp. 269-294
- Arsenio, William y Lemerise, Elizabeth (2001). "Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence", *Social Development*, vol. 10, núm.1, pp. 59-73.
- Arsenio, William y Lemerise, Elizabeth (2004). "Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models", *Child Development*, vol. 75, núm. 4, pp. 987-1002.
- Björkqvist, Kaj; Österman, Karin y Kaukiainen, Ari (2000). "Social intelligence–empathy= aggression?", *Aggression and Violent Behavior*, vol. 5, núm. 4, pp. 191–200.
- Boulton, Michael; Trueman, Mark y Flemington, Ian (2002). "Associations between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences", *Educational Studies*, vol. 28, núm. 4, pp. 353–370.
- Cabezas, Hania y Monge, Irene (2007). "Maltrato entre iguales en la escuela costarricense", *Educación*, (Costa Rica), vol. 31, núm. 1, pp. 135-144
- Camodeca, Marina y Goossens, Frits (2005). "Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 46, núm. 2, pp. 186-197.
- Camodeca, Marina; Goossens, Frits; Schuengel, Carlo y Meerum, Mark. (2003). "Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying", *Aggressive Behavior*, vol. 29, núm. 2, pp. 116-127
- Caurcel, María de Jesús y Almeida, Ana (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*, vol. 1, núm. 1, pp. 51-68

- Crick, Nicki y Dodge, Kenneth (1994). "A review and reformulation of social-information processing mechanisms in children's social adjustment", *Psychological Bulletin*, vol. 115, núm. 1, pp. 74-101.
- Espelage, Dorothy y Swearer, Susan (2003). "Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?", *School Psychology Review*, vol. 32, núm. 3, pp. 365-383.
- Gamboa, Claudia y Valdés, Sandra (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. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/cedia/sia/spi/SAPI-ISS-16-12.pdf> (consultado 7 septiembre de 2012).
- García-Cabrero, Benilde (2011). "Fundamentos psicopedagógicos en los enfoques y programas de formación cívica y ética: El desarrollo de la persona moral", en L. Rodríguez Gutiérrez y N. García (coord.), *La formación Cívica y Ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*, Ciudad de México: SEP, pp. 39-56.
- Gasser, Luciano y Keller, Monika (2009). "Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying", *Social Development*, vol. 18, núm. 4, pp. 798-816.
- Gini, Gianluca (2006). "Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?" *Aggressive Behavior*, vol. 32, núm. 6, pp. 528-539
- Gómez, Antonio (2007). "Bullying: maltrato escolar", *Educación 2001*, núm.148, pp.38-42.
- Harvey, Robin; Fletcher, Janet y French, Davina (2001). "Social reasoning: A source of influence on aggression", *Clinical Psychology Review*, vol.21, núm.3, pp. 447-469.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2008). *Metodología de la investigación*, Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Jolliffe, Darrick y Farrington, David (2011). "Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables?", *Journal of Adolescence*, vol. 34, núm. 1, pp. 59-71
- Karlsson, Gunnar y Sjöberg, Lennart (2003). "The experiences of guilt and shame: A phenomenological-psychological Study", *Human Studies*, vol. 32, núm. 3, pp. 335-355.
- Krettenauer, Tobias y Eichler, Dana (2006). "Adolescents' self-attributed moral emotions following a moral transgression: Relations with delinquency, confidence in moral judgment and age", *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 24, núm. 3, pp. 489-506.
- Menesini, Ersilia y Camodeca, Marina (2008). "Shame and guilt as behavior regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behavior", *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 26, núm. 2, pp. 183-196.
- Menesini, Ersilia; Sánchez, Virginia; Fonzi, Ada; Ortega, Rosario; Costabile, Angela y Lo Feudo, Giorgio (2003). "Moral emotions and bullying: across-national comparison of differences between bullies, victims and outsider", *Aggressive Behavior*, vol. 29, núm. 6, pp. 515-530

- Mercadillo, Roberto; Díaz, José Luis y Barrios, Fernando (2007). "Neurobiología de las emociones morales", *Salud Mental*, vol. 30, núm. 3, pp. 1-11.
- Ortega, Rosario; Sánchez, Virginia y Menesini, Ersilia (2002). "Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural", *Psicothema*, vol. 14, núm. 1, pp. 37-49.
- Olweus, Dan (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*, Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Pakaslahti, Laura (2000). "Children's and adolescents' aggressive behavior in context: The development and application of aggressive problem-solving strategies", *Aggressive and Violent Behavior*, vol. 5, núm. 5, pp. 467-490.
- Pellegrini, Anthony y Long, Jeffrey (2002). "A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through middle school", *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 20, núm. 2, pp. 259-280.
- Porter, William; Plog, Amy; Jens, Kathryn; Garrity, Carla y Sager, Nancy (2010). "Bullying-proofing your elementary school: Creating a caring community", en S. R. Jimerson, S. M. Swearer y D. L. Espelage (coord.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*, Nueva York: Routledge, pp. 431-440.
- Prieto, Martha Patricia (2005). "Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 10, núm. 27, octubre-diciembre, pp. 1005-1026.
- Prieto, María Teresa y Carrillo, José Claudio (2009). "Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49/5, pp. 1-8.
- Quinn, G. P; Bell-Ellison, B. A; Loomis, W. y Tucci, M. (2007). "Adolescent perceptions of violence: Formative research findings from a social marketing campaign to reduce violence among middle school youth", *Public Health*, vol. 121, núm. 5, pp. 357-366.
- Reidl-Martínez, Lucy y Jurado, Samuel (2007). *Culpa y vergüenza: caracterización psicológica y social*, Ciudad de México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Rigby, Ken (2008). *Children and bullying. How parents and educators can reduce bullying at school*, Australia: Blackwell Publishing.
- Romera, Eva; Del Rey, Rosario y Ortega, Rosario (2011). "Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno *bullying* en países pobres", *Psicothema*, vol. 23, núm. 4, pp. 624-629.
- Salmivalli, Christina (2010). "Bullying and the peer group: A review", *Aggression and Violent Behavior*, vol. 15, núm. 2, pp. 112-120.
- Sánchez, Virginia; Ortega, Rosario y Menesini, Ersilia (2012). "La competencia emocional de agresores y víctimas de *bullying*", *Anales de Psicología*, vol. 28, núm. 1, pp. 71-82.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal (2009). *Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras*, Ciudad de México: Secretaría de Educación del Distrito Federal.
- Sutton, Jon; Smith, Peter y Swettenham, John (2001). "It's easy, it works, and it makes me feel good' - A response to Arsenio and Lemerise", *Social Development*, vol. 10, núm. 1, pp. 74-78.

- Tangney, June; Stuewig, Jeff y Mashek, Debra (2007). "Moral emotions and moral behavior", *Annual Review of Psychology*, vol. 58, pp. 345-372.
- Teroni, Fabrice y Deonna, Julien (2008). "Differentiating shame from guilt", *Consciousness and cognition*, vol. 17, núm. 3, pp. 725-740.
- Valadez, Isabel De la A. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. Informe de estudio*, colección Salud Materno Infantil, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Valadez, Isabel De la A.; González, Noé; Orozco, María de Jesús y Montes, Rosalba (2011). "Atribuciones causales de maltrato entre iguales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 16, núm. 51, octubre-diciembre, pp. 111-1136.

Artículo recibido: 22 de enero de 2013

Dictaminado: 3 de abril de 2013

Segunda versión: 3 de mayo de 2013

Aceptado: 31 de mayo de 2013