
ARTÍCULOS

AUTOESTIMA Y EMPATÍA EN ADOLESCENTES OBSERVADORES, AGRESORES Y VÍCTIMAS DEL BULLYING EN UN COLEGIO DEL MUNICIPIO DE CHÍA

CAROLINA NATALIA PLATA ORDOÑEZ, MARÍA DEL CARMEN RIVEROS OTAYA, JAIME HUMBERTO MORENO
MÉNDEZ
UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FECHA RECEPCIÓN: 10/02/10

FECHA ACEPTACIÓN: 25/08/10

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito identificar la asociación existente entre la autoestima y la empatía en un grupo de adolescentes observadores, víctimas y agresores en situación del bullying en una institución educativa del municipio de Chía. La investigación es de corte empírico analítico con un diseño descriptivo y un método de asociación. Los instrumentos que se emplearon fueron la escala de autoestima de Rosenberg, la escala de empatía del cuestionario de Conducta Prosocial de Martonell, González y Calvo (1998, validada para la población colombiana por Rey, 2003) y el “cuestionario secundaria de 12 a 16 años de edad” de la UNICEF y La Defensoría del Pueblo en España. Se tomó una muestra intencional de 57 adolescentes. Los resultados obtenidos se analizaron con base en el paquete estadístico SPSS, encontrándose que la relación que existe entre la empatía y autoestima en los observadores es inversamente proporcional, mientras que en las víctimas es directamente proporcional, por ser la población de victimarios muy poco significativa no se hizo asociación entre estas variables.

Palabras clave: Empatía, Autoestima, bullying.

SELF-ESTEEM AND EMPATHY IN ADOLESCENTS OBSERVERS, AGGRESSORS AND VICTIMS OF BULLYING AT A SCHOOL IN THE TOWN OF CHIA

ABSTRACT

This study had purpose of identify the association between self-esteem and empathy within a group of observers, victims and aggressors adolescents under a bullying situation at a educational institution located in the town of Chía. The investigation is analytical empirical cutting a descriptive design with an association method. Instruments used were the Rosenberg's self-esteem scale, empathy scale from the Martonell, González and Calvo (1998, validated by Rey, 2003 for Colombian population), the Prosocial Conduct questionnaire and UNICEF and People's Defender in Spain "high school questionnaire for 12 to 16 years of age kids". An intentional sample consisting of 57 adolescents was taken. Results obtained were analyzed taking the SPSS statistical package as the basis to find that the existing relation between empathy and self-esteem in observers is inversely proportional, while for victims it is directly proportional, and since the aggressor population is not quite significant no correlation between such variables was made.

Keywords: Empathy, self-esteem, bullying

* Investigación realizada en la Especialización en Psicología Clínica de la Niñez y la Adolescencia, en el Grupo Contexto y Crisis, de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana.

** Investigadoras Principales.

*** Coinvestigador.

INTRODUCCIÓN

El bullying o acoso escolar entre niños y adolescentes se ha tornado en una preocupación de la salud pública a nivel mundial, en Colombia Pradilla, Hernández, Pereira y Hewitt (2007) encontraron que el 13,9% de la población evaluada se ha declarado víctimas, aspecto que tiene consecuencias en la salud mental y física de este grupo poblacional (Graham, Bellmore, Nishina y Juvonen, 2009). En su estudio Avilés y Monjas (2005) encontraron que un 5.7% del alumnado es victimizado sistemáticamente y un 24% de forma ocasional, lo que lleva a que un 29.7% de la población estudiantil haya sido víctima del bullying en sus diferentes intensidades. De igual forma, se hizo evidente que el aumento de la edad y el grado muestran un decremento del bullying, y que tan solo el 3.3% de los alumnos reconoce que durante sus estudios han sufrido de maltrato.

El bullying se ha estudiado durante los últimos años por diferentes autores como Beightol, Jeverson, Gray, Carter y Gass (2009), Correia y Dalbert (2008), Dijkstra, Lindenberg y Veenstra (2008), Horne, Stoddard y Bell (2007), y Jones, Haslam, York y Ryan (2008), Cerezo (2006), entre otros, quienes han determinado la existencia de tres roles principales de esta interacción: el agresor (bully), la víctima y el observador. De estos tres actores, los que se han caracterizado e investigado con mayor frecuencia son los adolescentes agresores y víctimas del bully; en estos actores se han determinado los factores psicológicos y personales que favorecen la adquisición de estos roles dentro de la diada de la intimidación con el fin de realizar una intervención dirigida a evitar estas situaciones y por ende las consecuencias en el desarrollo biopsicosocial tanto para la víctima como para el bully. El tercer actor, el observador, se nombra con frecuencia, pero se ha investigado en pocas ocasiones, caracterizándolo poco y no se ha determinado claramente cuál es la relación que existe entre este personaje y los aspectos psicológicos que median en la interacción del bullying.

Teniendo en cuenta que esta población se ha definido de manera general, a través de esta investigación se busca describir las características psicológicas tales como la autoestima y la empatía en los actores involucrados en el bullying. Es de esta forma que mediante la compren-

sión del desarrollo emocional del niño y del adolescente, se determinarán cuáles son los factores que se encuentran inmersos a nivel personal, familiar y social en el fenómeno del bullying.

El desarrollo emocional del niño empieza desde el nacimiento, donde la madre comprende todas las necesidades y emociones del infante mediante el llanto; una vez inicia el lenguaje, el niño empieza a aprender a expresar sus emociones de forma verbal, y de esta forma comienza un proceso de control de las emociones a través del mismo; donde el primer punto crítico es a la edad de 4 años, edad en la que empieza la etapa escolar, donde se abren nuevas posibilidades en el reconocimiento de consecuencias emocionales de sus acciones y la comprensión de las mismas (Jaramillo, Cárdenas, Forero & Ramírez, 2007; León & Sierra, 2008).

Una habilidad que se desarrolla a lo largo de la vida del individuo es la conciencia emocional, ésta es una construcción psicológica que se inicia desde el nacimiento y es definida como la habilidad del sujeto para identificar y describir sus propias emociones y las de los otros (Bajgar, Ciarrochi, Lane & Deane, 2005). Esta habilidad tiene estrecha relación con el proceso de desarrollo cognoscitivo en los niños y adolescentes de acuerdo con la teoría de Piaget (citado por Bajgar, et al, 2005). Piaget (1986) plantea que a lo largo del desarrollo del individuo se dan cuatro estadios desde la infancia a la adolescencia, siendo la etapa de operaciones formales la que le permite al adolescente valorar las emociones propias y las del otro de acuerdo a los sentimientos idealistas, su personalidad y el desarrollo de los conceptos morales.

La conciencia emocional tiene como función principal el filtro y el procesamiento de la información emocional tanto propia como del medio externo. Con base en lo anterior, se hace evidente que cuando se adquiere la conciencia emocional, esta lleva a que el individuo sea más sensible a las emociones de los otros y por lo tanto esté en capacidad de evitar sesgar sus percepciones, mostrándose más sensato en la modulación de la emocionalidad (Bajgar et al, 2005; Harwood & Farrar, 2006).

Un concepto que está ligado a la conciencia emocional es la empatía, la cual es definida por Fernández y Barraca (2005), Garaigordobil y García (2006), López (2007) y Fernández, López y Márquez (2008), como la capacidad de la persona para responder a otros con base

en aspectos cognitivos y afectivos propios y colocarse en el lugar de los otros. Fernández et al (2008) proponen que la empatía tiene tres tipos de procesos distintos: el primero, hace referencia a la empatía cognitiva, a la capacidad del individuo de ponerse cognitiva o emocionalmente en el papel del otro, pero aquí no hay repercusión a nivel emocional. El segundo, es el contagio emocional, donde solamente se produce la respuesta emocional, pero el individuo no adopta la perspectiva del otro. El tercero, es la empatía cognitivo-afectiva, donde se evidencia una comprensión tanto cognitiva como emocional del otro, es decir que se dan los dos procesos en conjunto.

Mestre, Samper y Frías (2004), en su estudio sobre la medición de la empatía, la definen como “una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que la otra persona está sintiendo. Por lo tanto, la respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar; a partir de lo que observa, de la información verbal o de la información accesible desde la memoria (toma de perspectiva) y además la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad” (p. 255).

Sánchez, Oliva y Parra (2006), plantean que definir la empatía como una reacción emocional elicitada y congruente con el estado emocional del otro y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o podría tener expectativas de sentir, resulta insuficiente, por lo que es necesario anexar otros conceptos relacionados con esta variable: “La adopción de perspectiva hace referencia a la tendencia a adoptar el punto de vista cognitivo del otro.

Se ha observado, que la empatía y el comportamiento pro-social en niños y adolescentes, se han relacionado con conductas cooperativas y altruistas, en especial, dentro de los últimos años de la niñez e inicio de la adolescencia (Muñoz, Carreras & Braza, 2004; Garagordobil & García, 2006; Ramos, Nieto & Chaux, 2007).

Otro aspecto que influye en el proceso de desarrollo emocional, está expuesto en el modelo de Van Hoof, Raaijmakers, Van Beek, Hale III y Aleva (2008) y compartido por Lodge, y Feldman (2007), donde se define la identidad personal como una construcción individual del niño y del adolescente la cual se basa en su autoconcepto, autoestima, autoimagen, entre otras, las cuales le dan al

individuo un sentido de continuidad personal en el tiempo y el espacio, que le permiten ser estable en la forma de aproximarse a su entorno.

Para entender la identidad personal hay que entrar a definir conceptos como la autoestima y el autoconcepto, términos usados de forma similar durante mucho tiempo; estos se han asociado con constructos como la autoimagen y la autoaceptación entre otros. Es de esta forma que los autores Garagordobil, Perez y Mozaz (2008) y Lodge y Feldman (2007) plantean que el autoconcepto se basa en las actividades del individuo y en aspectos cognitivos como son las percepciones, imágenes, memorias, entre otros. Por otra parte, está la autoestima definida como el juicio emocional que el individuo le da a estas cogniciones y actividades descritas (Lodge & Feldman, 2007; Stephan & Maiano, 2007).

En ocasiones, dentro de este proceso de valoración emocional, los adolescentes hacen evaluaciones negativas sobre el grupo de pares, configurándose con frecuencia en forma de acoso escolar. Es por esto que el acoso repetitivo incrementa el auto-enfoque y la autoconciencia. Es de esta forma que la etapa más vulnerable para la autoestima es entre los 12 años para las chicas y 14 años para los chicos, ya que los adolescentes en este momento pueden verse más afectados por lo que piensan los otros (Esnaola, 2008; Garaigordobil et al, 2008; Haldley, Hair & Anderson, 2008). Por otra parte, Martínez, Murgui, Musitu y Monreal (2008) plantean que una alta autoestima escolar promueve las relaciones interpersonales armoniosas y por ende se relaciona negativamente con la violencia dentro del entorno educativo.

Como se ha venido planteando, el desarrollo emocional del niño y adolescente se ve influenciado por diferentes factores; por ejemplo, los estilos de crianza. Es decir que, si la crianza se asocia a patrones de comportamientos agresivos o por el contrario a patrones positivos de los padres, esto mediará en el desarrollo emocional dado que contribuyen a fortalecer o debilitar la autoestima en los niños permitiendo el establecimiento de vínculos afectivos sanos y actitudes prosociales (Martínez et al, 2008; Mestre, Tur, Samper, Nacher & Cortez, 2007; Ortiz, Apodaca, Etxebarria & Fuentes, 2008).

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente Farmer, Estell, Hall, Pearl, Van Acker, y Rodkin (2008) encontraron que existen dos configuraciones de perso-

nalidad que son protectores de conductas agresivas. Estas configuraciones se caracterizan por unas altas características interpersonales y bajas en las negativas; el segundo modelo de configuración de bajo riesgo, es el muchacho con alto rendimiento académico-aislado y la muchacha con alto rendimiento académico-tímida. Estas llevan a un desarrollo emocional adecuado, evitando las situaciones aversivas como el bullying.

Para entrar a comprender la dinámica del bullying, se definirá la victimización, el matoneo o el bullying, como la experiencia negativa o agresiva que se da entre los pares siendo estas representaciones como poner apodosos, excluir al otro de las actividades, robarle, esconderle cosas, pegarle, chantajearlo o acosarlo sexualmente (Aluede, Adeleke, Omoike & Afen-Akpai-da, 2008; Pradilla et al 2007; Rodríguez, Seoane & Pedreira, 2008; Thijs & Verkuyten, 2008). A su vez Thijs y Verkuyten (2008) plantean que la victimización hacia los pares tiene una consecuencia negativa para los jóvenes en su rendimiento académico y en su autoconcepto. Se afecta la autoeficacia académica por recibir mensajes negativos de sí mismos de parte de los pares afectando su autoevaluación, extendiéndose a su autoeficacia académica y su autoestima.

Con base en lo anterior, se definirá el bullying como una forma de agresión hacia pares, y se identificarán las características individuales de cada uno de los actores de esta situación. Cerezo (2001); Jones et al, (2008), Pérez, Rodríguez, De la Barra y Fernández (2005); y Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, De Winter, Verhulst, y Ormel, (2005); y Werner, Wright, Cassidy y Juliano (2006), plantean que los actos agresivos son un grupo de comportamientos heterogéneos, que varían de acuerdo al grado de sofisticación social necesario para alcanzarlos. Es por lo anterior que se ha propuesto que cada individuo establece pautas de interacción propias y que están acordes a las circunstancias singulares que las rodean y es en las dinámicas que se establecen en la escuela donde se generan espacios para la victimización, que contribuyen a establecer patrones invariables de conducta.

Por esto se considera que los niños que son agresores tienen características sociales y emocionales específicas tales como un funcionamiento social pobre, conductas como la impulsividad, agresión, dominantes, falta

de compañerismo y de sentimientos de culpa y vergüenza, siendo muy hábiles para culpabilizar al otro. No tienen la capacidad de adaptarse al entorno escolar y perciben menos apoyo de los adultos que los rodean. A nivel familiar, se evidencia una disciplina autoritaria, donde predomina el castigo físico, los padres no tienen habilidades para resolver conflictos, se muestran permisivos frente a las conductas de agresión y hostilidad, y refuerzan las conductas de impulsividad en los niños (Muñoz et al, 2004; Menesini & Camodeca, 2008; Muñoz, Frick, Kimonos & Aucoin, 2008; Aluede et al, 2008).

Igualmente, los adolescentes con alto estatus tienen más poder y la habilidad de ejercer influencia directa o indirectamente entre los pares (Aluede et al, 2008; Del Barrio, Gutiérrez, Barrios, van der Meulen & Granizo 2005; Dijkstra et al, 2008; Farmer, Estell, Hall, Pearl, Van Acker & Rodkin, 2008; Garaigordobil & Oñederra, 2009; Muñoz et al, 2004;). En concordancia con lo planteado anteriormente, Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez, Barrios y de Dios (2008) proponen en su estudio, que a principios de la adolescencia se evidencia una existencia del bullying más directo, mientras que en la adolescencia tardía predomina el acoso de características indirectas como son los rumores, no hacer caso y separarse.

Con base en lo anterior, Correia y Dalbert (2008), Jones et al, (2008); Pérez et al, (2005); y Sentse, Scholte, Salmivalli, y Voeten (2007), plantean que los niños pertenecientes a un grupo de características agresivas tienen que mantener este rol con el fin de ser aceptados dentro del mismo. Los grupos de niños bullies, tienden a ocultar sus conductas intimidantes hacia pares a través de la acusación de sus propios miembros como alguien que no es deseable dentro del grupo, es decir que inician un proceso de rechazo de un miembro con el fin de proteger su propia identidad grupal y fortalecer así su cohesión.

Por otra parte, se ha encontrado que las víctimas del bullying se caracterizan por ser de ambos sexos; tienen aspecto físico de complejión débil y ocasionalmente tienen una discapacidad física (Lodge & Feldman, 2007; Rodríguez, Seoane & Pedreira, 2008). La personalidad se caracteriza por la timidez y el aislamiento social (Cerezo, 2001). La víctima puede ser activa o proactiva, en donde se combinan la ansiedad y la reacción agresiva, que le permite al agresor validar su conducta; mientras que la

víctima pasiva es insegura, se muestra poco y sufre en silencio por la agresión. Complementando lo propuesto anteriormente Erath, Flanagan y Bierman (2007), Horne et al (2007) y Scholte, Engels, Overbeek, Kemp, y Haselager (2007) plantean desde una perspectiva etiológica el acoso escolar, donde encuentran que los actores del bullying lo utilizan para establecer jerarquías por medio de la imposición hacia el grupo de pares; ya que los actores del bullying tienden a mantener espacios que propician y refuerzan sus comportamientos, y su interacción está marcada por el desequilibrio físico y emocional.

Es importante anotar que el ser víctima, afecta al adolescente en la construcción de su identidad personal, ya que esta situación influye en la forma como él se percibe y se siente en la situación donde es victimizado perdiendo de esta forma su sentido de bienestar psicológico en algunos de los contextos donde interactúa, es decir que puede llegar a generalizar la dificultad para utilizar la identidad personal como una forma de validarse dentro de diferentes contextos (Graham et al, 2009; Lamarche, Brendgen, Boivin, Vitaro, Dionne & Pérusse, 2007; Van Hoof et al, 2008; Thijs & Verkuyten, 2008).

Apoyando lo anterior, Jones, Haslam, York y Ryan, (2008) y Monks y Smith, (2006) plantean que dentro de la dinámica de la intimidación existen al menos dos participantes principales (el matón y la víctima), entre los cuales se suscita una relación que es necesario analizar y comprender. Es así, que se han determinado seis roles que apoyan de una u otra forma el proceso de intimidación dentro de un grupo particular de niños; estos son la víctima, el matón, el bravucón, el reforzador, el asistente del matón, el defensor de la víctima y el observador.

Las consecuencias del acoso escolar en las víctimas pueden llegar a ser de características psicológicas (depresión, baja autoestima, inseguridad y estrés) o físicas (dolores de cabeza, dolor de estómago) o conductuales (no dormir bien, o pérdida del control de esfínteres) (Horne et al, 2007; Correia & Dalbert, 2008).

En último lugar, Rodríguez et al, (2008) plantean que los observadores se caracterizan por la evasión de las situaciones agresivas, ya que de esta manera se protegen de los bullies y se inhiben del tema; convirtiéndose así en cómplices de la situación de abuso y permitiendo el aislamiento y el acoso que se presenta en la víctima.

La dinámica del bullying es un aspecto que afecta el desarrollo biopsicosocial de los adolescentes, es de esta manera que en esta investigación se quiere describir los procesos emocionales en los actores de esta dinámica: los observadores, víctimas y victimarios, por esta razón este estudio pretende comprender como se relacionan la autoestima y la empatía en un grupo de adolescentes.

Con base en lo planteado anteriormente surge la siguiente pregunta de investigación ¿Qué asociación existe entre la autoestima y la empatía en un grupo de adolescentes observadores, víctimas y agresores de bullying en una Institución Educativa del Municipio de Chía?

OBJETIVO

Identificar la asociación existente entre la autoestima y la empatía en un grupo de adolescentes observadores, víctimas y agresores de bullying en una Institución Educativa del Municipio de Chía

VARIABLES

Autoestima: Actitud positiva o negativa hacia un objeto en particular, a saber, el sí mismo. Creado por influencias sociales y culturales que, se relacionan intrínsecamente con objetos y vivencias presentes en la persona (Rosenberg, 1965).

Empatía: Capacidad de la persona para responder a otros con base en aspectos cognitivos y afectivos propios y colocarse en el lugar de los otros (Fernández & Barraca, 2005; Garaigordobil & García, 2006; Fernández, López & Márquez, 2008; López, 2007).

Bullying: Entendido también como un tipo de acoso escolar, como un problema de conducta grupal, emergente de las malas relaciones que se generan en el aula, donde con frecuencia, tanto el agresor como la víctima y el observador se encuentran inmersos en un proceso de inadaptación social. Incluye un grupo de comportamientos heterogéneos tales como exclusión social, agresión física indirecta y directa, agresión verbal, amenazas y acoso sexual, que varían de acuerdo al grado de sofisticación social necesario para alcanzarlos (Cerezo, 2001; Pérez, Rodríguez, De la Barra & Fernández, 2005; Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, De Winter, Verhulst & Ormel, 2005; Werner, Wright, Cassidy & Juliano, 2006; Jones et al, 2008).

MÉTODO

DISEÑO

Se realizó un estudio de corte empírico analítico, con un diseño de tipo descriptivo y un método de asociación ya que se buscó describir las variables de estudio, autoestima y empatía en las víctimas, acosadores y observadores del bullying en un grupo de adolescentes. Igualmente se estableció la asociación entre las variables objeto de estudio. El método que se utilizó es el de asociación ya que pretende ver cómo se vinculan o no diversos fenómenos entre sí (Hernández, Fernández & Baptista, 1991).

PARTICIPANTES

Se seleccionó una muestra de 57 alumnos de un colegio perteneciente al Municipio de Chía. Se hizo un muestreo no probabilístico con sujetos tipo (compartían características de edad entre 12 y 16 años, Centro educativo, año de estudios). Los padres de todos los sujetos firmaron consentimiento informado y los adolescentes firmaron el asentimientos informados para participar en el estudio. Finalmente se selecciono una población de 100 estudiantes.

INSTRUMENTOS

Escala de Autoestima de Rosenberg: Consta de 10 preguntas, puntuables entre 1 y 4 puntos, lo que permite obtener una puntuación mínima de 10 y máxima de 40. Se considera como rango medio la puntuación situada entre 25 y 35 puntos, por lo cual la puntuación por debajo de 24 puntos se considera baja y por encima de 36 se considera alta. Esta escala tiene un coeficiente alpha entre .74 y .77, fiabilidad test-retest de .63 (intervalo de 7 meses) y de .85 (intervalo de 2 semanas). La validez de la escala como medida unidimensional de la autoestima ha sido también comprobada en varios estudios (Rosenberg, 1965; Garaigordobil & Durá, 2005).

Escala de empatía del cuestionario de conducta prosocial de Martorell, Gonzales y Calvo (1998) validada por Rey (2003) para la población colombiana. Esta escala está dirigida a preadolescentes y adolescen-

tes de los dos sexos. Tiene en total 15 ítems, que se contestan a través de una escala tipo Likert de cuatro opciones. La escala permite obtener una puntuación mínima de 15 puntos y una máxima de 60. Donde se considera que es alta las puntuaciones que van desde 47 hacia arriba, media entre 32 y 40 y baja por debajo de 31. Tiene una confiabilidad de .78, con un nivel de significancia superior al .001 para la correlación ítems puntuación total de la escala.

Cuestionario secundaria de 12 a 16 años de edad de la UNICEF y La Defensoría del Pueblo en España, 2007). Evalúa las relaciones sociales y conductas agresivas en un centro escolar. El cuestionario consta de 22 preguntas, organizadas en 3 bloques, en cada uno de los cuales se recaba información acerca de su experiencia como posible testigo, víctima o agresor, respectivamente, de 13 conductas de maltrato. Este cuestionario ha sido utilizado en investigaciones en Colombia, tales como en Pradilla, Hernández, Pereira y Hewitt, (2007).

PROCEDIMIENTO

Se llevaron a cabo 3 fases: la primera consistió en la consecución del permiso del colegio para realizar el estudio y la aplicación de los consentimientos informados a los padres y los asentimientos informados a los alumnos. Durante la segunda fase se aplicaron los instrumentos a la población seleccionada donde se obtuvieron además datos sociodemográficos como edad y sexo y en la tercera, se realizó el análisis y discusión de los resultados encontrados.

RESULTADOS

Los resultados que a continuación se presentan están organizados de la siguiente manera:

En primera instancia se muestra el análisis socio demográfico a partir del instrumento empleado para evaluar el bullying, que permite caracterizar la muestra. Posteriormente, se presenta el análisis descriptivo de cada una de las variables que se estudiaron y por último, se relacionan las asociaciones entre las variables.

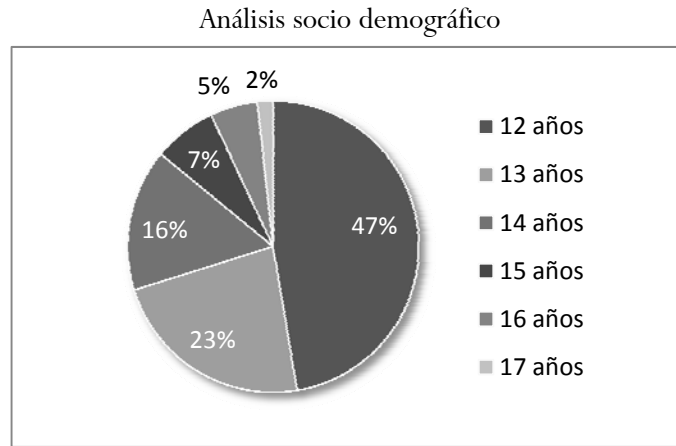


Figura 1. Distribución porcentual de la muestra según edad.

De acuerdo con la figura 1 el 47% de la población estudiada se encuentra en el rango de edad de 12 años, seguido por los niños de 13 años con un 23% y en menor proporción en los 17 años con un 1%.

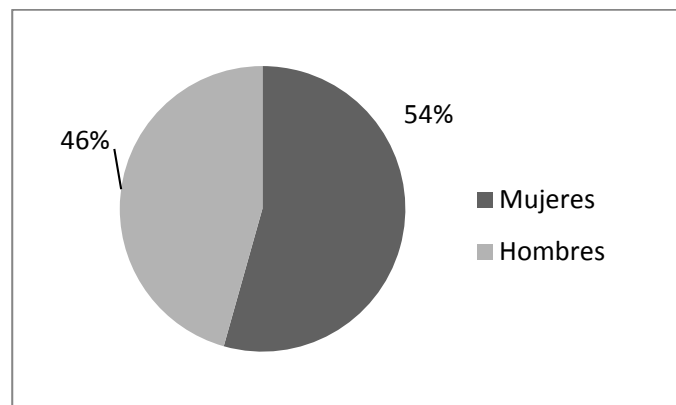


Figura 2. Distribución porcentual de la muestra por sexo.

De acuerdo con la figura 2, se encuentra que el 54% de la población son mujeres y el 46% son hombres.

Análisis descriptivo de las variables objeto de estudio

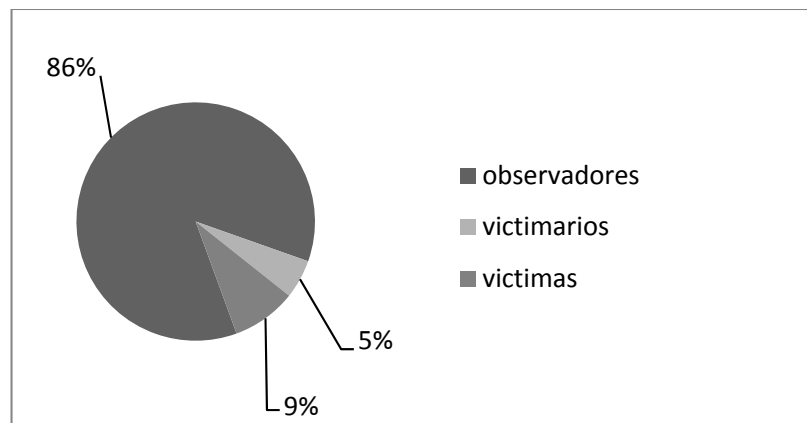


Figura 3. Distribución de los actores del bullying.

De acuerdo con la figura 3, se evidencia que el 86% de la población objeto de este estudio es observa-

dora del bullying, el 9% es víctima del matoneo y el 5% son agresores.

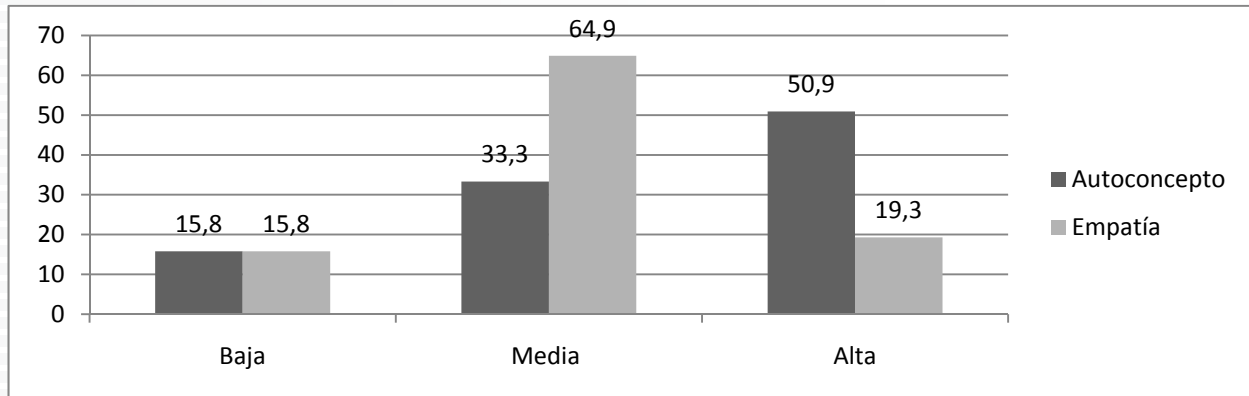


Figura 4. Distribución porcentual de la autoestima y empatía en todos los participantes.

En la figura 4, muestra que el 50,9% de los participantes tiene una autoestima alta, el 33,3% tiene una autoestima media, mientras que el 15,8% tiene una au-

toestima baja. El 15,8% de los jóvenes tiene una empatía baja, el 64,9% tiene una empatía media, y el 19,3% tiene una empatía alta.

ANÁLISIS DE LA ASOCIACIÓN ENTRE LAS VARIABLES PARA OBSERVADORES

En la tabla 1 se evidencia que el tipo de acoso que más se presenta es el verbal, específicamente el poner apodosos con un porcentaje del 67,4%, seguido por hablar

mal de los compañeros con un 51%, y lo que menos se observa dentro de la institución son las amenazas con armas, palos o navajas y el acoso sexual cada una con un 2%.

Tabla 1. Distribución porcentual de la variable caracterización de los observadores.

Tipo de acoso	Clases	Total
Verbal	Poner Apodosos	67,4%
	Hablar mal de él o ella	51%
Amenazas y chantaje	Amenazarle con armas, palos o navajas	2,0%
Acoso sexual	Acosarle sexualmente	2,0%

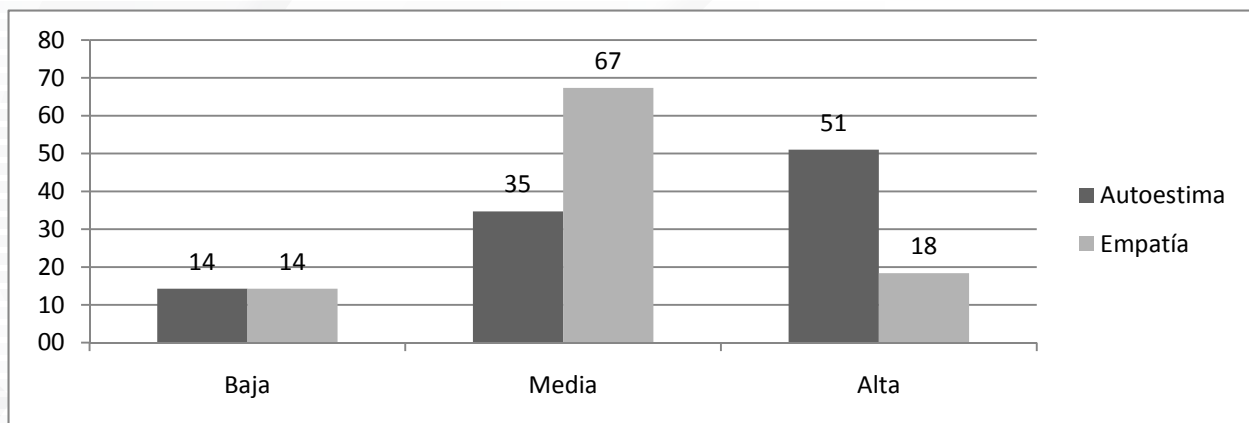


Figura 5. Distribución porcentual de la variable autoestima y empatía en los observadores.

En la figura 5 se encuentra que el 51% de los observadores tiene una autoestima alta, el 35% tiene una autoestima media, mientras que el 14% tiene una autoestima baja. El 67% de los observadores tiene una empatía media, el 18% empatía alta y el 14% presenta una empatía baja.

La relación entre auto estima y empatía en los observadores tiene una correlación de Pearson de - 0.40 con una significancia de 0.787 (n: 49); debido a que es una relación débil negativa, está indicando que mientras

los puntajes de una suben los de la otra bajan, ya que son inversamente proporcionales.

ANÁLISIS DE LA ASOCIACIÓN ENTRE LAS VARIABLES PARA VÍCTIMAS

De acuerdo con la tabla 2, se encuentra que en las víctimas, el tipo de acoso que más se presenta es el social, con los insultos en un 80% , seguido por hablar mal de él o ella 60% y la agresión física indirecta como el robo en un 60% . No se evidencia acoso de tipo chantaje o sexual.

Tabla 2. Distribución porcentual de la variable como te sientes tú tratado por tus compañeros.

Tipo de acoso	Clases	Total
Social	Me insultan	80%
Verbal	Hablan mal de mi	60%
Físico indirecto	Me roban cosas	60%
Amenazas y chantajes	Me amenazan con armas, palos navajas, etc.	0%
	Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme mis tenis, etc)	0%
Acoso sexual	Me acosan sexualmente	20%

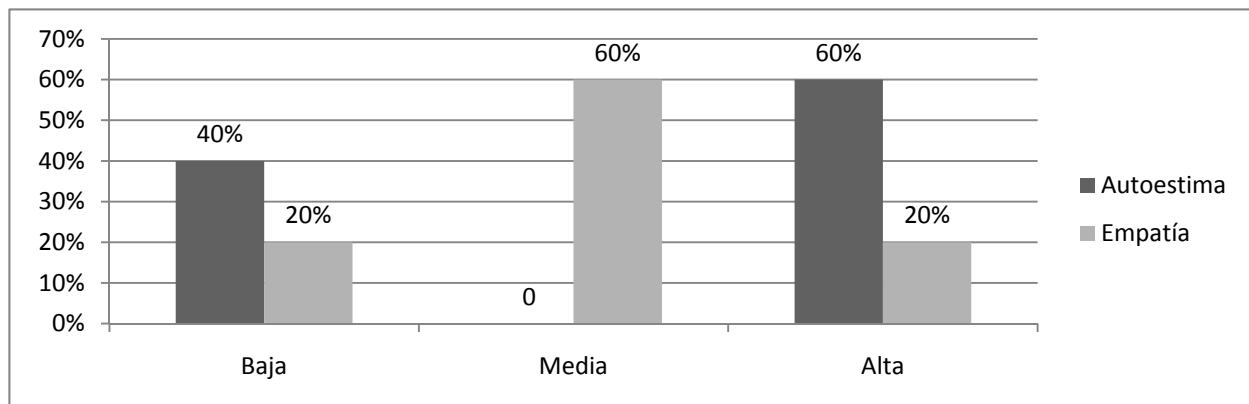


Figura 6. Distribución porcentual de la Autoestima y empatía en las víctimas.

En la figura 6 se evidencia que el 60% de las víctimas tiene una autoestima alta y el 40% tiene una autoestima baja. Mientras que el 60% de las víctimas tiene una empatía media, el 20% tiene una empatía baja, mientras que el 20% tiene una empatía alta.

La relación entre auto estima y empatía en las víctimas tiene una correlación de spearman de 0.36 con una significancia de 0.55. Es una relación débil

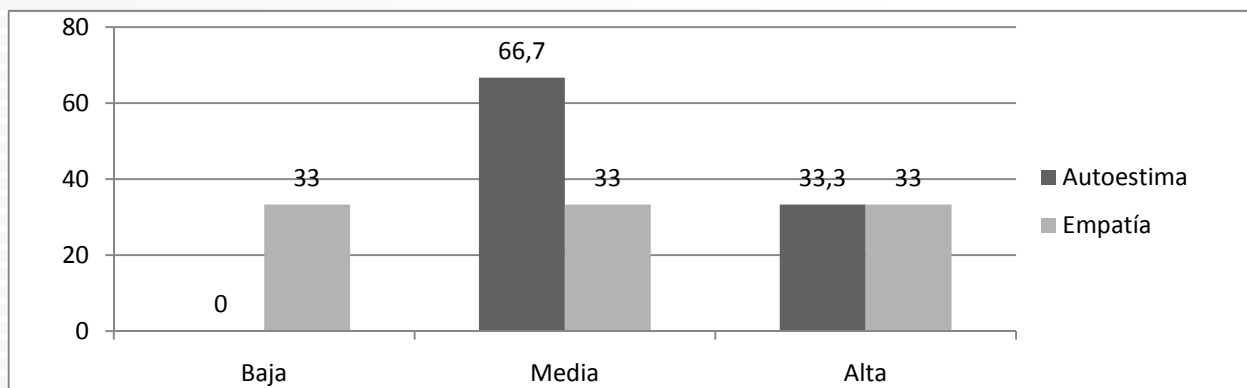
positiva, lo que indica que mientras los puntajes de una suben los de la otra también, pero casi no existe relación entre las variables.

ANÁLISIS DE LA ASOCIACIÓN ENTRE LAS VARIABLES PARA VICTIMARIOS

De acuerdo con la tabla 3, se evidencia que los adolescentes acosadores utilizan el acoso de tipo social como no dejarlo participar en un 66,7%.

Tabla 3. Distribución porcentual de la variable Caracterización de los victimarios.

Tipo de acoso	Clases	Total
Social	No lo deajo participar	66,7%
	Le insulto	33,3%
Físico indirecto	Le rompo cosas	33,3%
	Le robo cosas	33,3%
Físico directo	Le pego	33,3%
Acoso Sexual	Le acoso sexualmente	33,3%

**Figura 7.** Distribución porcentual de la autoestima y empatía en los victimarios.

De acuerdo con la Figura 7, se observa que el 66,7% de los victimarios tiene una autoestima media y el 33,3% tiene una autoestima alta. En la figura 7 se encuentra que la distribución de la empatía se encuentra similar en los tres niveles de ésta, en un 33,3% para cada una.

DISCUSIÓN

Dando solución a cada uno de los objetivos en la investigación se encontró que dentro de los testigos, ellos observan con mayor frecuencia el acoso de tipo verbal, en mayor proporción el de “poner apodos” y “hablar mal del otro” lo que concuerda con lo encontrado en las investigaciones realizadas tanto en Colombia (Pradilla et al, 2007), como en España (Defensor del Pueblo, 2007), igualmente, los datos ponen de manifiesto que la situación del bullying pasa desapercibida para el adulto, ya que los observadores no reportan esta situación a los profesores o los padres, sino a sus amigos o amigas (Rodríguez et al, 2008).

La autoestima en la mayor parte de los observadores es alta, por lo cual se corrobora lo planteado por los autores Hadley et al (2008) y Esnaola (2008) quienes proponen que los adolescentes que no están envueltos en situaciones de bullying, su autoestima no se ve afectada. Mientras que la empatía de este grupo poblacional se encuentra en un nivel medio, lo que puede explicar la ausencia de comportamiento prosocial en esta población (Muñoz et al, 2004, Garaigordobil & García, 2006; Ramos et al, 2007).

Por otra parte, se encuentran las víctimas, quienes se ven envueltos en situaciones de tipo social como son los insultos en mayor proporción, aspecto que se encontró en un 80% de la población, esto se corrobora en el estudio de Colombia donde se encontró que el 35,8% de la población estudiada era víctima del acoso de tipo social (Pradilla et al, 2007; Defensor del Pueblo, 2007). La autoestima en esta población se caracterizó por ser alta a diferencia de lo encontrado en la literatura que se plantea que ser víctima de acoso escolar está relacionado con baja autoestima; ya que se suelen mostrar tímidas

y retraídas en el establecimiento de relaciones interpersonales (Cerezo, 2001) y por ser un factor asociado a la identidad personal, era de esperarse que esta población fuese vulnerable en cuanto a este aspecto (Van Hoof et al, 2008; Lamarche et al, 2007, Aluede et al, 2008, Graham et al, 2009; Thijs & Verkuyten, 2008).

Por otro lado, podría también decirse que habría otros factores de protección de la autoestima de este grupo poblacional que estarían contribuyendo a mantener unos niveles altos de la misma. Aún así se encontró que hay un porcentaje importante de los casos que presenta baja autoestima y que indicaría que de todas formas el ser víctimas de bullying, en algunos casos si comprometería este aspecto. En cuanto a la empatía, se evidencia que el 60% de la población tiene una empatía media, lo que indica que esta población tiene una capacidad limitada para responder a otros con base en los aspectos cognoscitivos y afectivos (Garaigordobil & García, 2006, López 2007, Fernández, & Barraca, 2005; Fernández et al, 2008), lo que se relaciona con lo planteado por Erath, Flanagan & Bierman (2007) quienes proponen que las víctimas del bullying tienen mayores dificultades para realizar ajustes emocionales en las diferentes situaciones que se les presentan.

Finalmente, en los victimarios se observa que el tipo de acoso que ellos más utilizan es el social, representado por “no lo dejo participar”, este contradice los resultados encontrados tanto en Colombia (Pradilla et al, 2007) como en España (Defensor del Pueblo, 2007), ya que en estos estudios se plantea que el tipo de acoso que más se presenta es el de “hablar mal de mí” y en el español es “insultar” lo que se presenta con mayor frecuencia desde el joven agresor. Igualmente, se encontró que entre los adolescentes de 12 a 16 años el tipo de acoso es el social, lo cual está acorde a lo hallado en la población estudiada para esta investigación. En cuanto a la autoestima se hace evidente que la mayor parte de la población tiene un concepto de sí mismo medio, lo que está relacionado con lo planteado por Martínez et al, (2008) donde se pone en evidencia que la autoestima alta se relaciona negativamente con la violencia dentro del entorno educativo, por lo cual esta autoestima mantiene las conductas disruptivas dentro del entorno escolar. Finalmente, en cuanto a la empatía de los victimarios, los resultados de esta investigación

no son claros, ya que esta se encuentra distribuida en los tres niveles planteados para este estudio. Por lo cual esto puede estar relacionado con el tamaño de la muestra que se pudo clasificar dentro de esta variable y de esta forma no se puede entender como fluctúa la empatía dentro de esta población.

Los resultados obtenidos en esta investigación se limitan al grupo poblacional estudiado, ya que por ser una muestra incidental no es conveniente establecer generalizaciones y por lo cual para próximos estudios es necesario tener una muestra representativa que permita establecer las relaciones existentes en cuanto los aspectos psicológicos que están interviniendo en los diferentes actores del bullying: Otro aspecto que limitó los resultados de la investigación fue el cuestionario para determinar a los diferentes actores, ya que este no se encuentra validado para la población colombiana y las respuestas son generales impidiendo determinar las características de cada actor que interviene en el bullying.

Con base en los resultados obtenidos en esta investigación y con la literatura revisada es importante iniciar con la población objeto de este estudio un programa para la prevención de conductas agresivas dentro del entorno académico. De igual manera y teniendo en cuenta los resultados encontrados cabría profundizar en otros factores psicológicos tales como la ansiedad, percepción y procesos cognitivos que están interactuando en la relación del bullying y como se relacionan en los diferentes actores de esta dinámica. Igualmente a lo largo del proceso se encontró que la familia es una influencia importante en el desarrollo emocional del niño, por lo cual sería importante ver como los estilos parentales y las relaciones familiares están influyendo en el desarrollo de la conducta agresiva. Finalmente, otro aspecto a tener en cuenta es como los maestros perciben el matoneo escolar y buscar estrategias para lograr que sean factores protectores de situaciones agresivas en el entorno escolar.

REFERENCIAS

- Aluede, O, Adeleke, G., Omoike, D, & Afen-Akpaída, J, (2008). A Review Of The Extent, Nature, Characteristics And Effects Of Bullying Behaviour In Schools. *Journal of Instructional Psychology*, 35, 2, 151-158

- Avilés, J. & Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) –Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales– *Anales de psicología*, 21, 1, 27-41
- Bajgar, J, Ciarrochi, J., Lane, R. & Deane, F. (2005). Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C) *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 569–586
- Beightol, J. Jeverson, J. Gray, S. Carter, S & Gass, M. (2009). The Effect of an Experiential, Adventure-Based “Anti-Bullying Initiative” on Levels of Resilience: A Mixed Methods Study. *Journal of Experiential Education*; 31, 3, 420–424
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales De Psicología* 17, 1, 37-43
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima – provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de Salud*, 2, p. 27-34.
- Correia, I., & Dalbert, C. (2008). School Bullying Belief in a Personal Just World of Bullies, Victims, and Defenders. *European Psychologist*. 13, 4, 248–254
- Defensor del Pueblo (2007). Violencia Escolar: El Maltrato Entre Iguales En La Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. *Informes, estudios y documentos*; 22. Madrid. <http://www.defensordelpueblo.es>
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. Barrios, A. & de Dios, M.J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 8, 3, 657-677
- Del Barrio, C., Gutiérrez, H., Barrios, Á., Van der Meulen, K. & Granizo L. (2005). Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? *Revista Pediatría de Atención Primaria*. 7, 25, 75-100.
- Dijkstra, J.; Lindenberg, S. & Veenstra, R. (2008). Beyond the Class Norm: Bullying Behavior of Popular Adolescents and its Relation to Peer Acceptance and Rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology* 36, 1289–1299
- Erath, S.A. Flanagan, K. & Bierman, K. (2007). Social Anxiety and Peer Relations in Early Adolescence: Behavioral and Cognitive Factors. *Journal of Abnormal Child Psychology* 35, 405- 416.
- Eснаоla, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de psicología*, 24, 1, 1-8
- Farmer, T.W, Estell, D.B; Hall, C. M.; Pearl R., Van Acker, R. & Rodkin P. C. (2008). Interpersonal Competence Configurations, Behavior Problems, and Social Adjustment in Preadolescence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 16, 4, 195-212
- Fernandez, A. & Barraca, J. (2005) Inteligencia Emocional, Empatía y Competencia Social. Una investigación empírica con estudiantes de Bachillerato. Recuperado el 24 de marzo de 2009 de <http://www.jorgebarraca.com/pdfinteligenciaemocionalempatiacompetencia-social.pdf>.
- Fernández, I., López, B. & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de psicología*, 24, 2, 284-298
- Garaigordobil M. & Durá, A., (2005) Neosexismo en adolescentes de 14 a 17 años: relaciones con autoconcepto, autoestima, personalidad, psicopatología, problemas de conducta y habilidades sociales. *Clínica y Salud*. 17, 2, 127-149
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J.A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*. 21, 1, 83-89
- Garaigordobil, M., Pérez, J.I. & Mozaz, M. (2008). Self-Concept, Self-Esteem And Psychopathological Symptoms. *Psicothema*. 20, 1, 114-123
- Garaigordobil, M & García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*. 18, 2, 180-186
- González Cuenca, A.M., Barajas Esteban, C. & Fernández Molina, M. (2005). La comprensión de creencias

- falsas y de sentidos no literales en adolescentes adoptados. *Psicothema* 17, 1, 43-48
- Graham, S., Bellmore, A. Nishina, A & Juvonen, J (2009). "It Must Be Me": Ethnic Diversity and Attributions for Peer Victimization in Middle School. *Journal of Youth and Adolescence*. 38, 487-499.
- Hadley, A.M., Hair, E.C. & Anderson K. (2008) Assessing What Kids Think About Themselves: A Guide To Adolescent Self-Concept For Out-Of-School Time Program Practitioners. *Child Trends*. 2008-32. Recuperado en www.childtrends.org/LINKS el 29 de marzo de 2009.
- Harwood, M. D. & Farrar, M. J. (2006). Conflicting Emotions: The Connection Between Affective Perspective Taking And Theory Of Mind *British Journal of Developmental Psychology* 24, 401-418.
- Horne, A., Stoddard, J. & Bell, C. (2007). Group Approaches to Reducing Aggression and Bullying in School. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*. 11, 4, 262-271.
- Jaramillo, J., Cárdenas, T., Forero, C. & Ramírez, D. (2007). Juicios Expresados Por Niños Y Niñas De 9 A 11 Años De Edad Sobre Comportamientos Y Actitudes Que Conducen A La Aceptación O Rechazo Social En Un Grupo Escolar. *Revista diversitas- Perspectiva en psicología*. 3, 1, 81-107.
- Jones, S., Haslam, S.A., York, L. & Ryan, M. (2008). Rotten Apple Or Rotten Barrel? Social Identity And Children's Responses To Bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 117-132.
- Lamarche, V., Brendgen, M., Boivin, M., Vitaro, F., Dionne, G. & Pérusse, D. (2007). Do Friends' Characteristics Moderate the Prospective Links between Peer Victimization and Reactive And Proactive Aggression? *Journal of Abnormal Child Psychology* 35, 665-680.
- León, D. & Sierra, H. (2008). Desarrollo De La Comprensión De Las Consecuencias De Las Emociones. *Revista Latinoamericana de Psicología* 40, 1, 35-45.
- Lodge, J. & Feldman, S. (2007). Avoidant Coping As A Mediator Between Appearance-Related Victimization and Self-Esteem in Young Australian Adolescents *British Journal of Developmental Psychology* 25, 633-642.
- López, V. (2007). La Inteligencia Social: Aportes Desde su Estudio en Niños y Adolescentes con Altas Capacidades Cognitivas. *Psykhe*, 16, 2, 17-28.
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G. & Monreal-Gimeno, M.C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 8, 3, 679-692.
- Menesini, E. & Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour *British Journal of Developmental Psychology* 26, 183-196.
- Mestre, Samper & Frías (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), p. 255-260.
- Mestrei, M., Tur, A. Samper, P. Nacher, M. & Cortez, M. (2007). Estilos de crianza en la Adolescencia con el Comportamiento Prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 39, 2, 211-225.
- Monks, C. & Smith, P. (2006). Definitions Of Bullying: Age Differences In Understanding Of The Term, And The Role Of Experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801-821.
- Muñoz, C., Frick, P. J., Kimonos, E. R. & Aucoin, K. J. (2007). Types of Aggression, Responsiveness to Provocation, and Callous-Unemotional Traits In Detained Adolescents *Journal of Abnormal Child Psychology*. 36, 15-28.
- Muñoz, J. M., Carreras, M. R. & Braza, P. (2004) Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de psicología*. 20, 1, 81-91.
- Ortiz, M., Apodaca, P., Etzibarria, I. & Fuentes, M., (2008). Predictores Familiares De La Internalización Moral En La Infancia. *Psicothema*. 20, 4, 712-717.

- Pérez, V., Rodríguez, J., De la Barra, F. & Fernández, A. (2005). Efectividad de una Estrategia Conductual Para el Manejo de la Agresividad en Escolares de Enseñanza Básica. *PSYKHE*. 14, 2, 55-62. Recuperado el 7 de diciembre de 2008. En: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-222820060002&lng=es&nrm=iso
- Piaget, J. (1986). *La Formación del Símbolo en el Niño*. Mexico: Fondo de Cultura Economica.
- Pradilla, L.M., Hernández, J.D., Pereira, J.M. & Hewitt, N. (2007). Prevalencia del Acoso Escolar en Hombres y Mujeres de 12 a 16 años que Asisten a un Colegio Público de la Ciudad de Bogotá. *Documento de Tesis Inédita*. Universidad de San Buenaventura
- Ramos, C., Nieto, A.M. & Chau, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente. *www.ried-ijed.org*. 1, 1, 35-56.
- Rey, C. (2003). La Medición de la Empatía en Preadolescentes y Adolescentes Varones: Adaptación y Validación de una Escala. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 35; 2; 185-194.
- Rodríguez, R. Seoane, A. & Pedreira, J. L. (2008). Niños Contra Niños: El Bullying Como Trastorno Emergente. Recuperado el 3 de diciembre de 2008. http://el-refugio.net/index.php?option=com_content&task=view&id=245&Itemid=2
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image*. Middletown, C. T.: Wesleyan University Press 11. (Versión en español en Martín, J.; Núñez, J.; Navarro, J.; Grijalvo, F. (2007). *The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students*. *The Spanish Journal of Psychology*; 10(2):458-467.
- Sánchez, Oliva & Parra. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21 (3), 259-271.
- Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, C. & Voeten, M. (2007). Person-Group Dissimilarity In Involvement In Bullying And Its Relation With Social Status. *Journal of Abnormal Child Psychology* 35, 1009-1019.
- Scholte, R., Engels, R., Overbeek, R, Kemp, R. & Hase-lager, G. (2007). Stability in Bullying and Victimization and its Association with Social Adjustment in Childhood and Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology* 35, 217-228
- Scholte, J., Overbeek, G., ten Brink, G. Rommes, E., de Kemp, R. Goossens, L. & Engels, R. (2009). The Significance of Reciprocal and Unilateral Friendships for Peer Victimization in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 38, 89-100
- Stephan, Y. & Maiano, C. (2007) On the Social Nature of Global Self-Esteem: A Replication Study. *The Journal of Social Psychology*, 147, 5, 573-575
- Stetson, R; Wright, K & Juliano, M (2006). The Role Of Social-Cognitive Abilities In Preschoolers' Aggressive Behavior *British Journal of Developmental Psychology* 24,775-799 www.bpsjournals.co.uk
- Thijs, J. & Verkuyten, M. (2008). Peer Victimization and Academic Achievement in a Multiethnic Sample: The Role of Perceived Academic Self-Efficacy. *Journal of Educational Psychology* Copyright 2008 by the American Psychological Association. 100, 4, 754-764
- Van Hoof, A. Raaijmakers, Q., Van Beek, Y. Hale III, W. & Aleva, L. (2008) A Multi-mediation Model on the Relations of Bullying, Victimization, Identity, and Family with Adolescent Depressive Symptoms. *Journal of Youth and Adolescence* 37, 772-782
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, J. De Winter, A. Verhulst, F. & Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology*. 41, 4, 672-682.