

OBSERVADORES EN SITUACIONES DE  
VICTIMIZACIÓN POR INTIMIDACIÓN ESCOLAR:  
CARACTERIZACIÓN Y RAZONES DE SU ROL\*

Bystanders in situations of bullying victimization:  
characterizing the role

María Clara Cuevas Jaramillo, Ph.D. \*\*  
María Alejandra Marmolejo Medina, Psi. \*\*

*Resumen*

Esta investigación tuvo como propósito comprender el rol de los observadores de situaciones de victimización por intimidación escolar, caracterizando el rol y precisando sus representaciones y elementos emocionales. Utilizando metodología cualitativa se aplicó el instrumento Efectos Psicológicos Roles Intimidación Escolar

\* Este artículo es parte de la investigación “Prevalencia y características de la intimidación en escolares del Valle del Cauca”, realizada por Cuevas, Ortiz y González (2011). La investigación está inscrita en la línea Psicología y Violencia, del Grupo Salud y Calidad de Vida.

\*\* Pontificia Universidad Javeriana. Grupo de investigación Salud y Calidad de Vida. Cali (Colombia).

**Correspondencia:** Calle 18 n° 118-250, oficina 3-55, Edificio El Samán. Teléfono: (2) 321 8200, Ext. 125. Pontificia Universidad Javeriana. Cali (Colombia). [mcuevas@javerianacali.edu.co](mailto:mcuevas@javerianacali.edu.co)

-EPRIE- (Marmolejo & Cuevas, 2010), basado en el Scan-Bullying (Del Barrio, Almeida, Van Der, Barrios & Gutiérrez, 2003), a una muestra de 32 estudiantes, 16 pertenecientes a colegio público y 16 a uno privado de la ciudad de Buga (Valle del Cauca). La información se obtuvo por medio de grupos focales. Se encontraron diferentes clases de observadores, que adoptan uno u otro rol de acuerdo con ciertas condiciones de los victimizados; además se observó que la mayoría de representaciones estimulan la perpetuación de la intimidación al admirar la posición grupal de los intimidadores y, a su vez, subvalorar la condición de víctimas.

**Palabras clave:** Observadores, intimidación escolar, bullying, emociones, representaciones.

### *Abstract*

This research was to understand the role of bystanders in situations of bullying victimization, characterizing the role and focus its representations and emotional elements Using qualitative methodology was applied instrument Efectos Psicológicos Roles Intimidación Escolar EPRIE (Marmolejo & Cuevas, 2010), based on the Scan-Bullying (Del Barrio, Almeida, Van Der, Barrios and Gutierrez, 1999), to a sample of 32 students, 16 belonging to public school and 16 private one the city of Buga, Valle del Cauca. The information was obtained through focus groups. We found different kinds of bystanders, who adopt either role according to certain conditions victimized also, found that most of its representations encourage the perpetuation of bullying, to admire the group of bullies position and in turn underestimate the status of victims.

**Keywords:** Bystanders, bullying, emotions, representations.

Fecha de recepción: 21 de noviembre de 2012

Fecha de aceptación: 28 de agosto de 2013

## INTRODUCCIÓN

El maltrato entre alumnos o pares escolares es un fenómeno que ha cobrado gran importancia en los últimos años. Como lo señalan Collel y Escudé (2006), “se da, de manera más o menos grave, en todos los centros educativos” (p. 8); hecho ratificado por investigaciones realizadas en contextos geográficos y culturales diversos, los cuales muestran que la evidencia de este fenómeno varía entre 2 y 48 % según la Health Behavior School-aged Children [HBSC] de la World Health Organization [WHO] de 2002. El fenómeno, conocido como *bullying*, infortunadamente permea las relaciones entre pares, de manera que esta forma de violencia resulta siendo socialmente aceptada como estrategia relacional, hecho que lo constituye en un importante problema social.

El término *bullying* fue acuñado por Dan Olweus en los años 70 para denominar toda conducta agresiva, intencional y repetitiva, física o verbal, realizada por un escolar o un grupo contra otro individuo con dificultades para defenderse a sí mismo. Dichas agresiones ocurren en una relación con condiciones de desequilibrio, en la que el intimidador ostenta una característica o condición (física, económica, de popularidad, entre otras) que lo hace más poderoso que la persona intimidada. Aunque esta continúa siendo una de las definiciones de mayor uso y popularidad, en ella se excluye a los observadores, otros participantes de gran relevancia en este fenómeno, hecho que ha llevado a autores como Craig y Pepler (2007) a complementarla señalando que la intimidación escolar (*bullying*) se refiere a *relaciones destructivas* entre escolares, basadas en el *uso del poder y dominancia* sobre *pares vulnerables* y que son *toleradas y aceptadas por los grupos*.

La intimidación se presenta de diferentes formas que han recibido variadas categorizaciones. Olweus (1973) hace diferenciación entre intimidación directa, evidenciada en ataques abiertos a la víctima, y la intimidación indirecta, consistente en aislamiento social y exclusión deliberada de la víctima. Además, otras categorizaciones diferencian la *intimidación física*, expresada a través de golpes y daño a objetos personales; la *intimidación verbal*, que comprende insultos y burlas; la *intimidación social*, referida a exclusión del grupo, crear rumores o difundirlos; y, en última instancia, la *intimidación cibernética*, también denominada *cyberbullying*, en la cual se

amenaza, acosa, avergüenza, difunden rumores o excluye a través de medios electrónicos (Cuevas, Hoyos & Ortiz, 2009; PREVNet, 2009).

En cuanto a los participantes en este fenómeno, tradicionalmente se han reconocido dos roles fundamentales: el del *intimidador* o *bullying*, quien realiza las acciones de intimidación, y la *víctima* o *intimidado*, quien recibe o es blanco de las acciones intimidatorias. La mayoría de los estudios realizados se focalizan especialmente en dichos roles, asumiendo la intimidación en función de ciertas características de estos participantes, mientras que el contexto del grupo en el que ocurre es dejado de lado (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman & Kaukialnen, 1996).

Desde esta perspectiva se ha puesto en segundo plano el fundamental papel del observador/espectador, quien de una manera u otra, permitiendo, ayudando o ignorando, adopta una posición que contribuye a la perpetuación de este fenómeno, al no impedir la continuidad de las acciones intimidatorias, cuando su intervención podría ser elemento decisivo para detenerlo. Lo anterior es planteado por Salmivalli (1999), quien afirma que los espectadores son “moderadores poderosos de la conducta”, y por lo tanto tienen un gran poder como grupo, que debe ser utilizado para darle fin a las situaciones de intimidación escolar. Además, según señala la autora, es más viable modificar el comportamiento de los observadores que el de los intimidadores.

Desde la misma perspectiva, autores como Craig y Pepler (1997) y O’Connell (1999) señalan que el problema de la intimidación es sistémico y se extiende más allá de la diada intimidador y víctima; conclusión que las autoras canadienses ilustran con cifras procedentes de sus observaciones en contexto e investigaciones: el 54 % de la audiencia en las situaciones de intimidación son *espectadores pasivos* que refuerzan así la conducta de los intimidadores; asimismo, el 21 % son espectadores que *refuerzan y apoyan activamente* a los intimidadores, y solo 25 % de la audiencia *interviene a favor* de las víctimas. Y aunque sean pocas, las intervenciones para detener la intimidación tienen éxito y logran terminar la agresión el 75 % de las veces.

Adicionalmente, Smith y Shu (2000) en su estudio hallaron que 66 % de los estudiantes ha estado presente en un episodio de intimidación entre

pares y en la mitad de estos episodios han estado involucradas por lo menos tres personas. También reportan que 47 % de los observadores presentes en la intimidación trató de no involucrarse y, a su vez, que solo 34 % de los observadores dijo a los intimidadores que se detuvieran, mientras que 18 % acudió a un adulto para que ayudara a detener el episodio de intimidación. A lo anterior agregan un dato preocupante: 11 % de los participantes admite haber disfrutado presenciando la agresión.

Salmivalli (1999) agrega a los estudios anteriores la perspectiva de la presencia de otros roles dentro de la intimidación escolar, además de los ya ampliamente estudiados, intimidador y víctima, refiriéndose a los tipos de observadores que caracteriza de acuerdo con resultados de sus investigaciones: *Auxiliares*, quienes participan en la intimidación ayudando al intimidador, es decir, pertenecen a su red de amigos más cercanos. *Reforzadores*, que aunque no atacan directamente a la víctima, ofrecen retroalimentación positiva al intimidador; por ejemplo, vienen a ver lo que está pasando, e incitan o animan el episodio de intimidación por medio de risas o gestos alentadores. *Gente de Afuera*, un notable número de estudiantes que tienden a mantenerse alejados y no tomar partido por nadie pero que permiten la intimidación con su silenciosa aprobación. Y, por último, los *Defensores*, cuyo comportamiento es claramente contrario a la intimidación dado que defienden a la víctima, toman partido y tratan de hacer que los demás detengan la intimidación.

Con respecto a los efectos emocionales experimentados por los participantes en el rol de observadores, se ha encontrado que presentan síntomas a nivel fisiológico y psicológico, de ansiedad, depresión, presencia de ideación e intentos suicidas, estrés postraumático, baja autoestima, bajo logro académico, ausentismo escolar, dificultades en el aprendizaje, además de activación fisiológica, represión de la empatía, insensibilización frente a conductas negativas y peligrosas, conductas de aislamiento, desesperación e impotencia (Cuevas & cols., 2009; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen, Rimpelä, 2000; Rigby, 2003), efectos similares a los reportados por las víctimas.

Mediante los estudios mencionados ha sido posible identificar los diferentes tipos de participantes involucrados en la intimidación escolar, conocer los efectos emocionales experimentados; además, sus compor-

tamientos y las representaciones asociadas a la actuación en el momento de observar una situación de victimización.

Esta investigación tuvo como objetivo caracterizar el rol de los observadores, discriminando los diversos tipos de observadores, las razones por las que adoptan dicho rol, sus cogniciones o representaciones sobre los diversos roles, así como las implicaciones de las mismas y las emociones implicadas.

## **METODOLOGÍA**

Esta investigación, de tipo cualitativo, es parte del estudio “Prevalencia y características de la intimidación en escolares del Valle del Cauca”, realizado por Cuevas, Hoyos y Ortiz (2009). La condición de testigos se obtuvo de la aplicación del instrumento Cuestionario de Intimidación Escolar -CIE A y B- (Cuevas, 2008), de la investigación de Cuevas y cols. (2009) mencionada. En el estudio global se estimó una muestra de 1500 estudiantes, quienes aceptaron participar, mediante consentimiento informado parental y el propio asentimiento, dando cumplimiento a las recomendaciones éticas para la investigación.

### **Participantes**

La investigación fue realizada en dos colegios, uno público y otro privado, de la ciudad de Buga (Valle del Cauca), correspondientes a estrato socioeconómico bajo y alto, respectivamente. Fue una muestra por conveniencia de escolares de ambos sexos, estudiantes de 6° a 11° grado, con rango de edad de 11 a 17 años. El total de niños y niñas que participaron fue de 32. Se conformaron dos grupos de ocho participantes en cada colegio, uno de los grados 6° a 8° y otro de los grados 9° a 11°.

### **Instrumentos**

Se utilizó el instrumento *Efectos Psicológicos Roles Intimidación Escolar -EPRIE-* (Marmolejo & Cuevas, 2010), diseñado para esta investigación, basado en el SCAN-Bullying de Del Barrio, Almeida, Van Der Muelen, Barrios y Gutiérrez (2003). Se utilizó un video con varias escenas de intimidación escolar que incluyeron algunas de las viñetas utilizadas en

el SCAN-Bullying, con una duración de 3 a 5 minutos, que muestran los diversos tipos de intimidación: física, verbal, social y cyberbullying, las cuales fueron representadas tanto por niñas como por niños, con edades de 11 a 15 años, con el fin de no sesgar resultados por diferencia de sexos.

El instrumento entonces consta de dos elementos: el video que se proyecta y una guía de preguntas para orientar los grupos focales basada en el SCAN-Bullying, que incluye seis elementos: 1) la representación de lo que ocurre en la escena (interpretación y atribuciones causales que se infieren de las escenas; 2) percepción de las emociones vividas por los distintos personajes de la historia; 3) estrategias que permitirían resolver el problema, y las que llevarían a una reparación emocional, desde el punto de vista de la víctima; 4) experiencias personales en relación con la victimización y las posibles soluciones que le darían a la situación estando en el lugar de la víctima; 5) experiencias personales con respuestas de profesores al informarles sobre la situación de intimidación, y por último, 6) las acciones que realizan y las que deberían realizar al presenciar una situación de intimidación escolar.

### **Procedimiento**

El procedimiento se llevó a cabo asumiendo las normas éticas requeridas, consentimiento de las instituciones educativas, padres y participantes. Protección de la privacidad, garantía de la confidencialidad con la información suministrada, y uso para fines exclusivos de la investigación.

Para la aplicación del instrumento se proyectaron las escenas y a continuación se procedió con los grupos focales utilizando la guía de preguntas mencionada. Cada grupo focal tuvo una duración aproximada de 45 a 60 minutos. Con los cuatro grupos de participantes se realizaron dos sesiones, para un total de ocho. Cada sesión se hizo con 2 días de diferencia.

### **Análisis de datos**

El procedimiento para realizar el análisis de la información inició con la transcripción del audio obtenido de los grupos focales. Posteriormente organizó el material escrito de acuerdo con las categorías de análisis definidas y establecidas por las autoras con base en estudios previos,

objetivos de investigación y resultados de los grupos focales. Se utilizaron adicionalmente estadísticas descriptivas, exclusivamente con el propósito de visualizar con mayor claridad los resultados obtenidos.

## RESULTADOS

En los resultados que se presentan a continuación se incluyen únicamente las categorías de análisis concernientes a los observadores; adicionalmente se realizan comparaciones de acuerdo con el sexo, edades y carácter público o privado de las instituciones educativas.

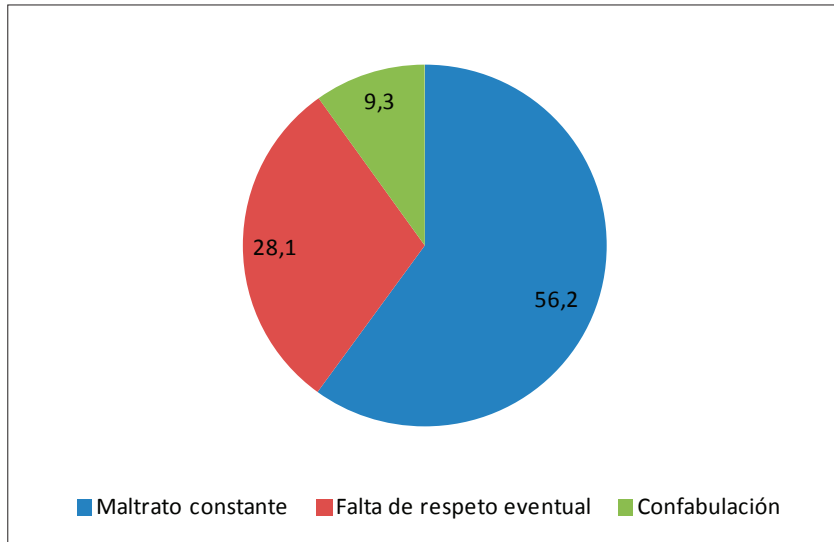
### La representación de los observadores acerca de la intimidación entre pares

En el grupo se observaron diferencias respecto a la determinación de si las escenas observadas correspondían o no a acciones de intimidación escolar. Como se aprecia en la figura 1, 56,2 % de los participantes interpretó correctamente las situaciones como intimidatorias, las cuales se presentan continuamente y tienen como objetivo *perjudicar* a una persona percibida como débil. De esta manera, demuestran que tienen la información necesaria para identificar correctamente la intimidación escolar. Además, reconocen algunos efectos producidos en las víctimas, aunque, paradójicamente, hay mayor información relacionada con las “ganancias sociales” (popularidad) al ser intimidador.

El 28,1 % de los participantes percibe estas situaciones como *falta de respeto* por parte del intimidador, las cuales se presentan eventualmente, en forma de difamación o abuso, sin considerar los derechos de los compañeros. Así demuestran que solo tienen en cuenta la intencionalidad del daño hacia una persona, sin reconocer la sistematicidad de la agresión ni el desequilibrio de fuerzas entre las partes.

El 9,3 % señaló que en estas situaciones lo que sucede es una *confabulación* repetitiva para dañar y ridiculizar a una persona, con el fin de llamar la atención del grupo; y explicaron que los intimidadores no tienen en cuenta los sentimientos de la víctima y lo que buscan es sentirse bien *opacando a otros*.





**Figura 1.** Representaciones de los observadores de la intimidación entre pares

## La representación sobre las emociones en la intimidación

### *Atribución de emociones en el rol de observador*

Como se puede ver en la figura 2, en los dos sexos en general se tiende a atribuir emociones similares: *culpa, orgullo, indiferencia, miedo, compasión y vergüenza*. En cuanto a la **culpa**, no se encontraron diferencias respecto al sexo, dado que el 99 % de los participantes la reportan y explican: “Los observadores sienten culpa porque son cómplices del agresor y no hacen nada para detenerlo”; en consecuencia, lo estarían apoyando para que continúe con los actos intimidatorios: “Antes uno ayuda a que el problema siga”, puesto que no se le otorgan consecuencias negativas por la agresión. Según la edad, los participantes a partir de los 14 años explican que el observador solo se sentiría culpable al no hacer nada para detener la agresión *cuando la víctima es su amigo*. Adicionalmente comentaron que el observador se siente culpable, pues siempre es partícipe de la intimidación, dado que casi nunca “hace nada” por auxiliar a la víctima. A su vez, los participantes entre los 11 y 13 años argumentaron que la culpabilidad aparece por no “actuar proactivamente” y así evitar el sufrimiento de la persona victimizada.

Al referirse a la **culpa**, explicaron que esta solo es experimentada por los observadores dependiendo de si el tipo de intimidación que se está presentando “es grave o no”. Y, según sus comentarios, se evidencia que solo asumen como *grave* la intimidación física, mientras que las otras formas intimidatorias son percibidas como irrelevantes o *poco dañinas* para la víctima, agregaron que estas se pueden defender más fácilmente de dichas formas intimidatorias.

Adicionalmente, mencionaron que si bien el observador se siente culpable por no ayudar a la víctima, no detienen su intimidación, debido a que piensan que ello los convertiría en víctimas posteriores de intimidación por parte de alguno de los agresores a quienes detuvieron: “Uno no se mete porque de pronto le hacen algo a uno”.

En relación con el **orgullo**, el 25 % de los participantes admitió que lo han sentido, y argumentó que solo lo experimentan cuando la víctima no es de su agrado, “si me cae mal la víctima”, o si han hecho algo inapropiado en ocasiones anteriores, “porque la víctima se lo merecía”. Estas repuestas fueron comunes a ambos sexos y a las diferentes edades.

Con respecto a la **indiferencia**, se encontró que el 98% de los niños manifestó que la ha experimentado en el momento de observar una situación de victimización, mientras que en las niñas se presenta en menor medida, un 35 %. Según manifestaron, los observadores se muestran indiferentes cuando no conocen a la víctima o no tienen con ella ningún tipo de relación: “Si no soy amigo de la víctima, no me importa”. Igualmente, sienten indiferencia cuando la intimidación no se considera *grave*; por ejemplo, si es una burla o un rumor que están difundiendo, razón por la cual ignoran la situación.

Se identificó una tendencia general en ambos sexos a reportar que han sentido **miedo** al observar una situación de intimidación, por anticipar que al involucrarse pudieran ser futuros objetivos de ataques del intimidador: “Me da miedo, porque le cogen rabia a uno”. La representación usual hace referencia a que lo que le están haciendo a la víctima podría sucederles a ellos; también, porque piensan que el agresor al darse cuenta de que ellos han presenciado su agresión va a realizar acciones

en su contra, con el fin de que no informen a nadie sobre lo sucedido: “Siento miedo, porque de pronto uno está viendo y se le viene encima el agresor para hacerle lo mismo, para que uno no le diga al profesor”.

Por otro lado, los observadores se atribuyen una emoción denominada por ellos como **pena ajena**; el 59 % de los niños y el 30 % de las niñas afirmaron que esta se presenta porque “no les gustaría estar en el lugar de la víctima” ni ser blanco de la intimidación, dado que las agresiones generalmente se presentan delante de todos los compañeros de clase, lo cual hace que la víctima sea “ridiculizada frente a sus conocidos”, produciendo en ellos consecuencias a nivel social, como el rechazo por parte de la mayoría de sus compañeros.

Finalmente, la **compasión** o lástima fue una emoción mencionada constantemente por niños y niñas, quienes manifestaron que los observadores la experimentan principalmente cuando la víctima “es un amigo cercano”, aunque refirieron que también la pueden experimentar simplemente por el hecho de ver que esa persona “está sufriendo” a causa de lo que le está ocurriendo. Con respecto al sexo, curiosamente se encuentra que el 99 % de los niños informaron que la han experimentado, mientras que las niñas solo la reportaron en un 50%.



Figura 2. Emociones atribuidas a los observadores; diferencias por sexo

## **Representaciones de los observadores sobre la intimidación y sus roles**

### ***La Víctima***

Los participantes de sexo masculino de más de 14 años de la institución pública atribuyen características negativas a la víctimas como “baja autoestima”, explicaron que el temor que les causan las agresiones hace que comiencen a perder la confianza en ellos mismos, y “terminen creyéndose las palabras ofensivas del intimidador”. Según los participantes, dichas ofensas repercuten en forma negativa en las víctimas en el momento de interactuar con los demás, de tomar decisiones o de exponer su opinión.

A su vez, las niñas desde los 14 años pertenecientes a la institución pública reportaron representaciones diversas con respecto a las víctimas. Algunas comentaron que estas son intimidadas por “ser diferentes” en algún aspecto que vaya contra la homogeneidad o la uniformidad del grupo: por opiniones, forma de ser, de vestir o por ser destacada en alguna área académica. Para otras participantes, a la persona intimidada “le falta amor propio para exigir respeto” y detener a los agresores, puesto que debido a su baja autoestima se siente incapaz de enfrentarlos. Algunas participantes, en menor medida, señalaron que la víctima no es indefensa y que, por el contrario, “propicia las agresiones”.

En la institución privada, las niñas a partir de los 14 años también reportaron que la víctima provoca o incita a los demás para que la agredan “con su actitud y temperamento fácilmente irritables”, que causan disgusto entre sus compañeros, estimulando así los actos agresivos hacia ellas.

### ***Los Intimidadores***

Para el total de participantes, los intimidadores gozan de ventajas porque siempre es más poderoso que la víctima y se constituye en el centro de atención, lo cual corresponde a su pretensión con las intimidaciones, “quieren atraer la atención del resto de los compañeros, ya que, por medio de esta atención, consiguen sentirse bien ellos mismos, ganar respeto y prestigio social”. Además, manifestaron que para los intimidadores generalmente no hay castigos o consecuencias negativas por sus

acciones, hecho que refuerza su comportamiento transgresor. También comentaron que dichos intimidadores son “incapaces” de tomar en serio alguna respuesta de solución o detección de la agresión, dado que sienten poco interés por los sentimientos o emociones producidas en los intimidados, es decir, exhiben poca o casi nula empatía.

Adicionalmente consideran que el agresor afronta dificultades a nivel familiar, siendo probable que sea víctima recurrente de violencia física o verbal por parte de sus padres, o que reciba escaso cuidado y atención, debido a la ausencia de padres. Por lo tanto, asumen que los agresores tienen poco satisfechas sus necesidades emocionales, lo que conlleva a que “necesiten desahogarse de alguna manera”. Agregaron que otra posibilidad es que la observación de comportamientos agresivos en casa no les permita un repertorio de conductas alternativas, lo que les imposibilita exhibir comportamiento prosocial en su interacción con otros.

Señalaron además que el intimidador actúa de esta manera debido a “la intolerancia y no aceptación de las diferencias” de algún aspecto de la víctima y a la dificultad para “soportar” algunos de sus comportamientos. Asimismo, consideran que su comportamiento puede deberse a que son incitados por su grupo de amigos, quienes “los obligan” al pedirles que intimiden a otras personas “como prueba de su valentía”, para “divertirse y ganar respeto”.

### *Los Observadores*

Participantes de ambos sexos, de 14 años en adelante, opinaron que en el rol de observador hay dos aspectos importantes que definen la manera de actuar ante una situación de intimidación. El primero se refiere al tipo de agresión, siendo la intimidación física la que más causa impacto entre los estudiantes, y por ello, a la que más prestan atención, mientras que otros tipos de intimidación son considerados menos perjudiciales para la persona agredida. El segundo aspecto se relaciona con el grado de empatía que se tenga con la persona victimizada, dado que si esta no les agrada permitirán que los ataques continúen y serán indiferentes ante ellos; es decir, de una manera u otra reforzarán la conducta del agresor. Si, por el contrario, la persona blanco de los ataques es de su simpatía, buscarán auxilio o se enfrentarán al agresor.

Sin embargo, es una constante no condicional, la consideración de las consecuencias negativas a nivel personal, al denunciar la intimidación, que van desde su denominación como *sapos* hasta la posible victimización sistemática por parte de los agresores. A pesar de lo anterior, los participantes reportaron que al no denunciar las agresiones “se convierten en cómplices del agresor”, con lo cual se facilita la continuidad de estos comportamientos.

Los niños y niñas de 11 a 13 años también consideran que deben abstenerse de brindarle auxilio a la víctima y denunciar para no exponerse ante los intimidadores.

### **Tipos de observadores según el comportamiento asumido en situaciones de intimidación**

#### ***Activo***

De 14 años en adelante, la mayoría de los participantes admitió que se ha reído o ha “hecho bulla” en más de una ocasión al presenciar intimidación, solo cuando esta no es considerada grave, aunque comprenden que con ello incentivan la conducta agresiva del intimidador. El 84 % de los niños asume esta postura, mientras que en las niñas, el porcentaje es de 75 %, y argumentan que estas conductas surgen cuando la víctima no es de su agrado.

Entre de los niños y niñas de 11 a 13 años, la mayoría expresó que se ha identificado con esta clase de observador, pues “se han quedado presenciando” la agresión y “se han reído” de lo que está sucediendo cuando la intimidación “es divertida”; por ejemplo, que estén avergonzando a la víctima en público, o cuando no conocen a la persona agredida.

#### ***Pasivo***

El 43.7 % de las niñas se reconocen en este rol, proporción algo menor en los niños, 34.3 %. De 14 años en adelante comentaron que adoptan este tipo de comportamiento al considerar incorrecto “entrometerse en lo que sucede con otros” o “porque no es su problema”. Según explicaron, lo ideal es ignorar la situación “para no buscar problemas que no les corresponden”. Igualmente coincidieron en que “no se atreven

a intervenir” porque temen ser agredidos igual que la víctima. Además, tampoco intervienen cuando la intimidación no es grave, pues la mayoría ignora la situación cuando no incluye intimidación física, en cuyo caso intervienen para separarlos o buscan ayuda, pues según ellos, si prestan atención a los demás tipos de intimidación, “lo que hacen es satisfacer al agresor”.

Entre los niños y niñas de 11 a 13 años se encontró que la acción más habitual al ver una situación de intimidación es alejarse del lugar donde está ocurriendo la agresión, según explicaron, para “no meterse en problemas posteriores con el agresor”, pues temen ser victimizados por él. Otra conducta frecuente comentada por estos participantes es “permanecer observando” lo que ocurre sin intervenir de forma alguna para auxiliar a la persona agredida.

### ***Proactivo***

El 31.2 % de las niñas reportaron un comportamiento eficaz ante un situación de victimización; proporción mayor en los niños, correspondiente a un 59.3 %. A partir de los 14 años se halló que la conducta adoptada con mayor frecuencia es “dialogar con el agresor para que detenga la agresión”, pidiendo explicaciones por las cuales agrede y exponiendo razones por las cuales no debe proceder de esta manera. En segundo lugar, “buscan ayuda”, no necesariamente en adultos, sino en pares, para que auxilien a la víctima. En menor medida se encontraron comportamientos diferentes según el sexo; por ejemplo, propio de niñas es “darle consuelo” a la víctima y “hacerla sentir que se está de parte de ella”, mientras que un comportamiento informado por los niños es “ayudar a la víctima agrediendo a la persona que la está atacando”. El comportamiento más común entre niños y niñas de 11 a 13 años es “acudir a los profesores” a informar lo que sucede para que ellos se encarguen de detener la intimidación.



**Figura 3.** Tipo de observador de acuerdo con el comportamiento; diferencias por sexo

### Cambiando la situación, estrategias de acción propuestas

#### *Siendo Víctima*

Al investigar acerca del modo en que los niños y las niñas consideran que podría mejorarse la situación de intimidación, se pide que hablen respecto a qué *harían para cambiar esa situación* ubicándose en el rol de víctima. Haciendo un análisis por edad, de las estrategias mencionadas, por orden de frecuencia (véase figura 4), la “respuesta asertiva” fue la estrategia más utilizada por los niños y niñas de 14 años en adelante (50 %), seguida de “ignorar al agresor” (38 %), luego, “buscar ayuda de pares” (25 %), “buscar un profesor” para que afronte la situación (13 %), y por último, “vengarse” (6.2 %).

En niños y niñas entre 11 y 13 años se reconocieron muchas menos estrategias o soluciones, siendo “ignorar al agresor” la estrategia por la que más optarían para dar solución a la situación (25 %), seguido de “la búsqueda de un profesor” (19 %), “venganza” (12.5 %) y “respuesta asertiva” (6.2 %).



En cuanto a la pregunta *¿qué harían para sentirse mejor si fuesen víctimas?*, manifestaron que “pondrían mucho más atención a su autoestima”, trabajando más al respecto para que las intimidaciones recibidas “no los debiliten”, “no asuman los señalamientos” de los intimidadores ni “experimenten los sentimientos” que ellos pretenden provocarles. Los participantes de menor edad expresaron que ellos pensarían que las agresiones “van dirigidas hacia otra persona”, con el fin de no creer “las cosas malas o desagradables” que el agresor dice de ellos.



**Figura 4.** Estrategias de solución de la intimidación entre pares en el lugar de la Víctima; diferencia por grupo de edad

### *Siendo Observador*

Al indagar sobre qué harían como observadores para solucionar los problemas de intimidación entre pares, por orden de frecuencia, las estrategias mencionadas, que pueden verse en la figura 5, y diferenciales según edades, más usadas por los niños y niñas de 14 años en adelante fueron la “respuesta asertiva” y la “indiferencia hacia el intimidador”, seguida de “apoyar a la víctima” (37.5 %), “acudir a un profesor” (25 %), “ignorar la situación” y “agredir al intimidador”.

De igual manera, en el rango de 11 a 13 años la estrategia más usada por el 87.5 % fue “buscar la ayuda de un profesor” para darle solución a la intimidación. Asimismo, “auxiliar y alentar a la víctima”, “ignorar la agresión”, así como “emitir una respuesta asertiva” se presentaron en un porcentaje de 25 % cada una. “Agredir al intimidador” y “demostrar indiferencia” hacia este fueron las estrategias menos reportadas para solucionar el problema, con 11.2 y 6.2 %, respectivamente.



**Figura 5.** Estrategias de solución de la intimidación entre pares en el lugar de Observador; diferencia por grupo de edad

Cabe resaltar que en la mayoría de categorías de análisis propuestas para estudiar los resultados se encontraron diferencias importantes entre edades y sexos, lo cual no sucedió con las respuestas de los participantes pertenecientes a la institución pública o privada, puesto que, con pocas excepciones, se observó homogeneidad en casi todas las respuestas a las preguntas planteadas. Excepciones básicamente referidas a la representación con respecto a las víctimas, asignándole en la institución privada mayor responsabilidad por su victimización.

## DISCUSIÓN

Esta investigación proporciona información sobre las representaciones de observadores en las situaciones de intimidación escolar, la cual permite entender cómo conciben este fenómeno, así como describir y caracterizar dicho rol. De igual manera, facilita la diferenciación de los tipos de observadores, a la vez que brinda elementos sobre las posibles estrategias propuestas para la resolución adecuada de las situaciones de intimidación.

Si bien en el apartado de resultados se realizó el análisis teniendo en cuenta el sexo, edad e institución escolar pública o privada, en la discusión no se aborda la explicación de esta manera, ya que se analizan los resultados con base en la muestra global.

En relación con la caracterización del fenómeno de la intimidación, las representaciones más frecuentes fueron la de “maltrato constante hacia personas específicas”, en la que se denota comprensión cabal del mismo a partir de la inclusión de los elementos definitorios. Asimismo, aparece la de “falta de respeto hacia otro”, y también, aunque en menor proporción, “confabulación hacia una persona particular”, a partir de lo cual se puede concluir que solamente quienes asumen la primera representación poseen la información suficiente para definir y entender el fenómeno en su magnitud e implicaciones. Al mismo tiempo, se constata que reconocen muy superficialmente los efectos generados en las víctimas, hecho que a su vez no serviría de “filtro cognitivo” para elicitarse conductas de apoyo a las víctimas y de rechazo a los intimidadores. Simultáneamente, y de manera paradójica, hay mayor información relacionada con las “ganancias sociales” (popularidad) al ser intimidador.

En cuanto a las emociones que se reconocen en el rol de observador, son predominantes la *culpa*, *miedo*, *indiferencia*, *orgullo*, *vergüenza* y *compasión*. La **culpa**, de acuerdo con Caurcel y Almeida (2008), es experimentada o sentida al darse cuenta de que la persona agredida está sufriendo o por no intervenir para detener la intimidación. Dicha emoción se presenta por tres razones: la primera, debido a la preocupación por los episodios de intimidación que presencian y en los que directa o indirectamente

participan al no actuar para ayudar a la víctima o por las consecuencias negativas que experimenta la persona agredida, como tristeza y soledad. La segunda razón, deriva de las consecuencias sociales negativas que tienen sus actos como observadores pasivos, tales como ser mal vistos, sancionados o convertirse en blanco de las agresiones; y la tercera razón por la que surge la culpa es por adjudicarse parte de la responsabilidad por lo sucedido a la víctima, pues a pesar de que saben que su comportamiento es reprochable continúan actuando de esta manera alegando que los demás observadores también lo hacen.

Los mismos autores señalan que en la medida que los observadores experimenten más culpabilidad, será más factible que internalicen su responsabilidad en la detención de la intimidación, se solidaricen con las emociones de la víctima y finalmente se motiven para asumir su comportamiento en forma moral y prosocial. Sin embargo, consideramos preferible una postura más de empatía y responsabilidad, toda vez que esta suele promover comportamientos proactivos para detener las situaciones de intimidación, mientras que la culpa habitualmente paraliza a quienes la sienten.

El **miedo** que dicen experimentar al presenciar un ataque hacia otro par es comprensible, ya que, según Craig y Pepler (1997), los observadores temen ser la próxima víctima; planteamiento que también comparte Asensi (2003), quien explica que dicho miedo además impide denunciar los episodios violentos que presencian, temiendo las represalias de los intimidadores. El miedo se reconoce como inhibidor de comportamientos de afrontamiento y, asimismo, como facilitador de conductas de evitación y/o escape, que son las que suelen reportar los observadores.

La **indiferencia** manifestada al ser testigos de la agresión puede aparecer por dos razones: por no considerar la agresión presenciada como suficientemente grave como para actuar en pro de la víctima, lo cual está en consonancia con los hallazgos de Craig y Pepler (1997), quienes explican que los compañeros en ocasiones no consideran el comportamiento del agresor como perturbador para la víctima; la otra razón, por no tener ninguna relación amistosa con la persona agredida, lo que aducen como justificación de la no intervención. Adicionalmente, de acuerdo con Huesman (1988), en ocasiones el actuar de manera indi-

ferente o insensible de los observadores ante la victimización se debe a las condiciones ambientales en las que ha estado inmersa la persona, pues si ellos han crecido en medio de violencia, tolerancia o aceptación de la misma, lo más probable es que en sus libretos cognitivos solo esté establecida esa forma de proceder ante los actos de violencia. En dichos contextos, las creencias normativas de algunos observadores convierten los actos transgresores en comportamiento aceptables, al mismo tiempo que aprenden por modelamiento la forma de actuar en los momentos en que estén siendo testigos de estos episodios (Bandura, 1989 y 1991; Huesmann & Guerra, 1997).

De igual manera, la indiferencia de observadores expuestos a contextos violentos podría explicarles desde la habituación o desensibilización causadas por la exposición permanente a situaciones de violencia. Esto explicaría la falta de reactividad emocional frente a la victimización y el consecuente sufrimiento de las víctimas y, asimismo, la poca responsabilidad al llamado de auxilio y búsqueda de solidaridad con las víctimas que usualmente hacen los adultos en las instituciones escolares (Bandura, 1986; Huesman & Miller, 1994; Joshi, 1998; Pullis, 1998).

El **orgullo** apareció referenciado cuando los observadores informaron haber sido testigos de situaciones de victimización contra personas que no son de su agrado. O si las personas víctimas en ocasiones anteriores a su vez victimizaron a otros, razón por la que las consideran merecedores de la victimización actual. Dicha emoción no ha sido reportada en otras investigaciones sobre este fenómeno, lo cual lleva a pensar en la particularidad de esta emoción para los participantes de esta investigación; pero al mismo tiempo induce a reconocer cierta justificación de acciones intimidatorias contra personas específicas.

En cuanto a la **vergüenza**, consideran la intimidación como un acto que por ser ejecutado públicamente somete a la víctima al escarnio público, al ridículo, hecho que suscita en ellos lo que denominan “pena ajena”. Ellos afirman que este hecho provoca en especial una reacción social masiva en contra del victimizado. Sobre el particular tampoco se encuentran referencias en investigaciones sobre el tópico revisadas. Podría, sin embargo, ser leída como un componente de empatía hacia las víctimas.

En relación con la **compasión**, algunos experimentan lástima cuando observan el sufrimiento del par. Sin embargo, esta emoción no parece ser congruente con las acciones que han informado adoptarían en los casos de intimidación escolar, dado que como se viene comentando, parecen tender a la no intervención. También cabe preguntarse si se reporta esta emoción por deshabilidad social, una vez que perciben que ello sería apropiado para el contexto. Así, pues, que las emociones reportadas por los participantes igualmente parecen operar como factores inhibitorios de comportamientos proactivos en la detención de las situaciones de intimidación escolar, en calidad de observadores.

En referencia a las representaciones asociadas a los roles de víctima e intimidador, para los participantes, las **víctimas** propician de alguna manera los ataques de intimidación que padecen, debido a que se diferencian en algún aspecto del grupo al que pertenecen. Este resultado, de acuerdo con Bandura (1989), muestra un tipo particular de razonamiento moral: la *justificación de la victimización* por parte de los observadores, quienes no solo la consideran válida, sino que adicionalmente la asumen como medio también válido para alcanzar las metas de los agresores. Atribuyen también a las víctimas la responsabilidad del daño que les causan, lo que es puesto de relieve en la primera representación que suele surgir al observar la victimización: “¿que habrá hecho para que lo estén agrediendo?” o “ella o él se lo buscó”. Los observadores, asimismo, conciben a la víctima como una persona pasiva, incapaz de enfrentar al intimidador y, por lo tanto, esperan que continúe siendo blanco de las agresiones.

Asumir dicha postura frente al victimizado favorecerá, sin lugar a dudas, la falta de participación en su defensa cuando se es testigo de los actos de intimidación realizados. Al mismo tiempo, se validan las acciones cometidas por los agresores en su intención de humillar, someter, molestar y apocar para finalmente conseguir sus metas. El riesgo radica, entonces, en que se produce una validación social de las conductas agresivas, lo que se constituye, a su vez, en argumento justificativo para cometer posteriores acciones violentas (Cuevas, 2010). De igual manera, la percepción de “déficit” atribuida a la víctima (*habilidades sociales, asertividad, falta de carácter*, etc.) genera muy poca empatía hacia su sufrimiento como

consecuencia la victimización, mientras que, al contrario, sí refuerza la postura de atribuirle responsabilidad por la intimidación que padece.

En cuanto al rol de **intimidador**, los observadores señalan que este intimida para llamar la atención, sobresalir en el grupo, ganar respeto y sentirse satisfecho, es decir, justifican su comportamiento intimidatorio haciendo referencia a las consecuencias positivas de índole social, afectiva o psicológica que recibe. Al mismo tiempo, se podría decir que estas representaciones respecto al intimidador están validando la intimidación como una estrategia para conseguir tal reconocimiento social, “respeto” y popularidad, lo cual prácticamente los convierte en modelos para imitar en aras de obtener esos mismos refuerzos sociales.

Al margen de estas representaciones, y como lo señalan Huessman y Guerra (1997), los observadores no manifiestan rechazo o desaprobación hacia los agresores; por el contrario, adoptan una actitud pasiva al observar las situaciones de intimidación, la cual está determinada por creencias y conductas normativas de los grupos a los que pertenecen, ya que dicho comportamiento no es cuestionado por nadie, y contrariamente, es aceptado; y agregan a lo anterior la justificación de que en los problemas de los demás no se debe intervenir. Por lo tanto, el comportamiento pasivo de los observadores conlleva a una clara carencia de castigo para el agresor, sumada a la admiración por su estrategia y su conversión en modelo para imitar.

Lo anterior afecta la conducta de quienes participan como observadores, y facilita su falta de acción para interrumpir las acciones intimidatorias; hecho que además es doblemente reforzado, puesto que evitan para sí mismos intimidaciones futuras, a la vez que se ajustan a los grupos normativos con los que están vinculados, lo que incrementa la aceptación social en los mismos y, por tanto, de manera indirecta refuerzan la validación de esta forma de proceder cuando se es testigo de intimidación.

Un hallazgo inesperado aparece entre las representaciones de los observadores al explicar la causalidad del comportamiento de los intimidadores, a quienes les atribuyen problemas familiares o necesidad de afecto y reconocimiento, lo cual no ha sido reportado en otras investigaciones, en

las que, por el contrario, son percibidos como insensibles. Esta supuesta causalidad atribuida podría producir más empatía hacia los mismos que rechazo hacia sus comportamientos intimidatorios.

Adicionalmente, este estudio también permitió diferenciar los tipos de observadores presentes en una situación de intimidación escolar, y mostró, fundamentalmente, que los testigos facilitan el contexto relacional para que la intimidación tenga lugar, pues adoptan un rol activo o pasivo, como testigos, con lo cual refuerzan la aparición y mantenimiento de esta conducta. Sin embargo, se encontró que una pequeña proporción de observadores sirve de apoyo para la víctima en el momento en que es agredida.

Se evidencia la presencia de tres tipos de observadores en una situación de victimización por intimidación escolar entre los niños y niñas estudiados: *activo*, *pasivo* y *proactivo*. Las conductas y comportamientos propios de cada tipo coinciden con los hallazgos de Craig, Pepler y Atlas (2000), Trautman (2008) y, Salmivalli (2010), quienes han mostrado que, en primer lugar, los observadores son la gran mayoría de la audiencia de una situación de intimidación, en la cual no intervienen para brindar ayuda al agredido; al contrario, muchos de ellos refuerzan la conducta del agresor riendo o haciendo bulla durante el episodio; en segundo lugar, se abstienen de intervenir porque sostienen que el problema no es su responsabilidad o porque justifican las acciones violentas. En la mayoría de los casos no prestan ayuda por temor a convertirse posteriormente en víctima, aunque reconocen que debieron hacerlo, es decir, la intención está presente pero no se convierte en acción; y en tercer lugar están los observadores que han tratado de apoyar a la víctima o consolarla.

Para el rol de **observador activo** se hallaron representaciones de apoyo y a favor del intimidador, puesto que atribuyen a las víctimas responsabilidad por su victimización, dado que, según ellos, “se merecen lo que les está sucediendo”. Adicionalmente minimizan la gravedad de lo acontecido, y en congruencia con ello, comentan que dada la falta de gravedad, se convierte en una acción “graciosa que les produce risa”. Las representaciones en este rol no solo justifican la victimización a la que son expuestas las víctimas sino que adicionalmente minimizan el potencial lesivo de toda acción ejercida en su contra.



De las representaciones que caracterizaron el rol de **observador pasivo**: “No debo entrometerme porque no es mi problema” o “No me meto a ayudar porque de pronto salgo lastimado (a)”, se puede inferir o deducir que se es consciente de que hay daño y que se debería hacer algo al respecto, pero también denota que no se tienen las herramientas necesarias para intervenir, como por ejemplo, confianza en sí mismo o apoyo de los demás compañeros. Adicionalmente reaparece la percepción de la propia vulnerabilidad y la posibilidad de ser blanco de represalias por intervenir para detener una situación de victimización a un par.

Y en cuanto al **observador proactivo**, a diferencia de los dos anteriores, se encontró que por estar conscientes del sufrimiento padecido por la víctima tienen representaciones basadas en un pensamiento moral, a partir del cual es un deber, casi una obligación, detener la agresión por cualquier medio, principalmente a través de buscar el apoyo de una autoridad o, en su defecto, de otros compañeros, los cuales asuman sus mismas normas morales. Aunque, según Craig y Pepler (1997), lastimosamente, las actitudes que los niños y niñas manifiestan que no representan precisamente su comportamiento real en situaciones de intimidación.

En este punto se encuentra como un hallazgo interesante el reconocimiento por parte de los participantes de que se adopta uno u otro tipo de rol de acuerdo con ciertas condiciones adicionales de quienes son victimizados; por ejemplo: si la víctima es de su agrado, entonces tratarán de proceder de manera proactiva; por el contrario, si la víctima no es de su agrado, apoyaran al intimidador. Así pues, la víctima que no es objeto de su simpatía, según lo anterior, no amerita intervención en su defensa, lo cual condiciona aun más las posibles acciones de los observadores en defensa de las víctimas.

Otro aspecto importante con respecto de los observadores son las estrategias propuestas como solución al presenciar una situación de intimidación, que consisten en buscar ayuda en adultos y establecer un diálogo directo entre el agresor y la víctima, dato que coincide con lo encontrado por Hoyos, Aparicio, Heilbron y Schamun (2004). En el caso de buscar ayuda en adultos, se encontró una contradicción, ya que en los grupos focales apareció de manera reiterada entre los

niños y niñas participantes en la investigación la idea de que acudir a un adulto, especialmente los profesores de sus correspondientes instituciones educativas, no es garantía para darle solución a la situación de intimidación. Cabría preguntarse si ese otro adulto al que aluden sería entonces no integrante del cuerpo docente, por ejemplo, los padres, o, si por el contrario, existe la información de que reportar a adultos de la comunidad escolar debería ser la conducta apropiada para asumir, pero que hay elementos de desconfianza producto de la observación continua de no intervención, la minimización de las situaciones que ocurren o la ineficacia de las acciones que estos han ejercido en las situaciones de intimidación de las que niños y niñas han sido testigos.

Por otra parte, establecer el diálogo entre el agresor y la víctima es una propuesta con la que se pretende un cambio de actitud o comportamiento en el intimidador. Asumen que tal estrategia favorecería a la víctima. Sin embargo, en ella queda claro que se desconoce que un posible “diálogo” entre intimidador y víctima, sin que esta se haya empoderado, puede producir re-victimización, dado que la víctima no cuenta con las estrategias o condiciones para enfrentar al intimidador (continúa la condición de desigualdad entre ambos y la consecuente impotencia); además de que posiblemente está siendo percibida como incapaz frente a su agresor, lo cual de ninguna manera favorece su enfrentamiento con él (Cuevas, 2009).

La estrategia propuesta por los participantes se asemeja a la mediación entre pares, la cual ha recibido aval empírico para la resolución de conflictos entre estos cuando ambos están en condiciones de igualdad, pero que se ha desestimado y, por el contrario, no se recomienda para situaciones de abuso y maltrato, porque se considera que trasmite a la víctima la idea de que ella, de alguna manera, ha propiciado su propia victimización y que por tal razón ha de ser ella misma quien resuelva la situación de intimidación (Chaux, 2012; Stopbullying.gov, 2012).

Este estudio tiene por lo menos dos limitaciones importantes. La primera, por ser los observadores un objeto de estudio relativamente poco investigado, existe literatura insuficiente con la cual se puedan comparar los resultados obtenidos. La segunda, los resultados obtenidos provie-

nen solamente del autorreporte de los participantes. Por lo tanto, es posible que las representaciones y descripciones que exteriorizaron en los grupos focales estén sesgadas por el interés personal de demostrar alguna imagen particular de sí mismos. Para minimizar este efecto de la deseabilidad social sería necesario utilizar otras fuentes de información, como observaciones o encuestas anónimas, para de esta manera poder combinar la información de las distintas fuentes y encontrar resultados con mayor validez.

Este estudio, sin embargo, abre las puertas para investigaciones afines sobre el rol de los observadores, sus representaciones y posibles soluciones frente a la intimidación. Asimismo, muestra una forma interesante de hacer más vívidas las situaciones, una vez que se optó por la escenificación en vivo de las situaciones de intimidación representadas en la prueba original (EPRIE, Marmolejo & Cuevas, 2010), que posiblemente facilite que los participantes en la investigación vean de manera más realista tales situaciones y ello les facilite respuestas mucho más próximas a la experiencia real.

En síntesis, a partir del análisis de los resultados se puede afirmar que para los participantes de esta investigación la mayor parte de sus representaciones servirían mucho más de apoyo a la adopción del rol de observador pasivo, e incluso de quienes apoyan a los intimidadores, que de promotores de comportamientos en defensa de las personas intimidadas. Estos hallazgos han de ser tenidos en cuenta para las intervenciones escolares que pretenden modificar este fenómeno. Sin embargo, se pone de relieve que dichos hallazgos son exclusivos de esta investigación y que, por tanto, son tendencias no generalizables a toda la población de observadores en situaciones de intimidación escolar.

Para próximos estudios con este mismo foco investigativo se recomienda optar, en primera instancia, por la investigación cualitativa, pues es claro que de esta forma es posible conocer e indagar de manera más exhaustiva los diferentes conceptos, representaciones y valoraciones provenientes de los observadores, lo cual ayudará a caracterizar dicho rol, hecho que aportará insumos invaluable para el abordaje posterior en las instituciones educativas, con miras a la prevención y reducción del fenómeno

de la intimidación escolar. Toda acción que facilite que los observadores intervengan de manera activa rechazando e impidiendo la victimización de sus pares contribuirá de manera definitiva a la generación de un clima de convivencia y apoyo a las relaciones armoniosas entre pares escolares.

## Referencias

- Asensi, J. (2003). La Violencia en las Instituciones Escolares. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 89-98.
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1184. DOI:10.1037/0003-066X.44.9.1175
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. *Handbook of moral behavior and development*, 1, 45-103. DOI:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Caurcel, M. & Almeida, A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 51-68.
- Chaux, E. (2012). *Educación, Convivencia y Agresión Escolar*. Bogotá, D.C: Taurus.
- Collell, J. & Escudé, C. (2006). Maltrato entre alumnos (I). Cuestionario de evaluación de las relaciones entre iguales. CESC Conducta y Experiencias Sociales en Clase. *Ámbitos de Psicopedagogía*, 18, 812.
- Craig, W. & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41-60. DOI:10.1177/0143034300211002
- Craig, W. M., Pepler, D. J. & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21 (1), 22-36. DOI:10.1177/0143034300211002
- Craig, W. & Pepler, D. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology*, 48 (2), 86-93. DOI:10.1037/cp2007010
- Cuevas, M. C. (2008). *Efectos de la exposición a violencia en niños: implicaciones para la investigación, la práctica y la política*. Cátedra Mercedes Rodrigo, Universidad Javeriana Cali y Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (Ascofapsi), Cali.
- Cuevas, M. C., Hoyos, P. & Ortiz, Y. (2009). Prevalencia de intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca. *Pensamiento Psicológico*, 6 (13), 153-172.

- Cuevas, M. C. (2009, octubre). Intimidación escolar en el Valle del Cauca: lecciones aprendidas y retos. Conferencia presentada en el *Primer Seminario Internacional sobre Acoso Escolar*. Universidad CES, Medellín.
- Cuevas, M. C. (2010, octubre). *Reflexiones sobre la Intimidación Escolar*. Conferencia presentada en el Segundo Seminario Internacional sobre Acoso Escolar: lineamientos de intervención y experiencias exitosas. Universidad CES, Medellín.
- Del Barrio, C., Almeida, A., Van Der, K., Barrios, A. & Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 63-78. DOI:10.1174/02103700360536437
- Hoyos, O., Aparicio, J., Heilbron, K. & Schamun, V. (2004). Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe*, 14, 150-172. DOI:10.14482/psdc
- Huesmann, R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.
- Huesmann, R. & Miller, L. (1994). Long-term effect of repeated exposure to media violence in childhood. En L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior Current perspectives* (pp. 153/186). New York: Planum Press. DOI:10.1007/978-1-4757-9116-7\_7
- Huesmann, R. & Guerra, N. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 408 - 419. DOI:10.1037/0022-3514.72.2.408
- Joshi, P.T. (1998). Childhood trauma. *International Review of Psychiatry*, 10 (3), 173 174.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. & Rimpelä A. (2000). Bullying at school -an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23(6), 661-74.
- Marmolejo, M.A. & Cuevas, M.C. (2010). *Efectos Psicológicos Roles Intimidación Escolar (EPRIE)*. Instrumento de Investigación. (En revisión).
- O'Connell, P. (1999). *Peer processes and bullying: naturalistic observation on the playground*. Unpublished doctoral dissertation, York University, Toronto (Canada).
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. En J. K. Cole & D. D. Jensen (Eds.),

- Nebraska Symposium on Motivation 1972*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- PREVNet (2009). Types of Bullying. Disponible en <http://www.prevnet.ca/bullying/types>
- Pullis, M. (1998). Exposure to traumatic violence: Some lessons from Bosnia. *Education and Treatment of Children*, 21, 396-412.
- Rigby, K. (2003). Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice. *Australian Institute of Criminology*, 259, 1-6.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukialnen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459. DOI:10.1006/jado.1999.0239
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120. DOI:10.1016/j.avb.2009.08.007
- Smith, P. K. & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying; findings from a survey in English schools after a decade or reserach and action. *Childhood*, 7, 193-212. DOI:10.1177/0907568200007002005
- Stopbullying (2012). *Aborde las Situaciones de Acoso*. Recuperado en 2012 de <http://espanol.stopbullying.gov/responder/apoye-a-los-ni%C3%B1os-involucrados/118n/%C3%ADndice.html>.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”: Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría* [online], 79 (1),13-20. DOI:10.4067/S0370-41062008000100002
- Word Health Organization [WHO] (2002). Informe sobre salud y violencia. Recuperado en 2011 de [http://whqlibdoc.who.int/publications/2002/9275324220\\_spa.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2002/9275324220_spa.pdf).