

Análisis de las emociones sociomorales y el acoso escolar entre pares en República Dominicana

*Analysis of sociomoral emotions and bullying among peers
in the Dominican Republic*

Joan Noboa-Lanfranco^a ORCID: 0000-0003-1501-7510
Maffel Santana-Guzmán^b ORCID: 0000-0003-3795-2016

Recibido: 27/02/2020 • Aprobado: 03/04/2020

Cómo citar: Noboa-Lanfranco, J., & Santana-Guzmán, M. (2020). Análisis de las emociones sociomorales y el acoso escolar entre pares en República Dominicana. *Ciencia y Educación*, 4(2), 39-51. Doi: <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp39-51>

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo identificar las emociones sociomorales y percepciones del acoso escolar entre estudiantes. Se trabajó con un método no experimental, de tipo transversal con enfoque cuantitativo y alcance descriptivo. Participaron del estudio 15 estudiantes de 6to, 7mo y 8vo grado de edades entre 11 y 16 años; seleccionados a través de un muestreo no probabilístico. Se utilizó el instrumento SCAN-Bullying creado por Almeida, Del Barrio, Marqués, Gutiérrez y Van Der Meulen, (2001). El estudio determinó que las emociones varían dependiendo del rol en la dinámica de acoso. Las víctimas son percibidas como tristes y solas, aunque humildes y bondadosas. No obstante, los agresores son percibidos como indiferentes y orgullosos, pero extrovertidos y fuertes. También se encontró que el estudiantado justifica el acoso escolar considerándolo una forma de diversión.

Palabras claves: violencia escolar; acoso escolar; escuela; República Dominicana; afectividad.

Abstract

This research aimed to identify the sociomoral emotions and perceptions of bullying among students. We worked with a non-experimental, cross-sectional method with a quantitative approach and descriptive scope. Fifteen sixth, seventh and eighth grade students between the ages of 11 and 16 participated in the study; selected through non-probability sampling. The SCAN-Bullying instrument created by Almeida, Del Barrio, Marqués, Gutiérrez and Van Der Meulen, (2001) was used. The study determined that emotions vary depending on the role in the bullying dynamics. The victims are perceived as sad and lonely, although humble and kind. However, bullies are perceived as indifferent and proud, but outgoing and strong. It was also found that students justify bullying as a form of fun.

Keywords: School violence; bullying; school; Dominican Republic; affectivity.

^a Investigador independiente, República Dominicana
Correo-e: joannoboa93@gmail.com

^b Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana
Correo-e: maffel.santana@intec.edu.do



1. Introducción

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (2019), en el último informe del programa internacional para la Evaluación de Estudiantes PISA en el 2018, los datos sobre la vida estudiantil de los evaluados plantea lo siguiente a nivel regional: el 33 % de los estudiantes de Panamá reportaron haber sido víctimas de acoso escolar en el último mes, seguido de Argentina (32 %), Brasil (29 %), Costa Rica (24 %) y México (23 %). No obstante a esto, República Dominicana fue el país de Latinoamérica con mayor porcentaje, puntuando un 44 % de estudiantes que han sufrido acoso escolar.

En ese sentido, los datos analizados por Trucco e Inostroza (2017) sobre el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) en República Dominicana en el 2013, mostraron que el 31.19 % de los y las estudiantes de 6to grado afirmaron que al menos uno de sus compañeros se ha burlado de ellos en el salón de clases. De igual manera, el 61.09 % de los docentes del mismo grado reportaron que presenciaron cómo un estudiante insultaba o amenazaba a otro en el salón de clases.

Es por esto, que en República Dominicana la educación no solo está comprometida con los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los contenidos, sino también al desarrollo de habilidades que permitan la convivencia. En ese sentido, la *Ley General de Educación* plantea que “estará basada en el respeto a la vida, el respeto a los derechos fundamentales de la persona, al principio de convivencia democrática y a la búsqueda de la verdad y la solidaridad” (p. 1). Es decir, la educación formal es un espacio de mucha importancia para que los valores sociales sean transmitidos y socializados (Martínez, Esteban y Buxarrais, 2011).

Durante esos procesos de socialización que se manifiestan en la escuela existen tres subprocesos: (a) la creación de vínculos afectivos de parte del estudiante hacia sus amigos y amigas; (b) el ejercicio de los procesos mentales de socialización, tales como el saber de los valores, costumbres y símbolos, y; por último, (c) la apropiación de conductas sociales oportunas que favorezcan una buena convivencia (Cañete, 2010).

Para que esto se logre, es necesario que el estudiantado desarrolle una apropiada autogestión de sus conductas y emociones, así como la motivación necesaria para que actúe de esta forma constantemente. Dicha tarea puede ser difícil debido a que los acontecimientos en la escuela constituyen un reflejo de lo que sucede fuera de la misma, y la violencia escolar no es una excepción (Ayala-Carrillo, 2015).

En ese sentido, para Del Rey, Ortega y Feria (2008), toda acción que esté encaminada a dañar la integridad física, psicológica, social o moral de otra persona es considerada como violenta. Dichos autores, también plantean que los daños físicos y psicológicos no son excluyentes entre sí. Sin embargo, para la presente investigación se hace propicio distinguir entre violencia escolar y acoso escolar.

Es posible afirmar que la violencia escolar es aquella que va hacia el estudiantado, profesorado o las propiedades del recinto y ocurre de forma precisa o esporádica; por su parte, el *bullying* o acoso escolar es un acto de dominio intimidación que sucede de manera habitual y repetitiva entre los estudiantes (Serrano e Iborra, 2005; García y Ascensio 2015). Olweus (1993) destaca también que en el acoso escolar el agresor tiene mayor poder, mientras que la víctima es alguien indefenso e incapaz de solucionar dicha situación de jerarquía realizada por dicho estudiante o grupo de estudiantes.

De igual forma, se ha visto que la violencia puede ser un fenómeno que se manifiesta en todos los lugares y llegar a todos lados, además de ser percibido como un elemento corriente y hasta natural (Castañeda y Conde, 2017).

En el estudio realizado por Vargas, Mencía, Fernández, Caamaño y Garrido (2014) llevado a cabo en República Dominicana, el estudiantado reportó haber sido acosado durante los últimos dos meses anteriores a dicha investigación: 36.4 % en básica y 23.1 % en media. De igual forma, se pudo constatar que el 93.8 % de los directores, en 53 distritos educativos, piensan que la imitación de las conductas en el hogar constituía la causa principal de los comportamientos agresivos en el estudiantado, seguido de haber sido abusado de manera física, verbal o emocional (80.4 %).

Otra de las situaciones que los directores percibieron como causantes de la violencia fue el manejo

de la agresividad (63.6 %), por lo que, dentro de sus recomendaciones, las personas encargadas de dicho estudio sugieren evaluar los problemas emocionales vinculados al acoso y violencia escolar. Sin embargo, si bien la presente investigación se enfoca en la escuela, como contexto, también toma en cuenta las voces del estudiantado como actores involucrados en la violencia escolar, tal como ha realizado Pacheco-Salazar (2018) en sus investigaciones sobre la violencia escolar.

Siguiendo esta línea, Clavero (2012) encontró que existe una correlación entre los componentes interpersonales de las emociones con la agresión. Esto se traduce en una dificultad de quién agrede para construir vínculos con sus pares y una carencia de empatía que le provoca mayores probabilidades de verse involucrado en enfrentamientos directos con las víctimas.

Otro aspecto que se destaca del estudio, fue la correlación inversamente proporcional del manejo del estrés con la agresión. De ahí que la misma autora recomienda enfocarse en el control de los impulsos y manejo de la frustración como variable primordial de las conductas agresivas que se dan en la escuela.

De hecho, un trabajo de Vargas (2019) evidenció que la violencia no solamente era una reproducción de las agresiones que recibían los niños y niñas en su ambiente familiar, sino que también era un mecanismo de defensa ante las escasas herramientas de autocontrol y la necesidad de liberar su ira.

Tomando esto en cuenta, es necesario reconocer cómo el estudiantado interioriza la violencia. Esto así debido a que la misma se normaliza por su constante presencia en el contexto, y, en consecuencia, disminuye la posibilidad de reconocerla hasta que aparezca un evento de mayor magnitud (Tello, 2005).

De hecho, los estudiantes que observan este tipo de situaciones de manera constante tienden a disminuir su empatía por las víctimas a largo plazo y pueden experimentar temor, impotencia o culpa. Asimismo, la violencia escolar interfiere en los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera negativa, tal como expuso la Unidad de Seguimiento y Evaluación de la Política Educativa (USEP, 2017) sobre el estudiantado dominicano.

En ese sentido, a pesar de que las relaciones entre los estudiantes tengan como base experiencias previas

relacionadas con el mundo exterior, también guardan un vínculo con la parte subjetiva de dicho grupo (Ayala-Carrillo, 2015). Por ende, los conflictos interpersonales no solamente deben ser vistos y tratados con base en las conductas que se manifiestan en dicha situación, de hacerlo, solo se abordaría el síntoma, pero se dejaría a un lado un elemento que subyace y está presente en dichos escenarios: el estado emocional del individuo.

Según Damasio (2005) las emociones se pueden clasificar en tres categorías: (a) Las emociones de fondo: aquellas que nos dan información sobre el estado emocional, en el momento, de la otra persona; (b) las emociones primarias o básicas, las cuales han podido encontrarse en distintas culturas y especies no humanas, tales como miedo, ira, asco, sorpresa, tristeza y felicidad; y (c) las emociones sociales o sociomorales: en esta categoría se pueden encontrar la simpatía, turbación, vergüenza, culpa, orgullo, gratitud, celos, indignación, desdén y admiración. La presente investigación se enfocará en estas últimas.

En ese sentido, Pennebaker (1993) agrega que una de las funciones sociales de las emociones es la represión de las mismas. Esto, a su vez, se trata de un proceso de adaptación, pues si no se inhiben algunas reacciones emocionales se puede correr el riesgo de alterar o afectar las estructuras que organizan las interacciones sociales. También podría aparecer algún mal entendido cuando no se conoce el estado emocional de la persona que las reprime. En cambio, si son expresadas, se facilita la aparición de conductas prosociales y altruistas. De hecho, el estudio de Moreno, Segatore y Tabullo (2019) encontró que mientras las puntuaciones de empatía y prosocialidad bajan, las conductas de agresividad aumentan.

2. Metodología

El presente trabajo busca identificar las emociones sociomorales y percepciones del acoso entre estudiantes. La investigación tuvo un diseño no experimental de tipo transversal y se apoya en un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2010).

Se trabajó con una muestra de 15 estudiantes, 6 de sexo femenino y 9 de sexo masculino, con edades

comprendidas entre 11 y 16 años de 6to, 7mo y 8vo grado en un centro educativo público del Distrito Nacional de República Dominicana. El muestreo se hizo de forma no probabilística de tipo voluntario y por conveniencia.

Se utilizó el instrumento SCAN-Bullying el cual consiste en una narración gráfica representada en 10 viñetas sobre diferentes manifestaciones de acoso escolar relacionadas entre sí (Almeida, Del Barrio, Marqués, Fernández, Gutiérrez y Van Der Meulen, 2001). La primera viñeta consiste en un estudiante nuevo llegando al colegio. En la segunda, dicho estudiante es rechazado por otros. La siguiente hace alusión a burlas sobre la ropa del estudiante nuevo. En la cuarta viñeta no dejan entrar al protagonista al salón de clases. Luego, sus compañeros le quitan sus pertenencias. En el próximo cuadro se presenta una situación donde, después de haber sido maltratada, la víctima se queda sola y sin recibir ayuda, mientras los agresores se alejan. Por su parte, en la octava escena se trata de convencer al protagonista para que utilice algún tipo de sustancia no identificada. En cambio, la novena alude a que le cortan el pelo al estudiante nuevo sin su consentimiento, mientras que la última viñeta presenta a la víctima apartada de sus compañeros.

A su vez el cuestionario está compuesto por 36 ítems que evalúa el acoso escolar con base en el tipo de maltrato y sus causas, el perfil de los participantes y las emociones sociomorales presentes. Dichos ítems del instrumento se evalúan con una escala tipo Likert donde uno 1 significa “Nunca” y 5 significa “Siempre”; o con una escala de diferencial semántico, donde los adjetivos negativos se ubican en el 1 y los positivos en el 5. Este instrumento tiene un nivel de confiabilidad de Alfa de Cronbach que oscila entre .60 y .79.

La investigación consideró los principios éticos de beneficencia, no maleficencia, integridad y confidencialidad. El equipo directivo y las familias del estudiando implicado firmaron un consentimiento informado. Posteriormente, se procedió a pasar el instrumento en un salón reservado para dichos fines y se le comunicó a cada estudiante que sus respuestas serían grabadas. En un primer momento, cada estudiante contó lo que interpretaba de cada viñeta en forma de una historia o

cuento. A quienes identificaron la presencia de acoso escolar en la historia (13), se les continuó aplicando el instrumento respondiendo de manera verbal al investigador encargado. Luego de recolectada la data, esta fue procesada y analizada en el programa IBM SPSS versión 20.

3. Resultados

Naturaleza del fenómeno según la percepción de los estudiantes

Después de la visualización de la viñeta por parte de los estudiantes y las estudiantes, se les pidió que identificaran la naturaleza del problema que ocurría en ella. Un 86.7 % de ellos lo calificaron como actos de maltrato, *bullying* o violencia, mientras que un 13.3 % no identificaron ningún acto negativo, sino que relataban cotidianidades de la vida escolar, como estudiar, hablar y etc. Debido a esto, se tuvo que descartar ese porcentaje de estudiantes. En consecuencia, la muestra final en el análisis cuantitativo quedó en $n=13$.

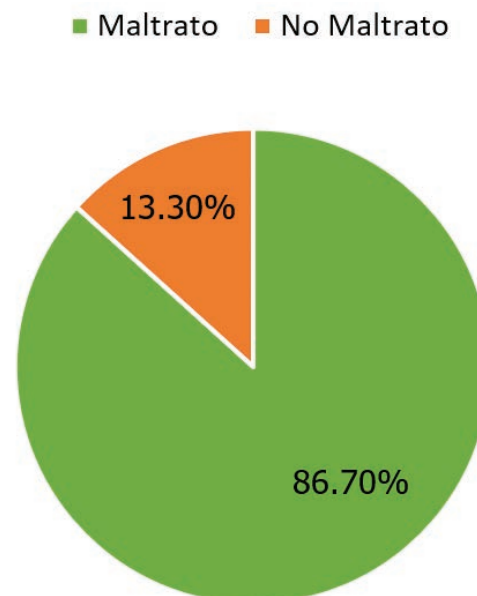


Figura 1. Naturaleza de la relación representada en la historia ($n = 15$)

Fuente: elaboración propia.

Caracterización del maltrato entre iguales

En la caracterización del maltrato, los estudiantes perciben más el fenómeno presentado como un acto Incorrecto ($\bar{x} = 4.38$), Injusto ($\bar{x} = 4.38$) y Reprobable ($\bar{x} = 4.23$).

De igual manera, consideran que lo visto en las viñetas es algo que pasa de forma Habitual ($\bar{x} = 2.92$), que pasa A Propósito ($\bar{x} = 2.31$) y que esto más que un juego es algo Abusivo ($\bar{x} = 2.62$). Por otra parte, los estudiantes no logran definir bien si lo que ven es un Conflicto de grupo o Una novatada de estos ($\bar{x} = 3.54$), al igual que no logran definir si lo que ocurre es algo Dañino o Divertido ($\bar{x} = 3.92$).

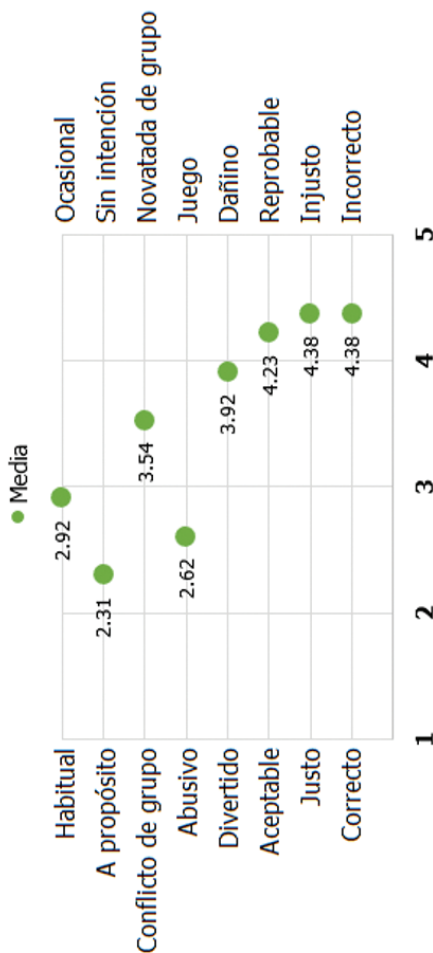


Figura 2. Caracterización y valoración de la violencia entre iguales (n=13)

Fuente: elaboración propia.

Principales causas del maltrato

Entre las diferentes causas del maltrato los estudiantes determinaron que las cinco (5) principales son: porque esto le ocurre a los nuevos en los grupos ($\bar{x} = 4.15$), porque es la manera en que tratan a los chicos agresores en sus casas ($\bar{x} = 4.00$), porque los del grupo agresor se consideran mejores que la víctima ($\bar{x} = 3.92$), porque a los agresores le resulta divertido hacer este tipo de cosas ($\bar{x} = 3.92$) y porque los agresores le tienen manía a la víctima ($\bar{x} = 3.85$).

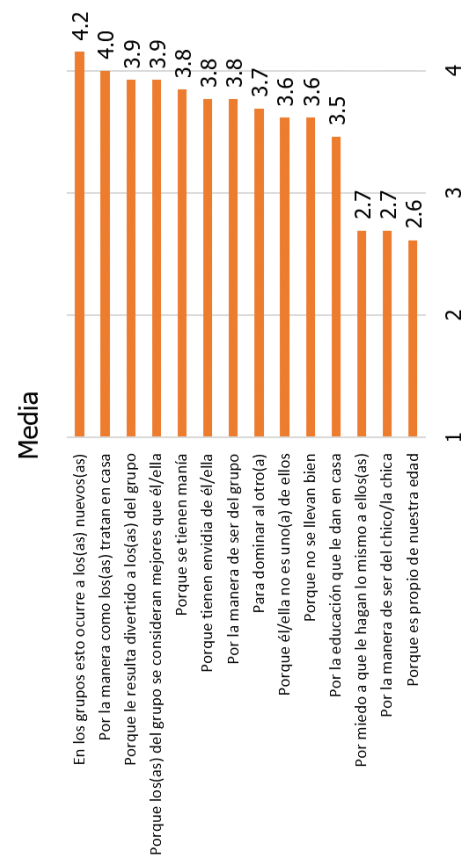


Figura 3. Causas del maltrato según los y las estudiantes (n=13)

Fuente: elaboración propia.

En relación con la frecuencia y continuidad del maltrato en el centro, un 53.8 % del estudiantado cree que esto ocurrirá solo unos pocos días, mientras que el 30.8 % piensan que ocurrirá para siempre. Un 7.7 % dice que ocurrirá algunos meses más, y otro 7.7 % no contestó a la pregunta.

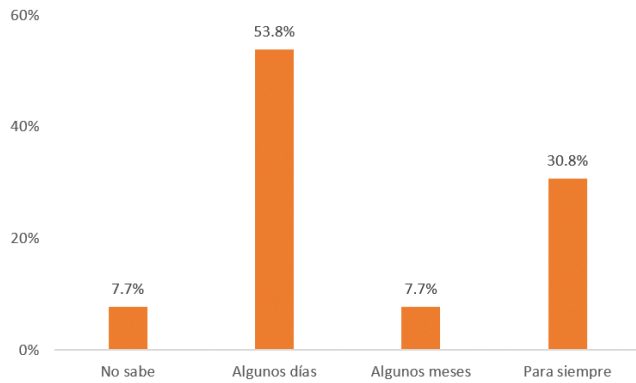


Figura 4. Continuidad de la situación de maltrato entre iguales (n=13)

Fuente: elaboración propia.

Más adelante expresan con qué frecuencia ocurren situaciones, en su centro escolar, parecidas a la historia del instrumento. Al respecto, un 46.2 % dice que ocurre solo pocas veces, mientras que un 23.1 % perciben que ocurre algunas veces, un 15,4 % muchas veces, y un 7.7 % dicen que esto nunca ocurre dentro de la escuela. Un 7.7 % de la muestra no contestó a la pregunta.

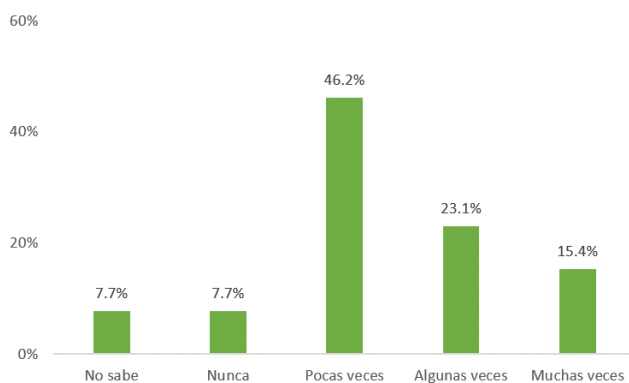


Figura 5. Frecuencia de las situaciones de maltrato entre iguales en el centro (n=13)

Fuente: elaboración propia.

Percepción de los estudiantes sobre la víctima y los agresores

Al preguntarle a los estudiantes y a las estudiantes sobre la percepción que tenían del chico o la chica protagonista que era la víctima, con la misma califi-

cación de diferencial semántico usado anteriormente (donde el 1 eran los adjetivos de la izquierda y 5 los adjetivos de la derecha), estos le calificaron como una persona Bondadosa ($\bar{x} = 4.62$), Inteligente ($\bar{x} = 4.69$), Humilde ($\bar{x} = 4.46$), Tranquila ($\bar{x} = 4.46$), Educada ($\bar{x} = 4.46$) y Buena Persona ($\bar{x} = 4.62$). También le percibían como una persona Miedosa ($\bar{x} = 2.23$), Tímida ($\bar{x} = 1.77$) y Débil ($\bar{x} = 2.62$).

Entre los adjetivos utilizados para describir a los agresores, los estudiantes los catalogaron como unos chicos Cruels ($\bar{x} = 1.85$), Mentirosos ($\bar{x} = 1.92$), Indeseables como amigos ($\bar{x} = 1.77$), Conflictivos ($\bar{x} = 1.77$), Cutres ($\bar{x} = 2.00$), Mal educados ($\bar{x} = 2.00$), Malas personas ($\bar{x} = 2.00$), Idiotas ($\bar{x} = 2.08$), Arrogantes ($\bar{x} = 1.69$), Aburridos ($\bar{x} = 2.77$) e Insensibles ($\bar{x} = 2.46$). Por otro lado, también los consideran como unas personas Extrovertidas ($\bar{x} = 4.31$) y Fuertes ($\bar{x} = 4.00$).

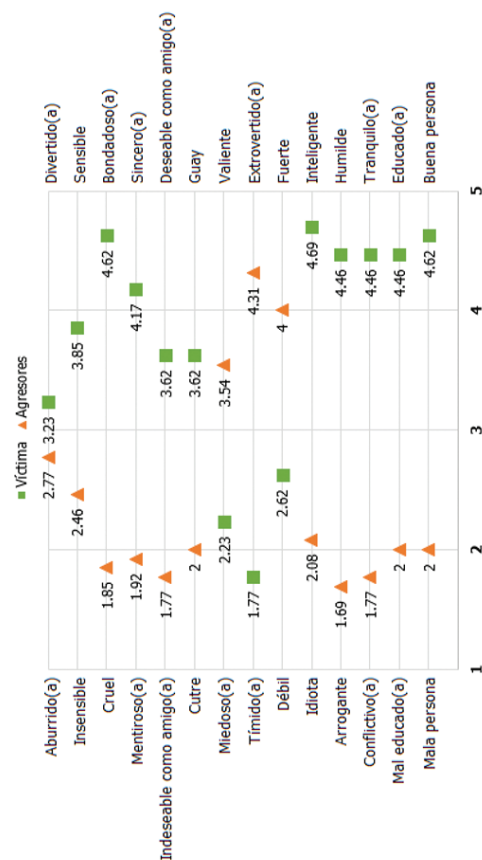


Figura 6. Percepción de los estudiantes sobre la víctima y los agresores (n= 13)

Fuente: elaboración propia.

Atribuciones emocionales hacia la víctima y los agresores

Entre las emociones principales que los estudiantes le atribuyen a la víctima están, Triste ($\bar{x} = 4.15$), Solo/a ($\bar{x} = 3.92$), Asustado ($\bar{x} = 3.69$), Nervioso y Disgustado ($\bar{x} = 3.54$), mientras que si el participante fuera la víctima (yo víctima), estas emociones cambian siendo las principales Enfadado/a ($\bar{x} = 4.00$), Nervioso/a ($\bar{x} = 3.85$), Triste ($\bar{x} = 3.62$), Avergonzado ($\bar{x} = 3.54$), y Disgustado ($\bar{x} = 3.46$).

Las principales emociones que le atribuyen los estudiantes a los agresores están: Envidiosos ($\bar{x} = 3.77$), Orgullosos ($\bar{x} = 3.38$), Indiferentes ($\bar{x} = 3.23$), Enfadados ($\bar{x} = 2.77$) y Culpables ($\bar{x} = 2.69$). Entre las emociones que se atribuyen los estudiantes si estos fueran los agresores (yo agresor) cambian, siendo estos: Culpable ($\bar{x} = 3.77$), Disgustado/a ($\bar{x} = 3.62$), Avergonzado ($\bar{x} = 3.23$), Triste ($\bar{x} = 3.08$) e Indiferente ($\bar{x} = 2.69$).

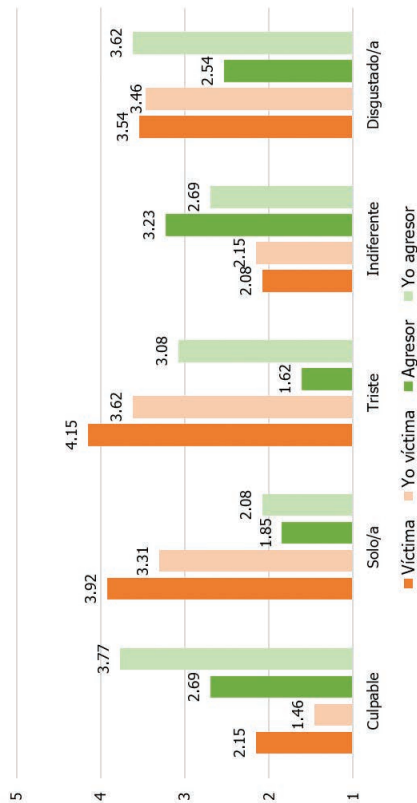


Figura 7. Atribuciones emocionales atribuidas a las víctimas y agresores (n=13)

Fuente: elaboración propia.

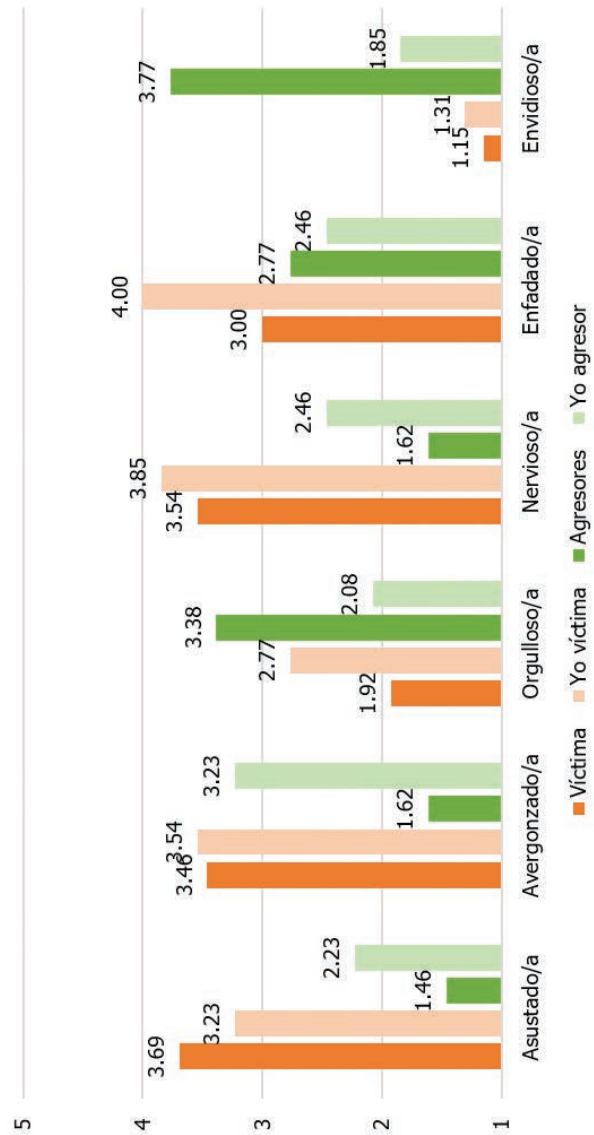


Figura 8. Continuación. Atribuciones emocionales atribuidas a las víctimas y agresores (n=13)

Fuente: elaboración propia.

Estrategias de cambio

Entre las estrategias principales que los estudiantes evalúan que son las mejores para resolver el conflicto están: hacer nuevos amigos ($\bar{x} = 4.85$), pedir ayuda a un profesor ($\bar{x} = 4.54$), pedir ayuda a sus padres ($\bar{x} = 4.46$), demostrarles a los agresores que pueden ser su amigo/a ($\bar{x} = 4.15$) y alejarse de ellos lo más posible ($\bar{x} = 4.23$).

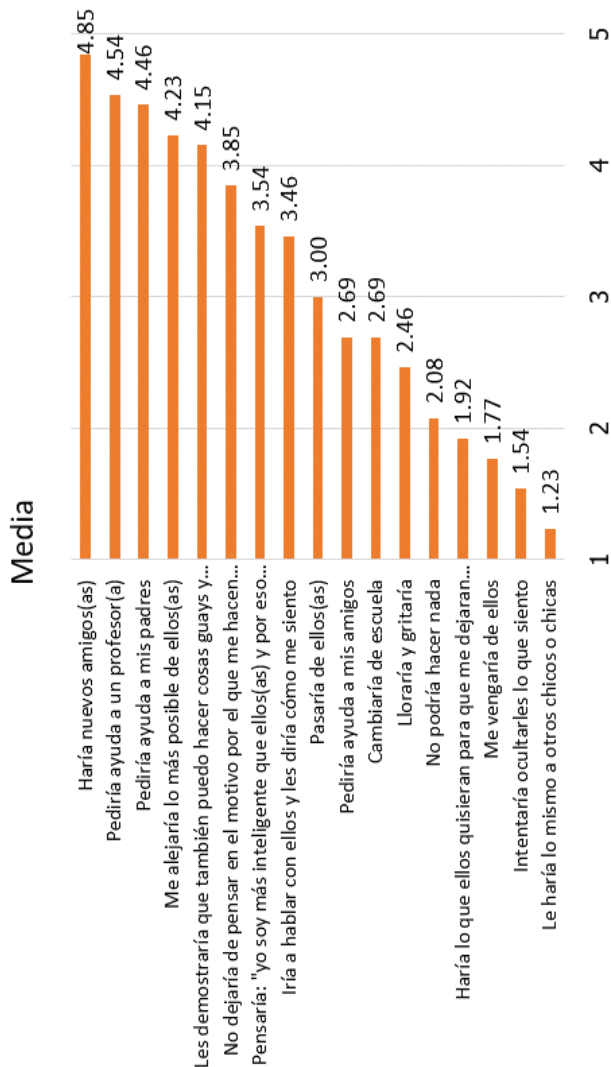


Figura 9. Estrategias de solución del fenómeno según los y las estudiantes (n=13)

Fuente: elaboración propia.

Final de la historia

Para finalizar la historia de la viñeta, se le propuso cinco finales diferentes al estudiantado para que decidiera cuál sería el más probable. Entre ellos el final 1 que manifestaba la venganza de la víctima hacia los agresores, en este ningún estudiante lo escogió; un 7.7 % del estudiantado seleccionó el final 2 que manifiesta el autoaislamiento de la víctima, un 15,4 % escogió el final 3, que es la búsqueda de apoyo de un compañero escolar, otro 7.7 % escogió el final 4 donde manifiesta

la búsqueda de apoyo de un profesor o una profesora, por último, el 69.2 % seleccionó el final 5 como el posible, siendo este el final optimista donde todos y todas juegan juntos.

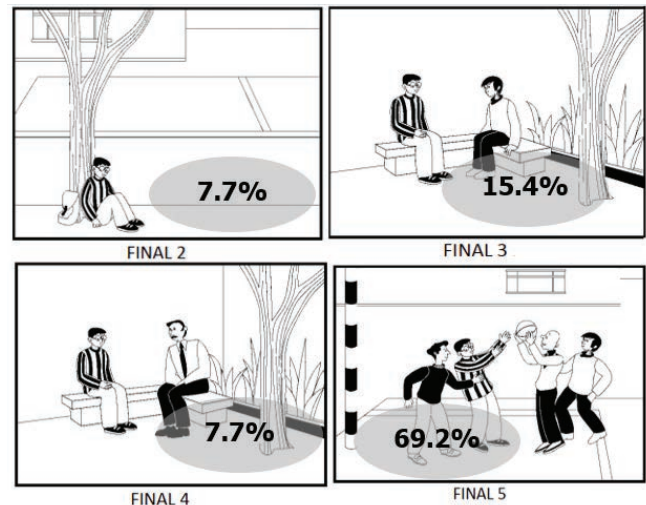


Figura 10. Final de la historia (n=13)

Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones

El presente estudio buscó identificar las emociones sociomorales y percepciones del acoso entre estudiantes. En ese sentido, el estudiantado atribuye distintas emociones según el papel de víctima o agresor en la situación de acoso, y considera que esta última puede cambiar si piden ayuda a figuras de autoridad como padres o profesores.

En cuanto a la frecuencia y continuidad del maltrato, gran parte del estudiantado expresa que las situaciones de acoso escolar ocurren habitualmente, lo cual coincide con diversos estudios previos (Del Barrio et al., 2003; Vargas et al., 2014; Pacheco-Salazar, 2019; Serrano e Iborra, 2005). A su vez, estas situaciones se mantienen varias semanas después de su inicio, corroborando los planteamientos de Serrano e Iborra (2005) para quienes el *bullying* o acoso escolar es un acto de violencia e intimidación que sucede de manera habitual y repetida.

Al evaluar las causas de las situaciones de maltrato, los estudiantes consideran varias opciones de las cuales podemos destacar: la razón de que el maltrato se

reproduce debido a la forma en cómo tratan a los estudiantes en sus casas, siendo esta la misma explicación que señalaron la mayoría de los directores evaluados en 53 distritos escolares en el estudio de Vargas et al., (2014). Otra causa se debe a que les resulta divertido a los del grupo.

Cabe destacar que el acto de victimización no ocurre solo entre una víctima y su agresor, en él también influyen los grupos de pares quienes determinan el inicio y mantenimiento del mismo mediante el refuerzo de dicha situación (Carozzo, 2015).

Por último, otra de las causas se debe a que la situación de maltrato le ocurre a los nuevos. Entendemos que, tal como expresaron Garbarino y De Lara (2002) en Burgos, (2014), la escuela, al igual que todos los sistemas, busca mantener un equilibrio aun esto signifique afectar a un individuo o grupo dentro de la misma, tal como sucede con los estudiantes nuevos.

De igual forma, De Waal (2000) considera que se debe pagar un precio por el aumento de armonía. Quizás este resultado señala la existencia de víctimas no específicas, es decir, aquellas que, al ser diferentes, son rechazadas, ya que el maltrato entre pares no se puede desvincular del grupo y, cualquier aspecto que este no conciba como *normal* dentro de su estructura, suele ser atacada (Collell y Escudé, 2004).

Aunque no esté dentro de las principales causas, los estudiantes y las estudiantes señalaron que una de las razones por la cual los agresores utilizan la violencia es para presionar a los demás a realizar cosas que no quieren, lo que corrobora a Mendoza, Rojas y Barrera (2017) quienes encontraron que los estudiantes usan la violencia para tener el control de la situación y ejercer poder.

A pesar de que gran parte expresó que es reprochable e injusta, manifiestan que la misma es divertida y aceptable. En ese sentido, considerar estos actos como merecedores de un castigo denota una evaluación sociomoral que alude a un sentido de justicia (Landeros y Chávez, 2015).

No obstante, pensarlo como algo divertido, para algunos autores, señala la existencia de un victimizador feliz, es decir, alguien que, a pesar de estar consciente del compromiso moral de sus actos, desplaza dicho compromiso por las consecuencias ligeramente reforzadoras que obtiene (Del Barrio et al., 2003) como

no ser sancionado por su conducta (Dik, Poorthuis y Malti, 2017).

Otra explicación que podemos encontrar es que la violencia puede ser percibida como un juego o broma denominada *relajo* tal como señala Pacheco-Salazar (2018). Al respecto, la autora expresa que equiparar el juego y la violencia no solo crea una desconexión moral y emocional, sino que también la normaliza, garantizando su omnipresencia (Pacheco-Salazar y López-Yáñez, 2018).

Por tanto, tal como plantea Valdivieso (2009), no toda conducta violenta —como el maltrato físico— es percibida como negativa para los involucrados ya que existen códigos de amistad y juego a través de los vínculos de confianza que se tengan entre sí. Debido a lo anterior, resulta importante hablar sobre las características de los distintos actores en la situación de maltrato.

En cuanto a la categorización de las personas involucradas en la situación de maltrato, en la presente investigación se percibe a la víctima como alguien sensible, con miedo, tímido y débil. Estos fueron resultados similares a los obtenidos por Valenzuela (2015) al igual que corrobora lo planteado por Olweus (1993) que destaca que las víctimas típicas carecen de asertividad, son tímidas, frecuentemente aisladas y aparentan ser más débiles que el resto. Sin embargo, en esta investigación, los estudiantes señalan que la víctima es inteligente, humilde, educado y buena persona.

Al respecto, Del Rey et al. (2008) observaron que, a pesar de las consecuencias que derivan del maltrato, las víctimas tratan de mantener su identidad, crédito y derecho en relación con su dignidad como personas. Quizás, por esa razón, les costó categorizar a la víctima como alguien aburrido o divertido, sensible, mentiroso o indeseable como amigo.

En cambio, los agresores fueron catalogados como crueles, mentirosos, personas malas, arrogantes, aburridos, insensibles y cuya amistad no es bien recibida. Lo anterior puede estar relacionado con los resultados obtenidos en el estudio de Del Barrio et al., (2003) donde se reveló que las víctimas trataban de evitar los lugares donde ocurre el maltrato.

Por otra parte, los resultados de la presente investigación evidencian que los agresores son considerados como personas extrovertidas, fuertes y valientes,

lo que apoya a Valenzuela (2015) cuando plantea que los agresores son vistos como personas que se dan cuenta del valor que tiene la violencia para ejercer poder en las relaciones sociales y usan la amabilidad con aquellos que pueden descubrir sus actos o sancionarlos.

En ese sentido, consideramos que delimitar los distintos roles de agresor, víctima y espectador, hubiese sido útil en este caso. Sin embargo, debido a que nuestro estudio se concentró en las emociones que predominan en la situación de maltrato de forma general, y ya que la muestra no era representativa, no se realizaron comparaciones tomando en cuenta los distintos roles de los estudiantes.

Del mismo modo, consideramos que realizar dicha acción conduce a otro estudio particular tal como han hecho Gutiérrez, Benítez, Machado y Justicia (2012) en cuanto a los agresores, Caurcel y Almeida (2015) sobre las víctimas ante la situación de maltrato o Carrascosa y Ortega (2018) en su investigación sobre los diferentes papeles que ejercen la víctima y el agresor. Por lo que sugerimos que, debido a la complejidad del fenómeno de la violencia en la escuela, las próximas investigaciones en torno a esta y las emociones pueden ir encaminadas a responder dichas inquietudes.

De igual manera, la presente investigación evidencia la presencia de víctimas activas o agresores reactivos. Este tipo de víctimas o agresores justifican el maltrato diciendo que la víctima los ha provocado o expresan que no está mal utilizar la violencia para defenderse, como se ha podido ver en distintos estudios (Gutiérrez et al., 2012; Serrano e Iborra, 2005).

En relación con lo anterior, es preponderante entender que, al educar, una de las metas principales es brindar una evaluación de manera consciente sobre las respuestas emocionales según la cultura en la que se reside (Damasio, 2005). Por tanto, es importante estudiar los estados emocionales implicados en las situaciones de maltrato en la escuela.

No obstante, distintos estudios plantean que la victimización no solo es una relación de maltrato entre un agresor y su víctima, sino también un proceso que es determinado, reforzado y mantenido de manera colectiva. De ahí, que dicho fenómeno no puede ser visto fuera del contexto e interacción grupal donde

aparece (García y Ascencio, 2015) y se hace necesario hablar tanto de las víctimas y agresores como los estados emocionales que les son atribuidos.

Sobre las emociones que los estudiantes le atribuyen a la víctima, vemos que las principales son la tristeza, soledad, miedo, vergüenza, susto y disgusto coincidiendo esto con distintos autores cuyos hallazgos demuestran los estados emocionales que más se le atribuyen a la víctima son la vergüenza y la culpa, relacionándose estos con el miedo, la poca seguridad y ansiedad (Colell y Escudé, 2004).

Cuando las estudiantes y los estudiantes se ubicaron en el papel de víctima se observó un incremento del nerviosismo, la vergüenza y el enojo. Según Paivio y Pascual-Leone (2013), la vergüenza implica sentirse inferior ante los demás, el enojo aparece como defensa ante una amenaza, lo cual, a su vez, podría explicar el aumento del nerviosismo. Los mismos autores consideran que, en los casos donde el enojo protege del peligro, puede ser adaptativo si se dirige hacia afuera como respuesta a la ofensa o daño de los derechos e integridad. Si esto no sucede, podría convertirse en sentimientos como celos o debilidad y críticas hacia sí mismo.

Por otra parte, en los agresores y líderes agresores, se observa que la culpa se asocia más con quien realiza la agresión que con quien la recibe. En ese sentido, los estudiantes también atribuyeron los sentimientos envidia, orgullo, indiferencia, enfado y culpabilidad a dichos grupos, resultados similares a los de Colell y Escudé (2004) y que pueden interpretarse como deseabilidad social o rechazo a estas conductas tal como indican Caurcel y Almeida (2015).

En ese orden, la indiferencia en los agresores puede encontrar su respuesta en el planteamiento de Shilling (2001) quien explica que la vida en grandes ciudades reprime las emociones con actitudes de indiferencia social para los demás, lo cual tendría sentido considerando que este estudio fue realizado en la ciudad capital de República Dominicana: Santo Domingo.

Por otra parte, se observa que los agresores deben sentir más culpa que las víctimas, y que esta emoción continúa en aumento cuando los estudiantes asumen como propio el papel de agresor. Lo mismo acontece con el orgullo, pero de manera inversa, es decir, los

estudiantes consideran que los agresores se sienten orgullosos en mayor medida. Sin embargo, al momento de evaluar cómo deberían sentirse, el orgullo disminuye y continúa reduciéndose al evaluar cómo se sentirían si fueran ellos.

De igual manera, los resultados muestran que los agresores son personas que distorsionan la realidad, una característica de los agresores reactivos o víctimas activas. Es decir, víctimas que también asumen el rol de agresores. Este grupo dice justificar dicho comportamiento porque le habían hecho daño a su persona, de manera directa o no y, en consecuencia, debían cobrar venganza. Esto puede tener dos explicaciones: por una parte, su reacción agresiva se debe al no poder manejar adecuadamente la tensión que experimenta por la falsa creencia de estar bajo amenaza (Gutiérrez, et al., 2012) y esto trae consigo interés en cobrar venganza, tal como exponen Caurcel y Almeida (2008). No obstante, el segundo motivo está más vinculado al hecho de que la violencia no solamente ocurre como un mecanismo de defensa que se activa por las pocas herramientas de autocontrol ante la necesidad de liberar la ira (Vargas, 2019).

En otro orden, dentro de las estrategias principales que los estudiantes y las estudiantes expresan, que son las mejores para solucionar las agresiones, fue hacer nuevos amigos para mejorar su grupo de apoyo y alejarse de ellos lo más posible, lo cual es apoyado por Smith, Pepler y Rigby (2004). Otra fue comunicar las situaciones de acoso tanto a sus padres como profesores. Esto corrobora lo encontrado en la investigación de Del Barrio et al., (2003) donde una de las estrategias más utilizadas fue hablar con alguien. Al respecto, entendemos que los profesores, las profesoras y familiares son vistos como figuras en las que encuentran un apego seguro. Ellos les inspiran confianza y espacio para regular sus emociones, lo cual según Espaillat (2016) es el “antídoto” para hacerle frente a la agresión y victimización en los centros escolares.

Por otra parte, en la última sección del instrumento se les pidió a los estudiantes que escogieran el mejor final que les parece vaya a ocurrir en la historia. Allí se evidenció que el aislamiento y evitación son utilizadas como estrategias de afrontamiento por las víctimas y esto hace que sea difícil de cerrar el ciclo de victimización

tal como proponen Caurcel y Almeida (2015). A su vez, los estudiantes consideran que puede haber un final optimista donde todos se hagan amigos y jueguen juntos, logrando esto a través de ayuda de algún profesor, profesora o amigo.

De manera general, se recomienda que el profesorado de los centros esté atento a las conductas de maltrato no físicas hacia el estudiantado, las cuales también son vivenciadas como agresiones. Olweus (1993) destaca que dentro de las situaciones que dan lugar a la violencia escolar está la escasa participación del estudiantado en el funcionamiento de la escuela. En vista de esto, se recomienda la promoción de jornadas de prevención y concientización sobre la violencia escolar y las distintas formas en que se manifiesta con participación activa del estudiantado, a fin de reducir su incidencia.

De igual forma, a la hora de analizar con profundidad el fenómeno de la violencia en la escuela se debe tener en cuenta a las emociones como un elemento crucial. Dichas emociones varían mucho, dependiendo del rol que se cumpla en el acto de violencia.

Por otra parte, a pesar de que contamos con un instrumento que nos ayudó a considerar dichos estados emocionales, entendemos que los mismos también tienen un carácter subjetivo que no puede ser cuantificado. Por lo que el uso de historias, tal como propone el SCAN-Bullying es una herramienta para expresar en palabras las emociones percibidas al momento de hablar sobre acoso. De esta forma las emociones podrán ser reguladas y canalizadas a través de vías más adaptativas.

5. Referencias

- Almeida, A., Del Barrio, C., Marqués, M., Gutiérrez, H. y Van Der Meulen, K. (2001). *A script-cartoon narrative of bullying in children and adolescents*. En M. Martínez (Ed.), *Prevention and control of aggression and the impact on its victims* (pp. 161-168). Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.

- Burgos, R. (2014). *Acoso escolar en estudiantes de Centros educativos de la Educación Básica, Públicos y Privados, de Santo Domingo: Prevalencia, Factores Asociados e intervención por parte del centro* (Tesis de maestría). Instituto Tecnológico de Santo Domingo-Universidad Católica de Lovaina (INTEC-UCL), Santo Domingo, República Dominicana.
- Cañete, M. (2010). La socialización en la escuela. *Innovación y experiencias educativas*, 33, 1-9.
- Carozzo, J. (2015). Los espectadores y el código del silencio. *Revista Espiga*, (29), 1-8.
- Carrascosa, L. y Ortega, J. (2018). Apoyo social, empatía y satisfacción con la vida en los diferentes roles de agresor-víctima de acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 71-78.
- Castañeda, S. y Conde, W. (2017). *Lo imaginario en la construcción de las relaciones escolares* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Colombia.
- Caurcel, M. y Almeida, A. (2015). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 51-68.
- Clavero, A. R. (2012). *La inteligencia emocional como factor de protección de la violencia escolar* (Tesis de maestría). Universidad de Almería, España.
- Collell, J. y Escudé, C. (2004). Rol de les emocions en els processos de maltractament entre alumnes. *Àmbits de Psicopedagogia*, (12), 21-26.
- Congreso Nacional. (1997). Ley General de Educación No. 66-97 de fecha 9 de abril de 1997, modificada por la ley No. 222-07 de fecha 18 de agosto 2007. Santo Domingo, República Dominicana.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- De Waal, F. (2000). Primates - a natural history of conflict resolution. *Science*, 289, 586-590.
- Del Barrio, C., Almeida, A., Van Der Meulen, K., Barrios, Á., y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: Scan-Bullying. *Infancia y aprendizaje*, 26(1), 63-78.
- Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2008). Riesgos de la violencia escolar. *Revista Informe de investigaciones educativas*, 22(2), 257-273.
- Dik, A., Poorthuis, A. y Malti, T. (2017). Psychological processes in young bullies versus bully-victims. *Aggressive Behavior*, 43(5), 430-439. doi: 10.1002/ab.21701
- Español, V. (2016). *Factores asociados a la violencia en el contexto escolar y familiar el papel del apego, las expectativas de clase social, la violencia simbólica y el género* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, España.
- García, M. y Ascencio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38.
- Gutiérrez, R., Benítez, J., Machado, C. y Justicia, F. (2012). Estudio de las atribuciones hacia el maltrato entre iguales del alumnado agresor frente al no agresor, mediante el Cuestionario SCAN-Bullying. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 545-568.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. Distrito Federal de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Martínez, M., Esteban, F. y Buxarrais, M. R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación, número extraordinario*, 95-113.
- Mendoza, B., Rojas, C. y Barrera, A. (2017). Rol de participación en bullying y su relación con la ansiedad. *Perfiles educativos*, 39(158) 38-51.
- Moreno, C., Segatore, M. y Tabullo, A. (2019). Empatía, conducta prosocial y bullying: las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios sobre educación*, (37), 113-134.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. New York: Blackwell.

- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD). (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris. Doi: 10.1787/acd78851-en.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 112-121. doi: 10.24320/redie.2018.20.1.1523
- Pacheco-Salazar, B. & López-Yáñez, J. (2018). Yo no me quedo dao'. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1279-1292. Doi: 10.5209/RCED.55306
- Pacheco-Salazar, B. (2019). *Estar, ser y convivir en la escuela: una mirada profunda a la violencia escolar en la República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) e Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM).
- Paivio, Sandra y Pascual-Leone, A. (2013). *Emotion-Focused Therapy for complex Trauma. An Integrative Approach*. Washington: American Psychological Association Electronic Edition.
- Pennebaker, J. W. (1993). Putting stress into words: Health, linguistic, and therapeutic implications. *Behaviour Research and Therapy*, 31(6), 539-548. doi: 10.1016/0005-7967(93)90105-4
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre los compañeros de la escuela*. Valencia: Goaprint.
- Shilling, C. (2001). Embodiment, Experience and Theory: in Defense of the Sociological Tradition. *The Sociological Review*, 49(3), 327-344.
- Smith, P., Pepler, D. y Rigby, K (2004). *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1165-1181.
- Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Santiago: Publicación de las Naciones Unidas.
- Unidad de Seguimiento y Evaluación de la Política Educativa. (2017). Reporte de Acoso y Violencia Escolar en República Dominicana. Visión panorámica con los datos de PISA 2015. *Informe de la política Educativa*, (6), 1-4.
- Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales: Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolén en Santiago de Chile* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Valenzuela, A. (2015). *Acoso escolar en las aulas chilenas* (Tesis de máster). Universidad de Chile, Chile.
- Vargas, T. (2019). *Masculinidades y Violencia de Género en zonas rurales y urbanomarginales de cuatro provincias del país*. Santo Domingo: La autora.
- Vargas, Y., Mencía, A., Fernández, N., Caamaño, C. y Garrido, L. (2014). *Estudio de prevalencia, tipología y causas de la violencia en los centros educativos de básica y media de la República Dominicana*. Santo Domingo: Ministerio de Educación (MINERD), Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), Universidad Iberoamericana (UNIBE).