



**LAS EMOCIONES DEL ALUMNADO INVOLUCRADO EN LA
DINÁMICA DEL MALTRATO ENTRE IGUALES**
EMOTIONS OF STUDENT'S INVOLVED IN THE DYNAMICS OF THE MISTREATMENT
AMONG EQUALS

Volumen 16, Número 2
Mayo-Agosto
pp. 1-26

Este número se publicó el 1° de mayo de 2016
DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i2.23562>

Isabel de la A. Valadez Figueroa
Laura E. Barragán Ledesma
María Consuelo Ochoa Orendain

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



LAS EMOCIONES DEL ALUMNADO INVOLUCRADO EN LA DINÁMICA DEL MALTRATO ENTRE IGUALES

EMOTIONS OF STUDENT'S INVOLVED IN THE DYNAMICS OF THE MISTREATMENT AMONG EQUALS

Isabel de la A. Valadez Figueroa¹
Laura E. Barragán Ledesma²
María Consuelo Ochoa Orendain³

Resumen: Este artículo presenta resultados de una investigación cualitativa, realizada de septiembre 2014 a enero del 2015 con el alumnado de tres escuelas secundarias del sistema oficial ubicadas en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. El objetivo fue conocer el rol que juegan las emociones que experimentan los alumnos involucrados en la violencia escolar específicamente el maltrato entre iguales. La información se obtuvo mediante tres grupos focales y once entrevistas semiestructuradas, utilizando el análisis categorial temático. Los resultados muestran un patrón emocional, compartido entre observadores y víctimas, víctimas y agresores, y observadores, víctimas y agresores. Este patrón integrado por emociones que forman parte del espectro de las emociones relacionadas con la vergüenza, y en el que subyace una afrenta o humillación percibida como cercana y potencial para el observador, real para la víctima y acaecida para el agresor. Esta situación puede tornar la violencia en un círculo interminable, en el cual el estudiantado tanto en su rol de observadores, víctimas y agresores en un intento de recuperar su propia valía ante sí mismos y ante los ojos de los demás, tratan de superar la vergüenza por la afrenta recibida, utilizando la violencia como catarsis de la vergüenza. Estos hallazgos servirán como base empírica para diseñar intervenciones educativas que consideren las emociones de los alumnos.

Palabras clave: VIOLENCIA ESCOLAR, EMOCIONES, ESTUDIANTES, EDUCACIÓN SECUNDARIA

Abstract: This article presents the results of a qualitative research that took place from September 2014 to January 2015 with students of three junior high schools belonging to the official system within the metropolitan area of Guadalajara, Jalisco, Mexico. The objective was to discover the role played by the emotions experimented by the students involved in school violence specifically mistreatment among equals. The information was obtained through three focus groups and eleven semi-structured interviews using the categorical thematic analysis. The results show an emotional pattern shared between observers and victims; victims and aggressors; and observers, victims and aggressors; this pattern is integrated by emotions that belong in the spectrum of emotions related to shame, in which underlies an insult or humiliation perceived as near or potential to the observer, real for the victim and occurred for the aggressor. It is concluded that this situation can turn the violence into an endless circle, in which students whether they are observers, victims, or aggressors, in an attempt to restore their value for themselves the others, try to overcome the shame of the received affront by using violence as a catharsis for shame. These findings will serve as empirical foundation to design educational interventions that consider the emotions of the students.

Key Words: SCHOOL VIOLENCE, EMOTIONS, STUDENTS, JUNIOR HIGH SCHOOL EDUCATION

¹ Profesora Investigadora del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) de la Universidad de Guadalajara (UdeG), México. Dirección electrónica: dravaladez@hotmail.com

² Investigadora de la Universidad de Juárez del Estado de Durango, México. Dirección electrónica: habil_laura@yahoo.com.mx

³ Profesora del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), Universidad de Guadalajara (UdeG), México. Dirección electrónica: mcoo-alu_@hotmail.com

Artículo recibido: 11 de junio, 2015

Enviado a corrección: 4 de agosto, 2015

Aprobado: 18 de enero, 2016

1. Introducción

1.1 Violencia escolar

La violencia escolar específicamente el maltrato entre iguales, merece especial atención puesto que se ha convertido en una práctica cotidiana y frecuente en un gran número de instituciones educativas, que sin importar sus niveles y modalidades educativas ha tomado perfiles inéditos por la irracionalidad que la caracteriza. Las estadísticas dejan ver de manera general que todos los alumnos se encuentran inmiscuidos en esta dinámica independientemente del rol que asuman en el grupo (Avilés Martínez y Monjas Casares, 2005; Defensor del Pueblo, 2007; Valadez Figueroa, Barragán Ledezma, González Gallegos, Fausto Guerra y Montes Barajas, 2008).

Aunque en estas situaciones de maltrato entre iguales, dos individuos están especialmente implicados (la persona agresora y su víctima), su repercusión dado el carácter interdependiente de las relaciones sociales, afecta al grupo en su conjunto, con consecuencias múltiples y diversificadas en el nivel social, psicológico y biológico, con graves consecuencias en el ajuste del estado emocional del adolescente (Orte, 2003 citado por Valadez y cols., 2008). Haciendo una síntesis sobre el maltrato entre iguales, es posible decir que se trata de un fenómeno presente en todos aquellos contextos de relaciones interpersonales en los que están juntos, de forma más o menos obligatoria, pero relativamente permanente, personas de diversos contextos sociales que se ven obligadas por las circunstancias a compartir escenarios, trabajos, o simples actividades.

1.2 La aceptación social

Durante el comienzo de la adolescencia, la función y la importancia del grupo social cambia dramáticamente (Álvarez Jiménez, 2010; Martínez González, Inglés Saura, Piqueras y Ramos Linares, 2010), de modo que aumenta el valor del tiempo que pasan con los amigos (Carnevali y Källman, 2007; Martínez y cols., 2010). El grupo o grupos de amigos se constituyen en un espacio de particular trascendencia por el estrecho vínculo existente entre estas relaciones y el ajuste psicosocial del adolescente (Aragón Borja y Bosques, 2012; Estévez López, Martínez Ferrer y Jiménez Gutiérrez, 2009). Los contactos con los iguales especialmente los amigos y las amigas presentan funciones muy significativas para su desarrollo. Los amigos y las amigas aportan compañía, diversión, información, afectos y seguridad emocional. Ello implica, por consecuencia que uno de los desafíos más apremiantes del adolescente sea la aprobación social, esta se expresa mediante la

aceptación o el rechazo de sus pares, y se relaciona con el liderazgo, la popularidad, el compañerismo, la jovialidad y el respeto.

Sobre este particular, hay que tomar en cuenta que en la escuela, el sistema de relaciones entre los adolescentes es complejo, ya que este le concede gran importancia a percibirse y ser visto o vista como un individuo socialmente integrado o integrada, así que acepta y busca voluntariamente su pertenencia al grupo. Sin embargo, la integración social en los grupos de adolescentes no es fácil, las y los adolescentes deben hacer frente por un lado, a las presiones de convivir con las normas de su red social o grupo de amistad y por otro de alcanzar un alto rango social. Por ello a veces el sistema de relaciones de iguales se configura bajo un sistema de dominio-sumisión y se empieza a poner en peligro el vínculo de la reciprocidad, lo cual es indicador de que se pueden generar o favorecer procesos de victimización o maltrato entre iguales (Eresta y Delpino, 2012; Valadez y cols., 2008).

1.3 Las emociones

Durante más de cien años, las emociones han sido objeto de estudio de varias disciplinas de las ciencias humanas y sociales. Entre ellas cabe mencionar la filosofía, la sociología, la antropología, la lingüística y la psicología. Las tendencias de las escuelas, orientaciones y planteamientos existentes desde la filosofía de los clásicos hasta nuestros días han influido en las definiciones de las emociones, haciendo de ellas un proceso complejo (Palmero y Martínez, 2008).

Las definiciones admitidas sobre la emoción son reflejo de las perspectivas teórico ideológicas dominantes en cada periodo histórico. Desde lo filosófico, la teorización emocional ha dependido de la teorización general acerca de la mente, a partir de lo psicológico las teorizaciones de la emoción se enmarcan más ampliamente en las teorizaciones sobre los mecanismos de adaptación general (Palmero 1997). En este mismo sentido Belli e Iñiguez-Rueda (2008) citan a Mayor quien hace referencia a la influencia en estudio de las emociones que han tenido los cambios constantes ocurridos en la evolución de la psicología como disciplina general.

Según Malo (2007) la objetividad y significado de la emoción ha sido a lo largo de la historia filosófica una interrogante a la cual se le busca respuesta. En el ámbito teórico particularmente en el campo de la teoría del conocimiento y de la antropología ha sido central. Si se niega la objetividad de la emoción, por consecuencia entramos en el ámbito de la subjetividad, lo cual hace a la emoción como algo incomunicable, es decir no es posible ser

expresada, de tal suerte que sólo es posible intuirlo. Si afirmamos que es objetiva no estaríamos en correspondencia con la experiencia que se tiene de la emoción, por ende no puede ser objetivada. Y agrega que la existencia de una relación entre emoción y valoración de una realidad, ha dado lugar a que los cognitivistas señalen que la emoción es un fenómeno en el cual coinciden tanto la subjetividad como la objetividad. Tiene subjetividad porque la emoción se relaciona con una valoración que hace el sujeto y a su vez posee objetividad porque esta valoración se refiere a una realidad que aparece en la emoción como su objeto. Refiriéndose a la influencia ejercida del psicoanálisis y del conductismo sobre el cognitivismo, este mismo autor señala que la emoción es percibida como una realidad compleja en la que están presentes el impulso, el deseo, el sentimiento y la acción. Y en donde coexiste a su vez una interioridad, significada por el impulso, los cambios fisiológicos, el sentimiento, la valoración. Y una exterioridad representada por la realidad, evento o acción ante la cual se experimenta la emoción, lo que por consecuencia trae aparejado manifestaciones exteriores reflejadas en cambios fisiológicos, así como en gestos y acciones.

Acerca de esta idea Palmero y Martínez (2008), consideran que la existencia de un procesamiento cognitivo previo es condición indispensable en el proceso emocional, en donde lo afectivo influye, modula y determina lo cognitivo del sujeto, en una acción recíproca en donde se influyen mutuamente, debe de ser tomada en cuenta en el estudio de las emociones como proceso. En relación a esto Malo (2007), nos dice que para conocer y poder explicar la emoción es necesario el análisis y la observación simultánea de ambas experiencias, la interior (valoración y sentimiento) y la exterior (sus manifestaciones).

Las diferencias en la forma de concebir el sentimiento tanto en las teorías clásicas como en el cognitivismo así como también en la fenomenología, estriban en que las primeras consideran al sentimiento como una tendencia sentida, que depende de una valoración como elemento esencial de la emoción. Por su parte en la fenomenología el sentimiento es un fenómeno de conciencia, en donde al relacionar entre sí la memoria, con los datos del exterior el individuo, el sujeto entra en un proceso de interpretación (Malo, 2007).

En la actualidad en el estudio de las emociones persiste la discusión entre los planteamientos afectivos y los planteamientos cognitivos, en el que la variable cognición ha jugado un papel importante. Esta situación no hace más que reflejar un vacío en cuanto a una teoría que integre los argumentos planteados, y en la cual estos no se consideren

confrontados, antagónicos, opuestos o excluyentes, y en donde sean entendidos como complementarios (Palmero, 1997; Palmero y Martínez 2008).

En este marco de ideas coincidimos con Palmero y Martínez (2008) en cuanto a los aspectos que se identifican en una emoción, mismos que tienen como propósito movilizar al organismo para enfrentarse a situaciones estresantes: 1) la concienciación subjetiva o el sentimiento, 2) la fisiológica referida a los cambios corporales internos, 3) la expresiva/motora en el sentido de manifestaciones conductuales externas, 4) la cognitiva que alude al funcionamiento mental. Dichos aspectos se encuentran relacionados con la presencia de alteraciones tanto físicas como mentales, que incluso pueden ocasionar la muerte.

Cabe situar que desde la sociología nos dice Luna (2010, p. 22) "el interés por las emociones parte de que estas tienen consecuencias sociales, en tanto que se originan a partir de la interacción social en la medida en que describen un significado, constituyen un signo comunicacional"; y agrega citando a Hochschild y Gordon que "el nombre otorgado al sentimiento o emoción es un concepto, es una identificación que permite dar sentido a lo que sentimos y actuar en consecuencia en nuestro entorno sociocultural".

Por consiguiente este trabajo centra su atención, en conocer el rol que juegan las emociones que experimenta el alumnado que se ve involucrado en la violencia escolar, específicamente en la dinámica del maltrato entre iguales, como un elemento a considerar en el diseño de estrategias de intervención, puesto que las emociones constituyen un factor importante al momento de explicar o interpretar el comportamiento humano.

2. Metodología

Se realizó un estudio de corte cualitativo, durante los meses de septiembre 2014 a enero del 2015, en alumnos y alumnas de tres escuelas secundarias de los turnos matutinos pertenecientes al sistema oficial, ubicadas en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. Para su selección se tomó el criterio de máxima variabilidad y sus posibilidades de acceso administrativo, ajustándose a la disponibilidad de tiempos de la comunidad educativa (suspensión programada de actividades y periodos de receso).

Se llevaron a cabo tres grupos focales (Taylor y Bogdan, 1986) y once entrevistas semiestructuradas, los temas abordados se orientaron a indagar los sentimientos y emociones que se experimentan ante la dinámica del maltrato entre iguales. Los grupos focales se realizaron con dos propósitos: el primero fue, conocer acerca de los sentimientos

y emociones generados en la dinámica del maltrato entre iguales a partir de una elaboración grupal; el segundo fue identificar y seleccionar a aquellos alumnos que se situaron en el momento del estudio en un rol predominante ya sea de observador, víctima o agresor, para la realización posterior de las entrevistas.

Los ejes temáticos tanto para las entrevistas como para los grupos focales fueron tres: Primero, se abordó "lo que siento cuando lo veo" (cuando presencié una agresión). Segundo, se analizó "lo que siento cuando me lo hacen" (cuando yo soy la víctima). Tercero, se trató "lo que siento cuando lo hago" (cuando yo soy el agresor). Esto nos permitió ubicar a la población de estudio en los tres roles de la dinámica del maltrato: observador, víctima y agresor.

2.1 Consideraciones éticas

Se consideró el consentimiento oral libre e informado así como el anonimato de los informantes y de las escuelas participantes. A las instituciones se les presentó una síntesis de los resultados obtenidos.

2.2 Análisis

Se realizó un análisis categorial temático. Este consistió en la organización de la información por temas y de acuerdo a la posición de los informantes en la dinámica del maltrato entre iguales, reconocimiento e identificación de estructuras, de patrones de comportamientos y temas comunes, encadenamientos y vínculos lógicos entre ellos y el contraste con la información teórica.

3. Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos por medio del análisis. Los datos aparecen apoyados por citas textuales de lo referido por la población de estudio las cuales sirven para ejemplificar, resaltar o enfatizar lo encontrado. De acuerdo con las emociones manifestadas por el grupo de estudio que incluyó chicos y chicas que se situaron en cada uno de los tres roles de la dinámica del maltrato entre iguales; se encontró que algunas de dichas emociones solo fueron expresadas por los observadores y otras eran compartidas ya sea por los observadores y víctimas, o por agresores y víctimas, o bien por los observadores, víctimas y agresores (Tabla 1).

Tabla 1. Las emociones de los alumnos en los roles de la dinámica del maltrato entre iguales	
Roles	Emociones
Observadores	No lo he pensado
	Nada
	Lástima compasión y gusto
Emociones compartidas entre los alumnos en sus diferentes roles	
Observadores y víctimas	Ira, enojo, coraje
	Miedo por amenaza a la integridad personal
	Impotencia e incapacidad para hacer algo
	Tristeza desvalorización, indefensión, inseguridad y desesperanza
Agresores y víctimas	Venganza
Observadores, agresores, y víctimas	Culpa. Atribuida a las víctimas por los observadores y agresores
	Autoinculpación de la víctima
Fuente: Síntesis textual a partir del análisis de la información	

3.1 Mis emociones: El estudiantado en el rol de observadores

3.1.1 *No lo he pensado; nada, reducción del estado emocional; lastima, compasión y gusto*

Algunas personas personas ubicadas en el rol de observadores (adolescentes), expresaron en su narrativa no haber reflexionado sobre ello [las emociones], indicando "*no lo he pensado*", o adoptando una postura corporal de indiferencia acompañado de un simple levantar de hombros, unos más manifestaron no tener una idea clara, que no entienden el por qué lo hacen. También confunden sus emociones, de ello resultan expresiones tales como: "*No... no sé lo que siento..., no siento nada en especial*". El no sentir nada aparentemente es una negación a la corporalidad, a fin de no interiorizar emociones que afecten su esfera psicológica, lo que desde un enfoque neuropsicológico esto no es posible, excepto, si han desarrollado una disociación entre su experiencia perceptual y sus sensaciones corporales. No sentir nada implica el no interesarles o impactarles, el no querer entrar en contacto con la respuesta de su cuerpo ante el hecho, o haber perdido la sensibilidad a las situaciones graves como un mecanismo defensivo, como un medio para disminuir la ansiedad y el miedo (Vázquez Valls, Maravilla Barajas y Ramos Herrera, 2011).

Esta situación muy probablemente tenga que ver, por un lado con algún antecedente de hecho violento o humillación previa sufrida, y por otro lado, con la proyección que la persona observadora hace del acto violento, asociándolo con vivencias propias como si el mismo lo estuviera viviendo, como fue expresado por algunos chicos: "*A mí me lo hicieron y cuando veo lo que le hacen, siento gacho recordar esas cosas....siento muy feo..., en ocasiones siento como si a mí me lo estuvieran haciendo*", (observadores). Hay que recordar que la proyección en sus formas maduras es la base de la empatía (Freud, 1961). O bien puede se dé como resultado de una exposición repetida y prolongada a la violencia, tal como

fue manifestado por la mayoría de la población de estudio: "*Prácticamente* [la violencia] *está en todos lados de la escuela..., y en todo tiempo, así son las cosas*", (observadores). Según Rice citado por Galán Jiménez y Preciado Serrano (2014), como resultado de esta exposición a la violencia muchos adolescentes se vuelven insensibles a la violencia que les rodea, entran en un proceso continuo de reducción del estado emocional, y comienzan a pensar que forma parte de la estructura natural de su vida cotidiana, necesaria y aceptada.

3.1.2 *Lástima, compasión y gusto*

El estudiantado que se situó en el rol de observador mencionó haber experimentado sentimientos ambivalentes de lástima y compasión hacia el compañero o compañera cuyo daño quisieran evitar. Así mismo aludieron quienes formaban parte de este grupo cierta disposición del estado de ánimo hacia el agrado, exteriorizando el que les da gusto la situación por la que estaba pasando la víctima, con afirmaciones como: "*Son más débiles... son diferentes..., son muy sencillitos* [son pobres]". La propensión a la agresión al "otro" que es diferente a nosotros, sea por tener estatus económico social, apariencia y atributos físicos, por pensar distinto, o por ser diferente en cuanto raza o nacionalidad, puede darse debido a que se ha hecho una mimesis previa no consciente, con el otro o con aspectos y/o cosas del otro (Valadez Figueroa, González Gallegos, Orozco Valerio y Montes Barajas, 2011). La identificación con el agresor permite al espectador participar de forma vicaria de su agresión, esta identificación justifica el "*sentir gusto*" a decir de los adolescentes cuando se considera, que la violencia ejercida hacia la víctima es merecida.

Las identificaciones en el contexto de la violencia se producen bien con los agresores o bien con las víctimas. Esta identificación no sólo aporta experiencias placenteras sino que puede ser una causa de dolor o sufrimiento. Sobre este particular estudios realizados sobre la violencia televisiva, marcan varias explicaciones relacionadas con el gusto por la visión de escenas violentas, Comstock y Paik, citados por Valadez Figueroa y cols., (2008) nos hablan de la existencia de un estado de excitación no resuelta. Por su parte Bleichmar (1997), desde un punto de vista psicoanalítico del placer, expresa que el espectador lo extrae [el placer] de la visión de la violencia televisiva, como una forma de exorcización del temor interno o bien como diría Freud (1961) del placer de la repetición de experiencias angustiosas en situaciones controladas (masoquismo defensivo).

3.2 La emociones compartidas por estudiantes que se ubican en los roles de observadores y víctimas

3.2.1 Ira: Enojo, coraje

Redorta, Obiols y Bisquerra (2006), ubican un gran número de palabras dentro de lo que denominan la familia de la ira tales como: enojo, coraje, furia, indignación, irritación, enfado y disgusto, con la existencia de matices entre ellas, lo que permite agruparlas en una misma categoría. Los autores citados establecen diferencias y matices a nivel cognitivo, mencionan que el disgusto se manifiesta a través de pensamientos que devalúan, culpan y penalizan el comportamiento de la persona con quien se está disgustado o disgustada, lo señalan como un sentimiento que genera un impulso a actuar para eliminar o dañar al causante o la causante de ese malestar. La ira es más peligrosa ya que su propósito es destruir y en situaciones extremas puede llegar a generar reacciones de odio y violencia (verbal y/o física).

Pérez Nieto, Redondo Delgado y León (2008) toman como referencia a Isard quien establece que la ira conforma una reacción de irritación desencadenada por la indignación al sentirse afectado o afectada en los propios derechos y la describe como una "respuesta emocional primaria, que se presenta cuando un organismo se ve bloqueado en la consecución de una meta o en la satisfacción de una necesidad" (p.3). A la par menciona que la ira, por sí sola, puede servir a importantes funciones, indicando que la expresión de la ira puede prevenir una agresión, aunque en realidad, la función directa de la ira es la de favorecer y mantener altos niveles de energía, de manera que esta intensa activación que la caracteriza pueda acelerar las funciones mentales y motoras y mantenerlas por periodos alargados de tiempo" (p. 6). Por su parte, Soler y Conangla (2013) plantean que "la rabia puede ser una emoción más intensa que el miedo o la tristeza. Y señalan que cuando el individuo pierde el control, la rabia suele estar acompañada de otra emoción de la familia de la vergüenza" (cap. 7).

Con respecto a las víctimas, de acuerdo a lo declarado por el grupo de estudio el disgusto es dirigido hacia sí mismas, juzgándose como miedosas, débiles, pobres, e incapaces de enfrentarse y defenderse. La víctima siente el dolor del ataque externo y la rabia contra su propia persona, así como la impotencia; como lo fue referido por la población estudiada: "*Estoy muy molesta conmigo misma por permitir que me pasen estas cosas, no puedo, no sé defenderme*", (víctima). Debe destacarse que ante un insulto o humillación algunos chicos y chicas en ocasiones manifestaron altos niveles de vergüenza y otras veces

de ira. Por su parte en chicos y chicas observadores, el coraje es dirigido hacia las víctimas manifestado "como un coraje de que sean tan mensores" y hacia los agresores por "abusivos... por su comportamiento ofensivo denigrando y agrediendo su derecho de ser como es" [refiriéndose a las víctimas].

3.2.2 Miedo por amenaza a la integridad personal, impotencia e incapacidad para hacer algo

En la emoción del miedo Redorta y cols. (2006) establecen que dentro de la familia del miedo existen una serie de emociones diferentes, las cuales aparecen en fases sucesivas, y se introducen con diferente intensidad a veces imperceptible. Esto da lugar a otras emociones que se viven ante el peligro, como la ansiedad, el temor, el horror, el pánico, susto.

López y Bernal (2007) señalan que ante el peligro "se producen pensamientos y sentimientos subjetivos, sensaciones de impotencia, sentimientos de indefensión, pérdida de confianza, bloqueo del pensamiento, sensaciones de irrealidad y percepción espacio-temporal alterada" (p.31). En consecuencia, Dozier, McDonald, Kingsbury, y Shaw (citados por Bedoya Dorado y Velásquez Fernández, 2014) conciben que el miedo es un sistema de protección natural del cuerpo, contra la amenaza potencial ya sea física o psicológica. (p. 352).

Diversos autores entre ellos André, Marina, Rodríguez y Vygotsky (citados por Bedoya Dorado y Velásquez Fernández, 2014) consideran al miedo como una emoción compleja, basados en que su reacción involucra efectos psicológicos, fisiológicos y conductuales, en los que contribuyen las características personales y contextuales del individuo, por lo que puede decirse que es de naturaleza psicosocial y subjetiva (p. 354).

Chóliz afirma que

"la experiencia subjetiva de la emoción de miedo es una de las más intensas y en ocasiones de las más desagradables, produce sensación de tensión o de gran activación, desasosiego, malestar, preocupación y recelo por la propia seguridad y con frecuencia sensación de pérdida de control" (2005, p. 15)

como mencionan los chicos ubicados en la categoría de víctima: "Me daba miedo pelear..., aun no me sentía con el valor suficiente como para enfrentarme a alguien..., y también fracasé en esa escuela", (víctima).

El miedo hace adoptar a la víctima una actitud de huida o evitación de la situación considerada como peligrosa, esta respuesta emocional tiene como objetivo proteger a la persona. Para este grupo de estudio, el miedo fue ejemplificado con las frases como el *"ya no quiero estar en la escuela..., lloraba del miedo de ir a la escuela..., me atemorizaba,* (víctima). La huida es la forma más habitual de enfrentar el miedo, ante la imposibilidad de liberar la frustración, la víctima prefiere retirarse o huir y así poder superar el hecho al no estar presentes supuestamente los factores causales, como fue señalado con las siguientes expresiones: *"A veces también te saltas las clases te escondes en el baño y te escondes del prefecto"; "el año pasado yo no entré a un montón de clases, inventaba muchos pretextos para no ir a la escuela, ahora pues no hay de otra",* (víctima). A este respecto Vásquez Rocca (2012) señala que es muy común interpretar esta conducta de la víctima como el deseo de interponer la mayor distancia posible entre ella y el peligro, que desde una manera simplista sería nada más sería prudencia, y nos dice que habría que considerarla como una conducta casi ritual que consiste en negar el objeto peligroso con todo nuestro cuerpo, y con ello, las víctimas se niegan a percibir el peligro y suprimen simbólicamente su eficacia.

El agresor o agresora genera también miedo en otros aunque no les haya amenazado. Si los alumnos lo identifican como persona violenta, pueden sentir que al intervenir en apoyo de la víctima, éste pueda dirigir su agresividad contra ellos. La amenaza latente permite al maltratador proyectar en el tiempo la violencia incluso en su ausencia, pues la verdadera amenaza es que el agresor aparezca.

Las personas observadoras al ser al ser testigos de estas situaciones, sienten coraje pero les da miedo ayudar, se reconocen impotentes y cobardes por sentir miedo al observar la violencia y no poder hacer nada. Así lo relatan: *"A veces aunque seas hombre te da miedo ver como se ponen las cosas..., te amenazan..., si dices algo te vamos a hacer algo y mejor nos callamos por miedo, y por tratar de que no te hagan nada..., por miedo no dices nada..., yo por eso cuando lo molestan a él, mejor me voy, yo no hago nada",* (observadores).

Junto al miedo aparece el sentimiento de culpabilidad, ésta indiferencia obligada del alumnado observador es lo que les lleva a un nivel alto de ansiedad e intranquilidad, como es detallado: *"Muchas veces..., a uno que ve..., no le conviene o no le interesa, porque dices... no pues mientras a mí no me hagan nada",* (observadores). Se expresa un malestar causado por la agresión de que es objeto la víctima, haciendo suya la vergüenza por ella experimentada y asumiendo la suya, tal como fue revelado: *"Me siento mal..., para mí es*

como si a esa persona la hicieran diferente; como si no fuera humano"; "siento..., así como que me da vergüenza ajena", (observadores).

Así mismo los observadores se sienten incapaces de hacerle frente a la situación, ya que existe el convencimiento de no contar con los recursos necesarios para solucionar el problema y en el caso de las víctimas, de acabar con el dolor de la humillación, insulto, agresión, por lo que se sienten indefensos según lo mencionaron reiteradamente: "*La mera verdad me da mucho coraje e impotencia al no poder hacer nada*"; y sí., *siente uno como que le da vergüenza..., no poder hacer nada...*" (observador y víctima).

El sentimiento de impotencia es un estímulo desencadenante de la agresión (Dollard, Doob, Miller, Mowre y Sears, 1939), es considerado como una de las peores manifestaciones de la frustración, la cual puede exteriorizarse en una reacción agresiva que igual puede dirigirse hacia las personas que considera culpables, como hacia alguien totalmente ajeno a la situación o en su caso como sucede con los observadores hacia la propia víctima por creerla culpable de la situación por la que están pasando. Quienes se sienten impotentes ante esta situación viven con un grado importante de incertidumbre, no saben cuándo va a acabar la situación. Así lo evidenciaron tanto los adolescentes que se situaron en los roles de observador y víctimas: "*así es..., a veces le toca a uno y con suerte no*". Esta emoción puede desencadenar otras como la ansiedad, ira, depresión, angustia, desesperación, sentimientos, y pensamientos autodestructivos (Rosenzweig y Adelman, 1977), aunado a los sentimientos de inferioridad que surgen de un auto convencimiento, lleva al alumno o a la alumna a un sentimiento de desesperación que puede llegar a ser la fuerza motora motivadora del suicidio (Valadez, Amezcua, González, Montes y Vargas, 2011).

La preocupación autodestructiva es señalada por la víctima como un deseo de morir que representa inconformidad o insatisfacción con su modo de vivir en el momento presente, esta insatisfacción se manifestó en las víctimas con frases como: "*Lo que quisiera es morirme*" o "*desearía estar muerto*", expresiones que denotan una dificultad para vivir. En estas circunstancias la víctima experimenta un dolor emocional insoportable, se siente desesperada, piensa que nada va a cambiar, que no tiene el apoyo de nadie y la única salida que ve a este sufrimiento es la muerte, así lo refieren algunas de las chicas víctimas: "*Lloraba mucho, comía mucho y en más de una ocasión llegué pensar en quitarme la vida, aunque nunca tuve el valor...*" (víctima). La vergüenza va acompañada del deseo de desaparecer, de esconderse, porque no se desea que los demás lo vean (André, 2005; Marina, 2006; Rodríguez Kauth, 2004).

3.2.3 Tristeza, desvalorización, indefensión, inseguridad y desesperanza

Partiendo de la importancia vital que tiene para el joven el reconocimiento e inclusión de los pares para su bienestar, estabilidad y autoestima, así como para el desarrollo de su identidad social, es comprensible que el dolor del rechazo le genere una sensación de tristeza. La tristeza es la emoción que sentimos cuando hemos perdido algo importante, para estos chicos es provocada por la percepción que tienen sobre los acontecimientos de violencia entre pares, que conlleva un menoscabo a su dignidad y autoconfianza, propiciando un decaimiento de la moral, pérdida de energía o voluntad, lo cual puede incluir pesimismo, desesperanza, y una percepción de imposibilidad de lograr evitar que sucedan estas situaciones (Redorta y cols., 2006). La idea de que no hay nada que hacer conlleva a una resignación forzada, como fue manifestado *"No sirve de nada haga lo que haga"; "la verdad nada... lo que se hace nunca funciona, bueno a veces..."* (observador y víctima).

La víctima aprende a no defenderse y desarrolla una sensación de continuo fracaso y de impotencia que la lleva a una actitud de pasividad o a dejar de reaccionar o controlar lo que sucede y así aprende a no hacer nada frente a lo que ocurre, proyecta una imagen apática e indolente, pero por dentro se va deteriorando su personalidad, como precisan las chicas : *"Al principio sufría, después ya no sufría, entré en una especie de resignación, hasta me siento bien estando sola, y el miedo....., el miedo ese si no se quita..."*. O bien desarrolla procesos mentales referidos a creencias de solución con tintes mágicos esperando que se resuelva la situación de maltrato, como una forma de pensar basada en los deseos *"quisiera que se murieran los que me molestan"*, esto conduce a creer que los pensamientos por sí mismos, pueden ocasionar efectos en la realidad o como si el pensar en algo equivale a hacerlo, en este caso el que se murieran quienes la molestan.

Tanto víctimas como observadores, comparten una percepción de los profesores como alejados y poco preocupados por las relaciones que se dan entre los alumnos de la escuela: *"Vas y te quejas con los maestros y no hacen nada, entonces qué haces, estás indefensa ante las oleadas de abusos de tus compañeros, es insoportable yo me sentía muy mal desesperada porque no me hacían caso [los prefectos] (víctima), "hay maestros que si hacen algo y otros... aunque vean no hacen nada porque no les interesa"* (observador).

Ahora bien, quien es víctima al sentirse marginada/o y sujeta/o a agresiones, presenta un estado de ánimo muy bajo, con sentimientos de minusvalía y de incompetencia, esto conlleva a esperar poco de sí mismo y de las otras personas (Schäfer, Korn, Smith, Hunter, Mora-Merchán, Singer y van der Meulen 2004). Esto es referido por algunas víctimas: *"Me*

siento como una persona gris..., yo creo que tengo un fallo sistemático en mi desarrollo... por más que hago....., no la hago" [agradar y ser aceptado].

Esta tendencia observada en víctimas coincide con algunas investigaciones realizadas en víctimas pasivas que tienden a culpabilizarse a sí mismas de su situación y hasta llegan a negarla, debido quizás a que la consideran como vergonzosa (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2002; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997; Smith y Sharp, 1994). Para la víctima, el solo hecho de ser para los demás una chica o chico maltratado es un motivo de vergüenza. En este sentido Nussbaum (2004) argumenta que "la vergüenza se origina a partir de la conciencia de la vulnerabilidad de uno, en presencia de los otros" (p.12).

La existencia de un peligro para los adolescentes que son víctimas o de un riesgo o posibilidad de sufrir agresiones para quienes son observadores, hace que ambos se sientan vulnerables percibiendo el entorno como una amenaza; esta percepción les genera desconfianza y les dificulta las relaciones entre sus compañeros, lo cual puede llevarlos al aislamiento tal como fue referido: "*Lo que hago es estar atenta y muy alerta, cuidarme de todos, cuidarme las espaldas*". Beck (1976) señala que la percepción de una ausencia de control sobre la situación, se relaciona con la depresión clínica.

Por lo tanto, según lo expuesto, el chico o chica no se posiciona como simple observador del hecho violento sino que interpreta lo que ve, quien lo sufre y las intenciones de quien lo realiza. Barahona Plaza (1998; 2006) encuentra a la victimización como un hecho cercano a la persona observadora que le permite anticipar ordenar y comprender posibles experiencias, porque consideran que muy posiblemente también tienen aquello que la puede llevar a convertirse en víctima.

3.3 Las emociones compartidas por el alumnado que se ubica en los roles de agresores y víctimas

3.3.1 Venganza

Jahnen, Luz (2014) con respecto a la venganza nos dice que:

El aparato de conciencia responde a este estado de emergencia [el maltrato entre iguales] instintivamente en una primera reacción movilizand o todos sus recursos para luchar y anular la señal que está generando dolor y sufrimiento. Se trata al principio de un simple mecanismo de defensa, pero es a la vez el punto de partida para el mecanismo de venganza. Este mecanismo utiliza recursos psicofísicos instintivos de

defensa para comunicar al causante del sufrimiento: "Tú me has provocado mucho dolor", y para dar señal de que su comportamiento no va a ser tolerado por uno mismo o por el grupo. Al mismo tiempo, puedo probar y comunicar al exterior, que mi "yo" herido está intacto, fuerte, y puede funcionar". (p. 8)

Toda víctima por el simple hecho de serlo, siente un violento deseo de venganza y no puede evitar sentirlo; no hay ser humano que tras ser violentamente agredido, no sienta el impulso igualmente violento de regresarle el ataque a su agresor o agresora. Este impulso es el de la revancha: *"No es venganza, pero a mí hubo un tiempo que me agarraron y ahora pues..."* (víctima). La persona agresora trata de superar la vergüenza pasada, así como el deseo de no volver a experimentar esos sentimientos de humillación, inseguridad y menosprecio del que fue objeto en el pasado, a través de humillar al otro, es decir, avergonzarlo. De este modo trata de recobrar el orgullo lastimado a través de la venganza, con ello pretende demostrar a todo testigo de la agresión sufrida, que es una persona que no se va a dejar someter y que tiene su propia valía y dignidad, tal como lo expresan: *"Pues sí...a mí también me pasó... solo es amor al arte y el quedar bien conmigo mismo..., hacer esas cosas [violentar] me dan un placer un tanto perverso, me hacen sentir bien..."*. También utiliza los medios agresivos como una forma que le permite proteger su posición y reputación: *"cualquier niño que nos desagrada le damos una paliza, y yo con eso me siento importante..."* (agresor).

A este respecto Collell y Escudé (2004, p. 6) refieren que la dominación y/o humillación que sufre la víctima, le produce al agresor un placer, donde los sentimientos que prevalecen son el de poder y de pertenencia al grupo, además si la victimización se da en forma colectiva aumenta la unión entre los miembros del grupo.

"Max es el más grande de todos, es el líder y nos dedicamos a molestar así que cuando Max grita... todos a él, entre piedras, tierra y basura va caer Daniel...", (agresor). El acto violento físico permite aliviar más eficazmente la tensión psíquica del maltratador, tal y como lo señala Gómez (2005) "la violencia como catarsis de la vergüenza" (p. 131).

La agresión es sentida como una herida u ofensa al propio yo, tiene como efecto reactivo el resentimiento, sus definiciones varían de un autor a otro, en general existe acuerdo en considerarla como una emoción negativa. Se reconoce como una reacción

emocional instintiva frente a otro, es decir del yo respecto al tú, que va acompañada por el sentimiento de impotencia frente al otro. Lersch citado por León, Romero, Novara y Quesada define el resentimiento "como una forma sutil y complicada del afán vindicativo, una de las vivencias pulsionales del yo individual". (1998, p. 334). Como indica Scheler "esta emoción que sirve al resentimiento se mantiene viva, y a medida que sobrevive y revive repetitivamente, va penetrando cada vez más en uno, calando hondamente en lo profundo de la personalidad" (citado por Droste, 2004, p. 3). Puede permanecer en el sujeto mucho tiempo, meses e incluso años después de haber sufrido la humillación; en la mayoría de las veces porque no la quiere olvidar, de manera que la ofensa o la herida se vuelve a sentir una y otra vez, y reaparece cuando una persona o situación hace recordar la ofensa, y es cuando puede llevarse a cabo la venganza, tal como fue mencionado por la población de estudio: "*Lo hacen para de alguna forma sacar los resentimientos que traen*" (observador).

De hecho sitúan sus sentimientos de venganza y su accionar como conectados al haber sufrido victimización, motivados y motivadas por un deseo de herir a alguien. Como reacción a una frustración o provocación anterior (Kenneth, 1991), a modo de un ajuste de cuentas; finalmente sería un reflejo del resentimiento: "*Porque a mí también me lo hicieron*". Esta situación los autoriza para que se haga lo mismo con los demás, lo que refleja una tendencia a la rumiación (tener pensamientos negativos iguales sobre lo mismo una y otra vez) de las ofensas con la intención de tenerlas bien presentes y recordar sus objetivos y de igual manera presentar una cierta identificación con la justicia. Para León y cols. (1998), el resentimiento es un sentimiento complejo permanente de haber sido maltratado o postergado, o injustamente tratado, en donde lo decisivo para su permanencia puede ser un hecho traumático, o también un ambiente en el cual día a día aparecen injusticias, postergaciones, maltratos que lo alimentan es "un fenómeno íntimamente asociado con la agresión y la violencia" (p. 350) o bien que favorece su presencia.

Cuando el estudiantado se siente herido en sus aspiraciones al bienestar, o ve frustrados sus deseos de posesión, de poder o estimación, puede darse un impulso especial en contra de aquello que le impide obtener lo que desea, este impulso es el de la "revancha" y su objeto es satisfacer lo que no se ha podido conseguir de otra manera, tal como expresan las víctimas: "*Yo sí... sí que me quiero vengar y hacerles lo que a mí me hicieron, por ahora me aguanto,...y espero..*"; la espera apunta a que el diferencial de poder del agresor o agresora sea menos, cuando las personas [víctimas] sean más grandes. Max Scheler, (citado por Droste, 2004) distingue "dos caracteres que son esenciales para la

venganza: 1) un refrenamiento y detención momentáneos al menos (o durante un tiempo determinado), del contraimpulso inmediato (y de los movimientos de cólera y furor enlazados con él) y 2) un aplazamiento de la contrarreacción para otro momento y situación más apropiada ("aguarda, que otra vez será") (p. 4).

La venganza, debido a que también a ellos y ellas se lo hicieron, nos explica su doble participación en los roles del maltrato entre iguales. Barragán (citada por Valadez Figueroa y cols., 2008) señalan, que "ser víctima, agresor o espectador son momentos en la vida de los estudiantes y que de hecho un mismo alumno puede pasar de víctima a agresor o de observador a agresor" (p. 105).

3.4 Las emociones compartidas por los alumnos ubicados en los tres roles la dinámica del maltrato entre iguales: observadores, agresores y víctimas

3.4.1 La culpa: atribuida a las víctimas por los observadores y agresores y la autoinculpación de la víctima

McCoy citado por García Martínez (2008) expone que "la culpa es la conciencia de que uno está dejando de actuar tal y como supone que debe hacerlo, según un punto de vista que es absolutamente relevante para el sujeto" (p. 366). Al respecto Escudero Nafs, Polo Uzaola, López Girones y Aguilar Redo (2005) plantean que: "la culpa en sus distintas manifestaciones, es una culpa movilizadora y generada activamente por el maltratador, y el proceso del maltrato que es experimentado por la víctima y también por el observador". (párr. 32).

Refiriéndose a las acciones de los observadores ante el maltrato, Fernández Villanueva, Revilla Castro, Domínguez Bilbao y Almagro González (2008), resaltan que:

Los hechos que implican al observador como testigo de la realidad supondrían entonces la necesidad de aceptar la existencia de ciertas realidades, así como la imposibilidad de negar que existan los hechos, lo que necesariamente involucra la moral del espectador, porque las acciones de los implicados se evalúan dentro de un código ético, en correctas e incorrectas y le plantean qué hacer, tomar decisiones o justificar el no tomarlas. (p. 23)

Por un lado los chicos y chicas observadores nos dicen: "*Ve estas cosas y te dices a ti mismo..., no puedo hacer nada... y pues se tiene como un sentimiento de culpabilidad*". Entre los espectadores suele producirse una inhibición a intervenir ante las situaciones de

maltrato aunque manifiestan que sienten que deberían hacerlo: "*Siento que tengo que hacer algo, no me gusta... no me gusta* [refiriéndose a los procesos de victimización]".

En otro sentido, los observadores le atribuyen culpa a la víctima, por lo que se justifican (como si se lo merecieran) porque les caen mal por "*mentos y dejados..., no saben defenderse..., porque si le dicen algo y se queda callado o se queda triste y si no contesta ya sabes que no va a hacer nada, y me da coraje que sean tan mentos*" (observador). Cuando las situaciones del maltrato se dan en grupo, con aprobación o con poca oposición del resto de compañeros, la víctima termina viéndose como una persona a la que no importa que se le hagan cosas, con poco valor y de alguna manera merecedora de lo que le pasa (Avilés Martínez, 2001) esta percepción supone menos culpabilidad para las personas agresoras y observadoras. A este respecto Collell y Escudé (2004) conciben que "los sentimientos de culpa que experimenta el agresor, cuando ve en un compañero o compañera los efectos de su acción sea por agresión directa o indirecta, o por omisión, quedan diluidos en el grupo" (p. 6).

3.4.2 Autoinculpación

Las víctimas contemplan la causa de la agresión como algo interno y personal, así se sienten responsables de las agresiones y por tanto las justifican. En este tipo de cogniciones de autoinculpación las víctimas creen que son ellas las causantes de la violencia, por no ser capaces de detenerlos y por tolerar la violencia (García-Martínez, 2008; Trautmann, 2008), esto trae aparejado el sentimiento de vergüenza.

Polo Usaola, López Gironés, Olivares Zarco, Escudero Nafs, Rodríguez Vega y Fernández Lira (2006, p. 73), expresan que algunos autores distinguen dos tipos de autoinculpación, la conductual y la caracterial. En este grupo de estudio encontramos los dos tipos: 1) Las víctimas se asumen culpables por no haber reaccionado ante la situación de maltrato, con expresiones tales como "*me lo merezco*", "*soy más débil, no me defiendo*" el alumno siente que son sus conductas, los actos que realiza u omite son los que le producen el acto violento (autoinculpación conductual), 2) Se sienten culpables cuando consideran a los rasgos de carácter, diferencias físicas, o posición social, como causantes del acto violento, como fue relatado por las víctimas, "*soy diferente*"; "*soy pobre*"; "*soy gordo*" (autoinculpación caracterial).

El que lo vean y el verse a sí mismo como diferente, funciona como justificación, que puede ser efectivamente resultado de la culpabilidad internalizada que la persona

maltratadora y la observador proyectan sobre la víctima, como una interiorización de la vergüenza, por la que esta última persona es juez y víctima a la vez. Se refieren a sí mismos o a sí mismas en términos descalificadores y autoacusadores, considerando estas características como hechos, como realidad que se impone, y no como resultado de juicios probablemente aprendidos del exterior, pero en todo caso revalidados por ellos mismos (Fernández Puig, 2000). Esta culpa inducida por las demás personas sitúa a la víctima en un estado de absoluta vulnerabilidad, con las consiguientes repercusiones negativas para su autoestima, lo cual incrementa la probabilidad de volver a ser víctima en aquel mismo contexto o en otros, cerrando el círculo de la victimización. En la culpa al igual que en la vergüenza, subyace como rasgo fundamental algún tipo de evaluación relativa al propio yo.

4. Consideraciones finales

Las emociones que produce el maltrato entre iguales en los actores involucrados son muy variadas y con efectos complejos, de diversa duración y se encuentran subordinadas a la experiencia, posición social y a la identidad de los sujetos que participan, así como el rol que ocupan en la dinámica del maltrato, Luna afirma también que "tienen relación con las normas y valores sociales, las costumbres, las tradiciones, y las creencias en torno a las emociones mismas" (2010, p. 20), por ello las emociones vinculadas a cada situación serán distintas. Sin embargo, en los resultados de la población estudiada, se muestra un patrón emocional que es compartido entre los observadores con las víctimas, las víctimas con los agresores, y los observadores con víctimas y agresores. Un patrón integrado por emociones que forman parte del espectro de las relacionadas con la vergüenza. Al respecto Lansky (1999) expresa que:

la vergüenza es acerca del *self* (*el sí mismo*), se refiere no simplemente a un tipo de afecto, sino a un sistema emocional complejo que regula el vínculo social. Lo que uno es ante sí mismo y ante los otros, el estatus de uno mismo, el ser o no querible, sentirse aceptado o en inminente rechazo, ante el ojo del otro o ante el ojo autoevaluador del sí mismo. (p. 347)

Este mismo autor la describe como un acompañamiento inevitable de todas aquellas situaciones en las que uno/a queda expuesto o bajo la amenaza de quedar expuesto, y así mismo refiere que la vergüenza opera latente detrás de otros sentimientos que resultan provocados por una experiencia de humillación. A su vez Gómez (2005) señala que la

vergüenza utiliza emociones más complejas como máscaras para ocultarse, en consecuencia es toda una familia de sentimientos y emociones que es conocida con diferentes etiquetas o apellidos y significados totalmente individuales. En palabras de Morrison, citado por Orange (2005) "la humillación representa la fuerte experiencia de vergüenza que refleja un avergonzamiento externo por un objeto altamente catectizado (un otro significativo)" (párr. 27).

En este grupo de estudio, de acuerdo a las emociones expresadas es posible apreciar que en todas ellas subyace la afrenta o la humillación percibida por los alumnos en el caso de los observadores por una victimización cercana y potencial, para las víctimas por una victimización situada en el presente, y para los agresores por una victimización sucedida en el pasado.

Tomando como referencia a Fernández Arregui (2008) se podría considerar en el grupo de los adolescentes estudiados tres formas de manifestación de la vergüenza en las cuales subyace una percepción de falta de valía propia: 1) por insignificancia (ser humillado por quien es), 2) por fealdad (por sus rasgos diferenciales, físicos o psicológicos) y 3) por incompetencia (interiorización de ideales no logrados, sensación de fallo o de fracaso), independientemente de los roles que juegan en la dinámica del maltrato.

Figura 1 CÍRCULO DE LA VIOLENCIA



Fuente: Elaboración propia en base a los hallazgos encontrados

Se concluye que esta situación de maltrato entre iguales puede tornar la violencia entre iguales en un círculo interminable (Figura 1) en el que alumnos y alumnas tratan de superar la vergüenza por la afrenta recibida utilizan la violencia en un intento de recuperar su propia valía ante sí mismos/as y ante los ojos del resto de sus compañeros de escuela y de esta forma recobrar el orgullo. Como se expresó en párrafos anteriores en palabras de Gómez "la violencia es la catarsis de la vergüenza" (Gómez, 2005, p. 131). Las personas agresores van descargando su resentimiento hacia otras; las víctimas que como se mencionó, a su vez, guardan su resentimiento en espera de una revancha, para cuando el diferencial de poder de su agresor sea menos, o cuando ellos estén más grandes, o en su caso la víctima deja de ser pasiva, para volverse una persona violenta, con la esperanza de que así no será nuevamente agredida; con respecto a los observadores, utilizan la agresión como una forma de evitar ser víctimas. Un hecho que nos parece claro es que la violencia aumenta la vergüenza y viceversa, es decir, se amplifican mutuamente

Prestar atención a las emociones generadas en el fenómeno del maltrato entre iguales es necesario, porque la humillación originada en la interacción de los pares envuelve a los alumnos independientemente de cual sea su rol en la dinámica del maltrato, como una situación a considerar en el diseño de estrategias de intervención, puesto que sabemos que las emociones constituyen un factor importante al momento de explicar o interpretar el comportamiento humano.

5. Referencias

- André, Christophe. (2005). *Psicología del miedo: temores, angustias y fobias*. Barcelona: Kairós.
- Álvarez Jiménez, Juana María. (2010). Características del desarrollo psicológico de los adolescentes. *Innovación y experiencias educativas*, 28, 1-11. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/JUANA MARIA ALVAREZ JIMENEZ 01.pdf
- Aragón Borja, Laura Edna y Bosques, Elena. (2012). Adaptación familiar, escolar y personal de adolescentes de la ciudad de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(2), 263-282. Recuperado de <http://www.cneip.org/documentos/16.pdf>
- Avilés Martínez, José María. (2001). Bullying: la intimidación y el maltrato en los centros escolares. *Lan Osasuna, stee-eilas*, (2), 13-24. Recuperado de <http://tecno12-14.info/pdf/bullying2.pdf>

- Avilés Martínez, José María y Monjas Casares, Inés. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/04-21_1.pdf
- Barahona Plaza, Ángel. (1998). Educación, mimesis, violencia y reducción de la violencia. *Rvt. Bienestar y Protección Infantil*, 4(2), 222-230.
- Barahona Plaza, Ángel. (2006). El origen mimético de la violencia. Trabajo presentado en las *Jornadas Universitarias. Acoso escolar: propuestas educativas para su solución*, UNED, Madrid.
- Beck, Aaron Temkin. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: The International Universities Press.
- Bedoya Dorado, Cristian y Velásquez Fernández, Andrey. (2014). Análisis de la incidencia del miedo en la organización desde la perspectiva psicobiológica. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 351-362. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-54692014000200009
- Belli, Simone e Íñiguez-Rueda, Lupicinio. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual. *PSICO*, 39(2), 139-151. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/4019/3034>
- Bleichmar, Hugo. (1997). *Avances en Psicoterapia Psicoanalítica*. Barcelona: Paidós.
- Carnevali, Raúl y Källman, Eva. (2007). La importancia de los grupos en el comportamiento juvenil. Especial consideración con la pluralidad de malhechores del Art. 456 bis N° 3 del Código Penal. *Polít. crim.*, 4, 1-24. Recuperado de http://politicacriminal.cl/n_04/d_1_4.pdf
- Chóliz, Mariano. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado de <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Collell, Jordi y Escudé, Carme. (2004). Rol de les emocions en els processos de maltractament entre alumnes. *Àmbits de Psicopedagogia*, 12, 21-26. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~jcollell/ZAP%2012.pdf>
- Defensor del Pueblo. (2007). Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales. En *La educación secundaria obligatoria*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, María José, Martínez Arias, Rosario y Martín Seoane, Gema. (2002). *Estudio sobre la génesis y el desarrollo de los adolescentes con problemas de conducta en centros de menores*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Programa de Mejora de Atención Social a la Infancia, Serie Estudios.
- Dollard, John, Doob, Leonard, Miller, Neal, Mowrer, Hobart y Sears, Robert. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.

- Droste, Klaus. (2004). Resentimiento y psiquismo, primera parte. *Summa Psicológica UST*, 2(1), 3-6. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4808679>
- Eresta, María Jesús y Delpino, María Antonieta. (2012). *Adolescentes de hoy. Aspiraciones y modelos*. Madrid: Liga española de la educación. Recuperado de http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/CA85EE8A-711C-4967-93BD-362FBB0F2582/234022/Observatorio_Estudio_Aspiraciones_y_modelos_Parte1.pdf
- Escudero Nafs, Antonio, Polo Usaola, Cristina, López Gironés, Marisa y Aguilar Redo, Lola. (2005). La persuasión coercitiva, modelo explicativo del mantenimiento de las mujeres en una situación de violencia de género. II: Las emociones y las estrategias de la violencia. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.*, 25(96), 59-91. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/n96/v25n4a05.pdf>
- Estévez López, Estefanía, Martínez Ferrer, Belén y Jiménez Gutiérrez, Teresa Isabel. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 5-12. Recuperado de <http://www.uv.es/lisis/belen/psicolog-educt.pdf>
- Fernández Arregui, Saulo. (2008). Reflexiones sobre el significado social de la humillación. *Psicología Política*, (37), 29-46. Recuperado de <http://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N37-2.pdf>
- Fernández Puig, Victoria. (2000). Vergüenza profunda, corrosión interna. *Emociones Thematica*, 25, 201-207. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/themata/25/21%20fernandez%20puig.pdf>
- Fernández Villanueva, Concepción, Revilla Castro, Juan Carlos, Domínguez Bilbao, Roberto y Almagro González, Andrés. (2008). Los espectadores ante la violencia televisiva: funciones, efectos e interpretaciones situadas. *Comunicación y Sociedad*, 21(2), 85-113. Recuperado de http://www.unav.es/fcom/communication-society/es/articulo.php?art_id=14
- Freud, Anna. (1961). *El Yo y los Mecanismos de Defensa*. Barcelona: Paidós.
- Galán Jiménez, Jaime Sebastián y Preciado Serrano, María de Lourdes. (2014). Desensibilización a la violencia una revisión teórica para la delimitación de un constructo. *Rev. Uaricha*, 11(25), 70-81. Recuperado de http://www.revistauaricha.umich.mx/Articulos/uaricha_1125_070-081.pdf
- García Martínez, Jesús. (2008). La conciencia del otro: agresores y víctimas desde una perspectiva constructivista. *Apuntes de Psicología*, 26(2), 361-378. Recuperado de http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/vol_26_2_17.pdf
- Gómez, Efraín. (2005). El afecto olvidado. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 68(3-4). Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/neuro_psiquiatria/v68_n3-4/pdf/a01.pdf
- Kenneth, Dodge. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In Debra J. Pepler y Kenneth H. Rubin (eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-218). Hillsdale: Erlbaum.

- Jahnen, Luz. (2014). *Venganza, violencia y reconciliación. Investigación y reflexiones acerca del mecanismo de la venganza en la cultura occidental*. Recuperado de http://sceacc31556e6cd92.jimcontent.com/download/version/1411655687/module/5919599264/name/Venganza_Violencia_Reconciliacion_en_el_Occidente_LJ.pdf
- Lansky, Melvin. (1999). Shame and the idea of a central affect. *Psychoanalytic Inquiry*, 19, 347-361. Recupérate from <http://dx.doi.org/10.1080/07351699909534255>
- León, Ramón, Romero, Cecilia, Novara, Joaquín y Quesada, Enrique. (1998). Una escala para medir el resentimiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80520302.pdf>
- López, Félix y Bernal, Jesús. (2007). *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades*. Barcelona: Graó.
- Luna Zamora, Rogelio. (2010). La sociología de las emociones como campo disciplinario. Interacciones y estructuras sociales. En Adrián Scribano y Pedro Lisdero (Comps.), *Sensibilidades en juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones* (pp. 15-31). Córdoba: CEA-CONICET. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1424/Sensibilidades%20en%20Juego.pdf?sequence=1>
- Malo, Antonio. (2007). Teorías sobre las emociones. En F. Fernández-Labastida y J. A. Mercado (eds.), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*. Recuperado de <http://www.philosophica.info/archivo/2007/voces/emociones/Emociones.html>
- Marina, Antonio. (2006). *Anatomía del miedo: un tratado sobre la valentía*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez González, Agustín Ernesto, Inglés Saura, Cándido José, Piqueras Rodríguez, José Antonio y Ramos Linares, Victoriano. (2010). The importance of Friends and parents in health and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 111-138. Recupérate from <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?372>
- Nussbaum, Martha. (2004). *Hiding from Humanity: Disgust, Shame and the Law*. Princeton: University Press.
- Orange, Donna. (2005). ¿Vergüenza de quién? Mundos de humillación y sistemas de restauración. *Aperturas psicoanalíticas* (20). Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000338>
- Palmero, Francesc y Martínez, Francisco (Coord.). (2008). *Motivación y emoción*. España: McGraw Hill.
- Palmero, Francesc. (1997). Emoción. Breve reseña del papel de la cognición y el estado afectivo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 2(2-3). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/apalmf245161299/texto.html>

- Pellegrini, Anthony, Bartini, Maria y Brooks, Fred. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims. Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224. Recuperate from <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.216>
- Pérez Nieto, Miguel Ángel, Redondo Delgado, Marta María y León, Leticia. (2008) Aproximaciones a la emoción de ira: de la conceptualización a la intervención psicológica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(28). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article6/texto.html>
- Polo Usaola, Cristina, López Gironés, Marisa, Olivares Zarco, Daniel, Escudero Nafs, Antonio, Rodríguez Vega, Beatriz y Fernández Liria, Alberto. (2006). Autoinculpación en mujeres que sufren maltrato por parte de su pareja. Factores implicados. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 26(97), 71-86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265019656005>
- Redorta, Josep, Obiols, Meritxell y Bisquerra, Rafael. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Kauth, Ángel. (2004). *El miedo, el motor de la historia individual y colectiva*. Madrid: Eurotheo Universidad Complutense de Madrid.
- Rosenzweig, Saul y Adelman, Stuart. (1977). Construct Validity of the Rosenzweig Picture-Frustration Study. *Journal of personality assessment*, 41(6), 578-588. Recuperate from. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa4106_1
- Schäfer, Mechthild, Korn, Stefan, Smith, Peter, Hunter, Simon, Mora-Merchán, Joaquin, Singer, Monika y van der Meulen, Kevin. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *The British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379–394. Recuperate from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/0261510041552756/pdf>
- Soler, Jaume y Conangla, Mercé. (2013). *Ecología emocional. El arte de vivir vidas emocionalmente armónicas y sostenibles*. Barcelona: Amat.
- Schwartz, David, Dodge, Kenneth, Pettit, Gregory y Bates, John. (1997). The Early Socialization of Aggressive Victims of Bullying. *Child Development*, 68(4), 665-675. Recuperate from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.1997.tb04228.x/pdf>
- Smith, Peter y Sharp, Sonia. (1994). *School bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Taylor, Steve J. y Bogdan, Robert. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós.
- Trautmann, Alberto. (2008). Maltrato entre pares o bullying. Una visión actual. *Rev Chil Pediatr*, 79(1), 13-20. Recuperado de http://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/91.1-maltrato_pares.pdf

- Valadez, Isabel, Amezcua, Raúl, González, Noé, Montes, Rosalba y Vargas, Vania. (2011). Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(98), 783-796. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/773/77321592020.pdf>
- Valadez Figueroa, Isabel de la A., Barragán Ledesma, Laura Ernestina, González Gallegos, Noé Albino, Fausto Guerra, Josefina y Montes Barajas, Rosalba. (2008). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara*. México: Mar Eva. Recuperado de http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/libros/libros/violencia_escolar_libro.pdf
- Valadez Figueroa, Isabel de la A., González Gallegos, Noé, Orozco Valerio, María de Jesús y Montes Barajas, Rosalba. (2011). Atribuciones causales del maltrato entre iguales: la perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas de enseñanza media básica. *RMIE*, 16(51), 1111-1136. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662011000400005&script=sci_arttext
- Vásquez Rocca, Adolfo. (2012). Sartre: teoría fenomenológica de las emociones, existencialismo y conciencia posicional del mundo. *Nómaditas Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 36(4). Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/42320/40280>
- Vázquez Valls, Ricardo, Maravilla Barajas, Guadalupe y Ramos Herrera, María Azucena. (2011). Una aproximación a la somatización de la violencia en el Centro Universitario de los Altos. Ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 17. Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas*. UNAM, Ciudad Universitaria, México, D.F. 10 de Noviembre del 2011. Consultada en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/2462.pdf