



Facultad de Psicología y Ciencias sociales

Doctorado en Psicología

TESIS DOCTORAL

**Víctimas y Testigos en situación de Bullying y su relación con la
Autoestima y Empatía en niños de 11 y 13 años, de escuelas de la Ciudad
Autónoma de Buenos Aires**

Doctoranda: Lic. Noemí F. Morrongiello

Director de Tesis: Dr. Bernardo S. Kerman

Año 2021

Índice general	Pág.
Agradecimientos	7
1. Introducción	8
1.1. Justificación del estudio	8
1.2. Fundamentación teórica	10
1.3. Estructuración de la tesis	11
Capítulo 1. Violencia.	14
1.1. Concepciones acerca de la violencia	14
1.2. Violencia escolar	17
1.3. ¿Cómo se logra la convivencia escolar?	19
Capítulo 2. El fenómeno Bullying.	23
2.1. Concepto y definición de Bullying	23
2.2. Detección del Bullying	28
2.2.1. Tipologías del Bullying	30
2.2.2. Cyberbullying	33
2.3. Actores del Bullying	34
2.3.1. Hostigador	36
2.3.2. Víctima	38
2.3.3. Testigos	43
2.3.3.4. Participación de los Adultos	46

	Pág.
2.4. Funcionalidad familiar	48
2.5. Visión cognitiva sistémica del Bullying	49
2.5.1. Cognitiva	50
2.5.2. Sistémica	51
2.6. Consecuencias del Bullying	53
2.7. Teorías explicativas sobre el acoso escolar	56
2.8. Factores predisponentes al Bullying	60
2.9. Los escenarios	62
2.10. Medidas de prevención y de intervención	63
Capítulo 3. Autoestima	69
3.1. Conceptualización de la autoestima	69
3.1.2. Enfoques cognitivos y sistémicos de la autoestima	73
3.1.2.1. El enfoque cognitivo	73
3.1.2.2. El enfoque sistémico	76
3.1.3. Componentes de la autoestima	78
3.1.4. Desarrollo de la autoestima	80
3.1.5. Niveles de autoestima	83

	Pág
3.2.8. Relación entre Empatía y Bullying	110
3.2.9. Principales instrumentos de evaluación de la empatía	112
 Capítulo 4 Antecedentes	 115
4. Investigaciones sobre el Bullying, la Autoestima y la Empatía	115
4.1. Primeras investigaciones realizadas	115
4.1.1. Violencia en las escuelas escandinavas	115
4.1.2. Estudios con relación al Bullying, la Autoestima y la Empatía en América Latina	116
4.1.3. Estudios empíricos sobre el Bullying, la Autoestima y la Empatía en Europa y América del Norte	124
4.1.4. Estudios empíricos en la República Argentina sobre Bullying, Autoestima y Empatía.	136
 Capítulo 5. Método	 143
5.1. Planteamiento del problema	143
5.2. Objetivos generales y específicos	146
5.2.1. Objetivo general	146
5.2.2. Objetivos específicos	146

	Pág.
5.3. Hipótesis	146
5.4. Diseños de la investigación	147
5.5. Participantes	147
5.6. Instrumentos y procedimiento	147
5.6.1. Escala de Convivencia escolar	147
5.6.2. Escala de Autoestima de Rosenberg	148
5.6.3. Escala de Autoestima Harries	149
5.6.4. Escala de Empatía de Davis	149
5.6.5. Variables sociodemográficas	150
5.6.6. Procedimiento	150
5.7. Aspectos éticos	151
5.8. Software estadístico	151
5.9. Análisis de datos	151
Capítulo 6. Resultados	152
Capítulo 7. Discusión	162
7.1. Niveles de las escalas de Víctimas, según el género de los participantes	164
7.1.1 Niveles de las escalas de Testigos, según el género de los participantes	164
7.2. Diferentes niveles de Autoestima según el género de los participantes	165

	Pág.
7.3. Diferencias significativas en los niveles de Empatía, según el género de los participantes	166
7.4. Dimensiones de Víctimas y Testigos en relación de los niveles de Autoestima	167
Capítulo 8. Conclusiones y recomendaciones	169
8.1. La violencia y el Bullying	169
8.2. Limitaciones, fortalezas y futuras líneas de investigación	173
9. Referencias	177
Apéndice	207
Anexo 1. Formulario de Consentimiento Informado	209
Anexo 2. Cuestionario de convivencia escolar para alumnos	211
Anexo 3. Escala de Autoestima de Rosenberg	215
Anexo 4. Escala Harries	217
Anexo 5. Escala Empatía	219

Agradecimientos

La realización de este estudio contó con la contribución de numerosas personas. En primer lugar, mi director de tesis, el Dr. Bernardo Kerman y el Dr. Edgardo Etchezahar, quienes me introdujeron, en el mundo de la investigación científica. A ellos, mi mayor agradecimiento por todo su tiempo y por su calidad, en el asesoramiento científico-académico.

A mis hijos: Tomás, Agustín y Juan Ignacio, y mis hermanos: Miguel y Vicente, por su apoyo permanente.

Mi más sincero agradecimiento también a mis padres: Alessandro y Rosa, por infundirme el espíritu de sacrificio, por enseñarme a luchar por mis creencias, y por brindarme los valores necesarios, para seguir creciendo y aprendiendo.

Agradezco mucho a mis colegas y compañeros de equipo: Diamante, Melisa, Rocío y Juan Cruz, por apoyarme y acompañarme en todo este tiempo, principalmente a Flavio y Gabriel por su paciencia y su saber, en esta etapa compartida.

Finalmente, pero no por ello, menos importante, desearía agradecer a todas las personas que de una u otra manera, han contribuido al logro de esta meta, especialmente a los directivos de las escuelas, que amablemente accedieron a la realización de la muestra.

Introducción

1. Justificación del estudio

En los últimos años, el interés y la preocupación social por las conductas violentas entre iguales, Bullying, ha ido incrementándose en la población mundial (Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Machimbarrena, 2017). Asimismo, la alarma social surge, precisamente, cuando se evidencian los nocivos efectos del maltrato (Garaigordobil y Oñederra, 2009, Garaigordobil, 2011c).

En efecto, el acoso escolar, cuya existencia ha sido comprobada en múltiples contextos y países, se ha convertido en un problema habitual en las escuelas, independientemente de la calidad, de las instituciones públicas o privadas (Cuevas y Marmolejo, 2016).

Con relación a ello, en la República Argentina, la ley 26892, publicada en el Boletín Oficial el 4 de octubre de 2013, ha visto, por una parte, la necesidad de garantizar el derecho a una convivencia pacífica, integrada y libre de violencia física y psicológica y, por la otra, la de orientar la educación, hacia criterios que eviten la discriminación, fomenten la cultura de la paz y la ausencia de maltrato físico o psicológico.

Según el informe de la Unesco, del año 2016, al observar las edades en las que se presenta el acoso escolar, se evidencia que este problema se centra especialmente, en los últimos cursos de Educación Primaria y los cursos iniciales de Educación Secundaria. En estos cursos, es donde la interacción continua, entre pares, provoca el surgimiento de grupos con distintas actitudes, normas, valores, etc. Estas relaciones, entre los alumnos, provocan conductas y sentimientos que desencadenan en episodios de Bullying (Ciria-González, 2018).

El presente estudio abordará un modo específico de violencia, el Bullying, que afecta a los alumnos en las instituciones educativas.

Bullying remite a la presencia de una víctima indefensa acosada, por uno o varios agresores que tienen intencionalidad de hacer daño. Los agresores realizan, diversidad de conductas agresivas hacia la víctima, tanto agresivas físicas contra el cuerpo (golpean, empujan), y rompen o roban sus objetos. Además, realizan agresiones verbales (insultan, le ponen sobrenombres, hablan mal de esa persona), psicológicas (se ríen de la víctima, la desvalorizan, la humillan), sociales (la excluyen, no la dejan participar). Hay una desigualdad de poder (física, psicológica verbal o social) entre una víctima débil y un agresor fuerte, es decir, una coyuntura que ubica a la víctima en una situación de indefensión. La conducta violenta se produce en forma sostenida, y la relación de dominio-sumisión es persistente a lo largo del tiempo (Olweus, 2013; Garaigordobil, 2013).

Al respecto, las investigaciones que analizan las relaciones existentes entre victimización y otras variables, como: agresividad, autoestima y empatía, confirman que las víctimas, tienen menor autoestima que aquellos que no han sufrido episodios de Bullying (Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Garaigordobil, 2011c).

Lo expuesto anteriormente, pone de relieve la necesidad de llevar a cabo acciones que aporten conocimientos sobre las víctimas y testigos, y muy especialmente sobre las conexiones entre las variables Autoestima y Empatía. Los resultados aportarán información para el desarrollo de programas de intervención para prevenir el Bullying.

2. Fundamentación teórica

Esta tesis se basará en una serie de constructos cognitivos - sistémicos. Por un lado, la terapia cognitiva, se basa en el supuesto teórico subyacente de que los efectos y la conducta de las personas, están determinados en gran medida, por el modo que tiene dicha persona de estructurar el mundo (Beck, 1967, 1976). Sus cogniciones (“eventos” verbales o gráficos en su corriente de conciencia) se basan en actitudes o supuestos (esquemas) desarrollados a partir de experiencias anteriores.

Una vez activadas, estas creencias generan una serie de pensamientos automáticos. Estos pensamientos y creencias automáticos pueden estar sujetos a una serie de errores o distorsiones, que contribuye a asociar un mayor número de cogniciones negativas, al estado de ánimo deprimido (Beck, Rush y Shaw, 1983). Las creencias pueden ser funcionales o disfuncionales y generar conductas adaptativas o desadaptativas. Las creencias disfuncionales, se fundan a partir de procesos cognitivos, que parten de errores en el procesamiento de la información y acomodan los hechos a dichos esquemas existentes (Beck, 1979, 2005, Ellis, 1962).

Por su parte, Cerezo (2017) refiere que entre los factores, que inciden en el desarrollo de conductas de acoso, se destaca el modelo social que proporcionan los adultos en los sistemas familiar y escolar, donde, el mayor ejemplo lo conforman las experiencias de maltrato, sufrido u observado. Asimismo, es necesario un escenario propicio para que el Bullying se manifieste y éste, es el grupo-aula. Dentro de los grupos de pares, juega un papel trascendente las relaciones interpersonales que forman los roles y estatus a cada uno de sus miembros. Si entendemos que el Bullying es un fenómeno grupal, para comprender su alcance, se hace indispensable el análisis de las relaciones sociales entre los estudiantes.

El Bullying, es un fenómeno social, siendo su concepción de tipo sistémica, ya que se produce en un determinado grupo donde hostigadores, hostigados, los no implicados,

observadores o testigos, docentes, directivos y familias, también forman parte de él (Olweus, 1998; Kerman, 2010).

Asimismo, se observa una estructura social de participación en el Bullying, incluyendo, además de los roles tradicionales de víctima, agresor una diversidad de roles entre los testigos que permite comprender el acoso entre pares como un fenómeno del subsistema escolar (Ortega Ruiz, 2016).

El propósito de esta investigación es realizar un relevamiento en las escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en un grupo de 346 niños de edades comprendidas, entre 11 y 13 años, con el objeto de conocer la relación existente entre la Autoestima y la Empatía de los alumnos en los roles de víctimas y testigos, en situación del Bullying. Asimismo, una comprensión más profunda, de la interrelación entre estas variables, podría generar acciones que permitan determinar, las causas más importantes de dicho fenómeno, para poder actuar en consecuencia, tanto en forma preventiva como contingente.

Con base en lo planteado anteriormente surge la formulación del interrogante:
¿Existe una relación significativa entre las variables Bullying, Autoestima y Empatía en niños entre 11 y 13 años?

3. Estructuración de la tesis

En el presente estudio de investigación, se desarrollará en el primer capítulo, denominado Violencia, una descripción general acerca de la misma, su conceptualización, donde se describen diversas concepciones, aportados por los referentes de la temática. Posteriormente, se realizará una explicación de la violencia y la convivencia escolar, contemplando el papel relevante y la importancia que en este ámbito ocupa.

En el segundo capítulo, se analizará el concepto y la definición del fenómeno del Bullying, a través de todos los aspectos que inciden en el mismo, como las diferentes características que conforman dicha conducta perjudicial: cómo puede detectarse, tipologías del Bullying, los principales actores y/o participantes implicados. Además, se describirán los factores predisponentes al mismo, la funcionalidad familiar, la visión cognitiva sistémica, las consecuencias de la conducta citada, las teorías explicativas sobre el Bullying y los escenarios dónde este se presenta, como así también, las medidas de prevención y de intervención.

A lo largo del tercer capítulo, se hará hincapié en las otras variables del estudio: la Autoestima, su conceptualización, sus enfoques cognitivos y sistémicos, sus componentes, el desarrollo de esta, los niveles y las diferencias de género con relación a la autoestima. Delimitación conceptual de autoestima y autoconcepto. La autoestima y su relación con el Bullying y los principales instrumentos de evaluación.

La Empatía: concepto y definición, sobre las aportaciones de los diversos teóricos en la materia, al tiempo que se destaca la importancia de estas variables, en las situaciones de Bullying. Sus bases neurobiológicas: amígdala, sistema de neuronas espejo, ínsula anterior, corteza cingulada caudal anterior o corteza cingulada media. La empatía como componente de la cognición social y la Teoría de la mente. Además, los enfoques cognitivos afectivos y multidimensionales. La teoría de Hoffman sobre la empatía, su desarrollo según Hoffman. Otros estudios. La empatía y el sexo, la relación entre Empatía y Bullying y los principales instrumentos de evaluación.

En el cuarto capítulo, denominado Antecedentes, se expondrán las aportaciones de las investigaciones y estudios, sobre las situaciones de Bullying, Empatía y Autoestima, relacionadas a la convivencia escolar, efectuados por especialistas de las diversas

temáticas en nuestro país, y diferentes países de la Unión Europea, como así también en América y países Nórdicos.

A continuación, en el quinto capítulo, se hará referencia al planteamiento del problema, la metodología aplicada en el estudio, partiendo del objetivo a nivel general, como los objetivos más específicos. También, se realizará la descripción del diseño utilizado, exponiendo las variables analizadas en el trabajo y las escalas a utilizar, variables sociodemográficas, análisis de datos, para la evaluación correspondiente. Del mismo modo, se detallará el análisis estadístico, que posteriormente será ejecutado para realizar el conveniente tratamiento de los datos.

En el sexto capítulo, se expondrá de manera centrada, el análisis de resultados obtenidos de las variables analizadas en el estudio.

En el séptimo capítulo se presentará la discusión, donde se enfocará sobre el fenómeno del Bullying y su relación en los Testigos y la Víctimas, con la Autoestima y la Empatía

Se finalizará con un capítulo de conclusiones, limitaciones del estudio y recomendaciones. Finalmente, en el apéndice, se presentarán el consentimiento informado y las escalas utilizadas.

Capítulo 1

Violencia

1.1. Concepciones acerca de la violencia

Vélez y Fernández (2018) refieren, según la Organización Mundial de la Salud (2016), en adelante OMS, que la violencia, es el uso intencional de fuerza física o poder, amenazado o real, contra uno mismo, contra otra persona o contra un grupo o comunidad, cause o que tenga probabilidades de causar lesiones, muerte, daño psicológico, mal desarrollo o privaciones.

A su vez, la clasificación de la OMS divide la violencia en tres categorías generales, de acuerdo con las características de los que cometen el acto de violencia:

- La violencia autoinfligida que incluye, autolesiones y comportamiento suicida.
- La violencia interpersonal, integra la violencia familiar, que incluye pareja, menores y ancianos y violencia entre personas sin parentesco.
- La violencia colectiva contiene a la económica, política y social. Esta clasificación contempla tanto la amenaza e intimidación como la acción efectiva. Además, destaca que sus consecuencias pueden ser: las lesiones, la muerte, los daños psíquicos, las privaciones y deficiencias del desarrollo que comprometen el bienestar de las personas, las familias y las comunidades (Alfaro, 2019).

Ávila y Quintana (2010) puntualiza, que la violencia por su naturaleza se clasifica en: violencia física, psicológica, emocional, económica, social, sexual, y patrimonial. De este modo, es importante resaltar como forma de violencia que influye marcadamente en los niños y los adolescentes, la violencia intrafamiliar, que es considerada toda acción,

omisión o trato negligente, no accidental, que priva al niño de sus derechos y su bienestar, que interfiere o amenaza en su desarrollo físico, psíquico o social.

A este propósito, lo que nos lleva a afirmar Bringuiotti (2000) que la violencia no es un concepto unívoco, ni distingue a un fenómeno particular si no, por el contrario, abarca la existencia de múltiples violencias, en donde se implican niveles individuales, familiares, sociales e institucionales, que se articulan entre sí, moderando o potenciando sus manifestaciones. Por su parte, Izaguirre (1997), considera que la violencia es una manera de vinculación con los otros, y señala que lo inherente al vínculo violento, es el sometimiento de una de las partes.

En esa línea de pensamiento, se acuerda con aquellos teóricos, para quienes las manifestaciones de violencia se configuran, desde la convergencia de múltiples factores que involucran diversos niveles de la realidad familiar, individual, institucional y social, y que se articulan potenciando o moderando sus expresiones (Luciano y Marín, 2011).

En este contexto, el legado de la violencia se exhibe en las relaciones interpersonales, en los espacios e instituciones en que interactuamos y, ciertamente, en el espacio de la escuela y la familia. Y se retroalimenta, en las nuevas maneras de violencia que van, más allá de los causales estallidos en las aulas y las instituciones escolares.

Desde su mirada, Alfaro (2019) añade que la violencia, no es un comportamiento innato del individuo, sino que los hábitos aprendidos, por el cerebro emocional de un niño, en los primeros años de vida, influirán en su conducta y en la manera en que se integre a la sociedad, durante el resto de su vida.

Se puede decir que no existe un concepto absoluto de violencia. Al respecto, el tema de la violencia muestra múltiples aristas no admitiendo, consecuentemente, lecturas lineales

o reduccionistas. Contrariamente su estudio, demanda del análisis en diferentes niveles de complejidad, que integre los aportes de los distintos campos del saber (Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, 2007).

En ese orden de ideas, la revisión teórico-empírica, enfoca a la violencia como una problemática que tanto, en su génesis como en su desarrollo, abarca la complejidad del mundo social en el que vivimos (Luciano Marín, 2011).

Se podría continuar con clasificaciones y concepciones acerca de la violencia, que abundan en la literatura especializada, pero seguramente encontraríamos patrones similares, a los expuestos. En consecuencia, no se puede dejar de considerar que el hecho de que una manifestación violenta, se traslade a la institución escolar, nos hace pensar, como lo señala Bleichmar (2012) que hay una conducta social, que trata de ser transferida. Asimismo, como lo expresa Bandura (2000), se cree pertinente añadir que las conductas violentas, generalmente se encuentran favorecidas por aprendizajes de naturaleza vicaria, es decir a partir de la consecuencia observada de los propios sujetos. De manera que estas situaciones aquejan el bienestar de los que lo experimentan: tanto hostigados como hostigadores (Bringuiotti, 2000).

A este propósito, en una revisión de la literatura internacional, relativa al fenómeno se manifiesta, que si bien coexisten disímiles concepciones acerca del Bullying, hay acuerdo entre los autores en considerar el fenómeno, como una subcategoría de la agresión (García Coto y Kerman, 2008).

La detección del maltrato, como manifestación de violencia, considera Alfaro (2019), debe investigarse sistemáticamente en la atención de todos los niños y niñas, dado que es un problema universal, que está enmarcado dentro de la Convención de las Naciones Unidas, sobre los Derechos de la Niñez en su Artículo 19, que resguarda a todos los niños

contra toda manera de violencia, perjuicio o abuso mental o físico, descuido o trato negligente, malos tratos u otra explotación, incluso el abuso sexual, involucra debidamente a las entidades de salud pública, y a todo el sector salud en la detección, prevención y tratamiento del problema.

1.2. Violencia escolar

El problema de la violencia escolar se representa en cada instancia de las instituciones educativas, por lo tanto, es inevitable que no se generen conflictos, en un espacio en el que se encuentran una diversidad de estudiantes con diferencias sociales y culturales. De esta manera, Piñero, Areense, López y Torres (2014) refieren en concordancia con la OMS, que actualmente, el problema de la violencia se reconoce como, un problema social y de salud, que provoca un impacto nocivo en, las condiciones de vida y estabilidad emocional de las personas, dado que la violencia se puede convertir en, un factor generador de enfermedades a corto, medio o largo plazo, incluso provocar enfermedades crónicas.

Como afirman, Echeverri y Vargas-González (2018) la escuela, además de ser lugar privilegiado, de trasmisión de la herencia cultural de la humanidad, es un escenario decisivo para la creación de vínculos y habilidades sociales y, con ellos, de capacidades de solidaridad, convivencia, comunicación, trabajo en grupo, valoración de la diferencia y aptitudes para la resolución pacífica de conflictos.

En los lineamientos para la educación contemplados por la UNESCO, instituyen que es función de la escuela, posibilitar en los estudiantes cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Los dos últimos aprendizajes, implican unas condiciones sociales adecuadas que permitan a los individuos, alcanzar su pleno desarrollo personal y social. No obstante, estas condiciones se ven limitadas por el acoso escolar, el cual es un acto de violencia que

perturba directamente el ambiente escolar, con consecuencias negativas para el aprendizaje y la socialización, la participación en las actividades educativas y la asistencia escolar, inclusive llevando a los estudiantes en muchos casos a preferir el ausentismo escolar.

Los agresores que provocan el Bullying, pueden sostenerlo debido a las recompensas sociales, como ser temido o valorado. Estas recompensas son proporcionadas por los compañeros de clase, los cuales llegan a acosar a la misma víctima o a otras (Cerezo, 2012).

Osorio (2013) expresa que la violencia escolar se ha transformado en una construcción social. Es un concepto que ha sido construido, a partir de una realidad cotidiana violenta.

En la actualidad, la violencia se ha transformado en un problema, que preocupa a toda la humanidad, dado que es una situación, a la que aún, no se ha podido dar solución. Concretamente, en el ámbito escolar, se encontró que en los últimos tiempos se ha dado, un progresivo deterioro de la convivencia escolar. Esta preocupación, basada en la vulneración de los derechos de los demás y en comportamientos violentos entre pares, ha provocado una alta preocupación en profesores, familias, investigadores y en la sociedad en general. El acoso escolar, sigue el patrón de algunas violencias, que por mucho tiempo estuvieron vistas, dentro de los parámetros de la normalidad, dando lugar de este modo, a una naturalización de un fenómeno que no debería ser socialmente aceptado (Echeverri y Vargas-González, 2018).

La violencia escolar, halla su definición, con todo tipo de conducta agresiva, dirigida a cualquier miembro de la comunidad educativa. En esta línea, es importante destacar, la diferencia entre un problema de convivencia y un problema de violencia. Los problemas de convivencia son aquellos donde los sujetos, no consiguen ponerse de acuerdo, en una

determinada situación, en que sólo una persona logra sus intereses. En cambio, en los problemas de convivencia puede haber respuestas agresivas, pero no de manera repetitiva, por lo que no provoca la victimización del contrario (Valle-Barbosa et al., 2019). En contraposición, el Bullying incluye dentro de su definición, un carácter repetitivo e intencional Ramos (2008). Para tal efecto, (Olweus, 1993) indica que la violencia escolar se considera acoso, si reúne 3 aspectos:

- debe existir un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima,
- debe ser una agresión intencionada y que,
- se repita en el tiempo.

1.3. ¿Cómo se logra la convivencia escolar?

Desde una perspectiva histórico-conceptual, a partir de la mitad de la década 1990, como un punto de inflexión, se podría tomar como referencia al Informe Delors (1996) elaborado por, la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI, se ha convertido en un tema relevante de estudio e intervención, en la atribución de la importancia a la convivencia escolar. En dicho documento, se señaló la necesidad de estimular, desde los centros educativos, que la enseñanza se dirigiera, hacía un aprendizaje para vivir con los demás. Aprender a vivir con los otros, a respetar a los demás y a saber exigir de forma educada y pacífica el respeto propio, junto con las actitudes positivas mutuas, forma parte de la denomina convivencia (Rodríguez Figueroa, 2019).

En este sentido, Colombo (2011) afirma, que la convivencia escolar no se logra con reglamentos ni con prácticas coactivas, con sistemas rígidos de sanciones y castigos, sino que se logra a partir de generar espacios en el aula que propicien la participación, la comunicación, el pensamiento crítico y la construcción de valores sociales. La clase, es el

lugar por excelencia para aprender conviviendo y convivir aprendiendo, donde se plantea la mediación y la negociación como estrategia de prevención y de resolución de los conflictos.

Colombo (2011), afirma que estudios de investigación han demostrado que en escuelas donde existe un clima social gratificante, vinculado con las relaciones interpersonales y desde la dirección existen espacios de participación, donde los alumnos logran canalizar sus conflictos e inquietudes, disminuye la posibilidad de que surjan hechos de violencia. Algunos autores determinan diferentes niveles de “gravedad” de la violencia escolar, expresados en dos grandes modalidades de comportamiento antisocial, dentro de los centros escolares: visible e invisible. Es así como, la mayor parte de los fenómenos que tienen lugar entre alumnos: el Bullying, o cierto tipo de agresiones y extorsiones, resultan invisibles para profesores y padres, y, por otro lado, las faltas de disciplina y las agresiones o el vandalismo, son ciertamente bien visibles, lo que puede llevarnos a caer en la trampa de presumir, que son las manifestaciones más importantes y urgentes que hay que abordar, olvidándonos de los fenómenos que hemos caracterizado, por su invisibilidad.

Olweus (2006), considera sobre el clima escolar, que las instituciones educativas que sufren de esta problemática y que no efectúan las soluciones necesarias, suelen evidenciar un ambiente de miedo, inseguridad y desacato. También, en esas instituciones los estudiantes están más proclives a presentar dificultades de aprendizaje, así como a sentirse inseguros, por lo tanto, puede aumentar el índice de ausentismo y deserción escolar.

De igual modo, Villalba (2016) refiere, que en las prácticas educativas actuales, se ha dejado de lado la enseñanza de cómo aprender a ser y a convivir, lo cual ha provocado, que en el manejo de conflictos escolares, prevalezcan las vías sancionatorias, en oposición a otros métodos más creativos que desestimulen la cultura de la violencia. En su análisis, el autor propone alternativas, en las que se busque la creación de espacios más democráticos y

se implemente la práctica de valores, la mediación, el trabajo en equipo y la educación emocional, entre otras alternativas.

Al respecto, refieren Esparza y Sánchez (2017), que diversos estudios han destacado el rol de ciertos elementos, que favorecen la convivencia escolar. Por su parte, Nolasco Hernández (2012) sostiene que las personas con menos empatía participan con mayor frecuencia en conductas violentas.

En efecto, Pallás, Barrón, Rasal y Estellés (2009) en su estudio, emplearon además de la empatía, otras variables relacionadas con la inteligencia emocional, como el autocontrol, hallando que es un elemento importante para favorecer la convivencia escolar. Con relación a ello, Gutiérrez, Escartí y Pascual (2011) indican que la conducta prosocial, la autoeficacia y la empatía predicen positivamente la responsabilidad, considerándolos necesarios para potenciar el desarrollo positivo de los escolares. De igual modo, Berra y Dueñas (2009) les otorgan un papel primordial a las competencias sociales y al establecimiento de normas para, tener una buena convivencia. En tanto el estudio de Ison (2004) destaca que existe, correlación entre una deficiencia en las habilidades sociocognitivas y las conductas disruptivas en los escolares.

En efecto, de acuerdo con Vega, Castro y Morales (2020), son importantes las actividades que enseñen a los estudiantes, el verdadero significado de las palabras, que usan para ofender a sus pares, pues su desconocimiento los lleva a emplearlas de forma indiscriminada. De este modo, es posible reducir las agresiones verbales, uno de los principales detonantes del acoso escolar.

Desde su mirada, Vásquez (2017) alega que las conductas prosociales buscan fomentar, la construcción de una sana convivencia y disminuir los niveles de indiferencia social, previenen la violencia, incrementa la empatía, la autoestima, la sensibilidad, la salud

mental y estimula las relaciones de ayuda, la capacidad de cooperación y respeto por las diferencias, mejorando de esta manera, la calidad de vida de las comunidades educativas. La conducta prosocial ha surgido junto a otros términos como empatía, ayuda, cooperación y altruismo (Correa, 2017).

Finalmente, los círculos de convivencia con la constitución de redes en los centros escolares forman, una herramienta participativa útil de apoyo, a la convivencia y a la resolución de conflictos que establece, una formula efectiva, de prevención de la violencia (Avilés y Alonso, 2011).

Capítulo 2

El fenómeno Bullying

2.1. Concepto y definición de Bullying

El concepto de maltrato o abuso entre iguales posee significados y alcances diversos según el país, al que se haga referencia. Los términos con los que se diferencia, el fenómeno, se modifican, de acuerdo con los países y a los significados de los conceptos empleados, no siempre son similares. Es así, en el norte de Europa se comenzó utilizando, el término “mobbing” (“acosar”, “rodear”) en las primeras investigaciones, que datan de los años 70 (Heinemann 1969, 1972. Olweus, 1973).

Del término “mobbing” se llegó a los términos anglosajones “bully” para designar al autor de la acción y “Bullying” para designar su acción - términos estos que se utilizan hoy tanto en el lenguaje científico como en el cotidiano. El concepto de “Bullying” no incluye la exclusión social como manera agresiva de relación, pero, a pesar de esta limitación, proporciona las particularidades básicas para delimitar el fenómeno. Tras diferentes revisiones, a partir de la primera definición de Olweus en 1978, este término posee un uso consensuado en la literatura científica, que aborda este problema (Defensor del Pueblo, 2002).

Con relación a ello, Romero-Reignier y Prado-Gascó (2016) señalan que el concepto de acoso escolar aparece específicamente, en la literatura científica, en los años 70. Olweus (1993) afirma que a principio de los años 70, el fenómeno de Bullying, ha sido objeto de un estudio más sistemático (Olweus, 1973 a 1978). Así, durante unos años, los esfuerzos se circunscribieron en Escandinavia. Sin embargo, a finales de la década de los 80 y de los 90, el Bullying, atrajo la atención de diferentes países como: Gran Bretaña, Japón, Holanda,

Canadá, España y Estados Unidos. Los estudios llevados a cabo por Dan Olweus, se sucedieron a lo largo de los años, efectuándose un estudio nacional en Noruega (1983), otro en Suecia (1983-1985) y, por último, el realizado en Estocolmo (1970).

Hacia la mitad de la década de los 80 (Olweus 1986, 1993) desarrolló la siguiente definición del acoso escolar (Bullying):

“Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes.” (p.2)

Por lo tanto, se habla de acción negativa, cuando una persona ocasiona, de manera intencionada, o intenta infligir malestar hacia otra persona. Básicamente, es lo que está implícito en la definición, de comportamiento agresivo del Bullying (Olweus, 1973b).

Las acciones negativas descritas por Olweus (1993), pueden llevarse a cabo mediante contacto físico, verbal o de otras formas, como realizar muecas o gestos insultantes e implican la exclusión intencionada del grupo. Para utilizar correctamente el término “Bullying”, ha de haber un desequilibrio de poder o de fuerza (una relación asimétrica): el escolar expuesto a las acciones negativas tiene mucha dificultad para poder defenderse. De manera más general, el comportamiento acosador, puede definirse como comportamiento negativo repetitivo e intencional (hiriente o desagradable) de una o más personas, dirigido contra otra persona, que tiene dificultad en defenderse. Acorde con esta definición, que parece haber ganado aceptación considerable entre los investigadores, el fenómeno de Bullying se consigue describir cómo:

- comportamiento agresivo o querer “hacer daño” intencionadamente a otro sujeto,
- llevado a cabo de forma repetitiva e incluso fuera del horario escolar,
- en una relación interpersonal que se caracteriza, por un desequilibrio real o superficial de fuerza o poder.

En base a lo planteado anteriormente, los autores, Garaigordobil y Oñederra (2010a) refieren que desde 1973, año en que Olweus empezó a estudiar el Bullying, han transcurrido cinco décadas. Hasta el momento, la revisión teórica de sus definiciones ha permitido destacar que en el Bullying:

- Hay una víctima indefensa acosada, por uno o varios agresores, con intencionalidad sostenida de hacer daño, quienes exhiben crueldad por hacer sufrir conscientemente.
- Hay una desigualdad de poder, entre una víctima y el agresor, lo cual supone un desequilibrio en cuanto a posibilidades de defensa.
- La conducta violenta del agresor contra su víctima es sostenida y persistente a lo largo del tiempo.
- El objetivo de la intimidación suele ser un solo individuo, aunque también pueden ser varios, caso que se observa con mucha menor frecuencia.

De esta manera, Albores-Gallo, Saucedo-García; Ruiz-Velasco y Roque (2011) denominan acoso escolar o “Bullying”, en inglés, “(...) al uso repetido y deliberado de agresiones verbales, psicológicas o físicas para lastimar y dominar a otro niño, sin que hayan sido precedidas de provocación y en el conocimiento de que la víctima carece de posibilidades de defenderse” (p. 221).

En la literatura científica, sobre este ámbito de estudio, (Avilés, 2003; Díaz-Aguado, 2004; Piñuel y Oñate, 2005); manifiestan que el abanico de definiciones es amplio y existen importantes puntos en común. Se puede afirmar, que el Bullying, es una conducta agresiva intencional, donde el agresor actúa con la intención de dominar y de ejercer el control, sobre otro individuo.

Cerezo (1997) presenta una concepción dinámica del Bullying, que consiste en violencia mantenida, mental o física, que es ejercida por un individuo o un grupo dirigida a otro individuo, que no es capaz de defenderse, siendo el contexto escolar el lugar de desarrollo. De este modo, Osorio (2013) afirma que el objetivo del acoso suele ser un “solo” alumno, pudiéndose ejercer en solitario, o en grupo, pero se intimida a sujetos concretos, dado que nunca se intimida al grupo.

Algunos autores, incluido el propio Olweus, diferencian dentro del Bullying agresiones directas e indirectas (Olweus, 1998) y agresiones explícitas frente a encubiertas. El Bullying directo, consiste en ataques abiertos hacia la víctima que se caracterizan por ser evidentes, no encubiertos y fácilmente reconocibles, pudiéndose hallar agresión física: puñetazos, golpes, patadas y agresión verbal: gritos, insultos, agresión psicológica: intimidación, amenazas, presiones, agresión sexual: abusos, humillaciones sexuales, acoso y, violencia con robos: ser obligado para robar a otros, o ser robado, rotura o deterioro de pertenencias.

Olweus (2010), considera que aquellos que son víctimas directas del Bullying, pueden experimentar por un largo tiempo, consecuencias tales como: depresión, problemas de salud, baja autoestima, mal desempeño escolar e incluso pensamientos suicidas.

Al respecto, las agresiones indirectas son caracterizadas, por ser encubiertas y difícilmente detectables, hallando agresiones físicas (romper o esconder objetos, robar) y agresión verbal (difundir falsos rumores, contar mentiras acerca de alguien, hablar mal de alguien a las espaldas, etc.). Además, se debe incluir las agresiones relacionales, que están dirigidas a denigrar socialmente a las víctimas, con el fin de destruir sus relaciones sociales, produciéndoles aislamiento con referencia del grupo pares y una progresiva exclusión social. Para el autor, es importante prestar especial atención al Bullying indirecto, porque es menos visible y sus efectos son progresivos (Olweus, 2010).

La conducta del Bullying suele comenzar, de un modo más identificable alrededor de los 6-7 años, llega a un pico máximo a los 10-13 años, durante la adolescencia temprana y suele disminuir a través de la adolescencia; sin embargo, estudios actuales evidencian conductas de intimidación física ya en la edad preescolar (Gómez et al.,2015).

El agresor es caracterizado, como un estudiante con mayor fuerza, que otros alumnos, por su agresividad con sus compañeros y en otras ocasiones, con los profesores. Estos jóvenes, sienten una gran necesidad de dominar a otros, les entusiasma el dominio y el poder, parece que disfrutan cuando tienen el control y necesitan dominar a los demás, pues muchas veces su comportamiento agresivo, recibe su recompensa en forma de prestigio (Erazo, 2012; Olweus, 1998).

En efecto, las investigaciones internacionales refieren, que el tipo de Bullying que con mayor frecuencia se manifiesta, es la exclusión (no dejar participar a los compañeros en grupos de trabajo o lúdicos), la agresión física, la verbal y también, en algunos casos puede llegar a niveles extremos, tales como abuso sexual, y el uso de armas (Mendoza González, 2011).

Por su parte, en cuanto al mantenimiento del Bullying, Ortega (1998) refiere, que esta situación se debe a dos leyes, la ley del silencio y la ley del dominio-sumisión. Estas leyes facilitan que se mantengan, los vínculos que someten a la víctima, al poder del victimario y, por consiguiente, se dé continuidad al círculo de violencia y maltrato. Círculo que se caracteriza por poseer modalidades de maltrato directo: golpear, poner sobrenombres, e indirectos: manipulación para poner en contra de alguien, varios individuos, rumores, aislamiento del grupo.

2.2. Detección del Bullying

Cabezas Pizarro (2010), sostiene como resultado de sus investigaciones, que se deben manifestar diversos criterios acerca de las conductas, que deben presentarse para determinar si el abuso entre pares se puede calificar como tal. Si ocurre en forma aislada, un comportamiento agresivo, no estamos necesariamente en presencia del acoso escolar. En este orden, García Coto y Kerman (2010), destacan que no todos los comportamientos agresivos o los conflictos, que aparecen en un grupo alcanzan para considerarse hostigamiento o maltrato, dado que las dificultades de convivencia, si son resueltos apropiadamente contribuyen al desarrollo de habilidades para la socialización.

Dentro de este contexto, resulta necesario destacar, como lo expresan (Cerezo, 2009; Olweus, 1998, y otros, citados en Kerman 2010) que los factores personales que favorecen al Bullying en las “víctimas,” son los siguientes: son biológicamente más débiles, tanto mujeres como varones. Con relación a su personalidad, son más ansiosos, retraídos, sumisos; presentan escasas habilidades sociales, falta de asertividad en la comunicación efectiva y de expresión de emociones. Generalmente, viven al ambiente como hostil, amenazante. Proceden de familias con elevado control, sobreprotegidos en general, con modelos de violencias, donde suelen ser agredidos o se identifican con el sometimiento asumiendo fuera de ella el rol del agredido. Obtienen, en forma inadecuada el reconocimiento de sus pares a través de ser hostigados.

García Montañez y Martínez (2015) refieren que Bullying no es lo mismo que violencia escolar. Explican que existen agresiones, abusos, humillaciones, e injusticia en prácticamente todos los espacios de la vida social, pero adquieren maneras específicas, cuando éstas, se presentan en las escuelas. No obstante, la influencia del término Bullying y su relación, con los centros educativos, ha contribuido al ocultamiento de otras formas de

violencia, que ocurren en dichos escenarios. Es así, que la violencia escolar, incluye agresiones físicas: puñetazos, golpes, patadas y, agresiones verbales: apodos, burlas, rumores, amenazas, entre otros; la exclusión social, y pueden presentarse agresiones sexuales: tocamientos no consentidos, relaciones sexuales forzadas. Cuando estas violencias se manifiestan entre pares de forma repetida, por lo menos una vez a la semana, durante seis meses, y contemplan un desequilibrio en el poder, entre quien ejerce el maltrato y quien lo recibe, con la intención de lastimar al otro, entonces se trata de Bullying. También, cuando las diferentes maneras de violencia se dan entre alumnos y maestros, así como entre todos los actores presentes en las escuelas: tutores, directivos, conserjes, padres de familia, se trata de violencia escolar.

Plata Ordoñez (2010) sostiene que entre los diversos factores, que pueden incidir en la génesis del Bullying, se encuentran la falta de empatía cognitiva y afectiva, en los hostigados, y afectiva en los hostigadores, por otra parte, la falta de habilidades sociales en los hostigados y de actitudes prosociales en los hostigadores. Olweus (1993) sostiene, que el objetivo del acoso, independientemente del tipo de agresión que se lleve a cabo, siempre es humillar y desmoralizar a la víctima, por lo que puede considerarse como una violencia moral o psicológica.

Del Rey, Ruiz y Feria (2009) añaden que los escolares deben aprender a tratar a sus pares, con prudencia y respeto, y a no permitir que ellos mismos sean tratados con dureza o crueldad. Indudablemente, los conflictos, los problemas y ciertas formas de violencia pueden aflorar en la convivencia, pero el profesorado debe dominar, tanto las claves de este potente concepto, como los riesgos en los que puede verse envuelto. y los escolares deben ser conscientes de que la convivencia escolar es un valor colectivo, que les protege contra la vulnerabilidad personal a la que se pueden verse expuestos. O sea, que la convivencia más

Atacar la red social de la víctima.

- Mixto (físico y verbal): Amenazar con el fin de intimidar.

Obligar a hacer cosas con amenazas.

Acosar sexualmente.

A continuación, Viscardi (2011) menciona, los diferentes tipos de acoso que existen:

- Físico: el agresor lleva a cabo ataques físicos directos, que anteceden a ataques psicológicos en etapas previas del acoso.
- Gestual: el agresor realiza expresiones o gestos que pretenden intimidar y causar miedo a su víctima.
- Amenazas: la víctima se ve obligada a hacer cosas contra su voluntad, y si no cumple lo que le piden tendrá consecuencias negativas. El acosado se siente humillado, lo que disminuye las posibilidades de hablar con otros, como padres o profesores, para poner fin al problema.
- Social: el agresor o agresores aísla a la víctima del grupo, lo que le genera disminución de su autoestima y obtiene una imagen muy negativa de sí mismo, lo que le dificulta pedir ayuda.
- Humillación: ridiculizar al otro por su físico, familia, dificultades escolares, amigos (Hamodi Galán y Jimenez Robles, 2018).

Por su parte, los autores Garaigordobil y Martínez (2014), indican que en la actualidad se distinguen cuatro maneras tradicionales de Bullying presencial:

- Físico: que incluye conductas agresivas dirigidas contra el cuerpo o la propiedad.
- Verbal: conductas verbales despectivas.

- Sociales: conductas de marginación y aislamiento.
- Psicológicas: conductas para socavar la autoestima y generar miedo.

De acuerdo con los autores Garaigordobil y Oñederra (2010) las nuevas formas de acoso se producen con el desarrollo de las nuevas tecnologías, como el ciberbullying que consiste en utilizar las tecnologías de la comunicación e información, principalmente Internet y el móvil, para ejercer acoso a otros pares.

García Coto y Kerman (2008), sostienen en su trabajo de investigación, que el Bullying puede ser de diversas maneras: maltrato físico (maltratar corporalmente, obligar a alguien a realizar lo que no desea, romper pertenencias, robar, etc.); maltrato verbal (amenazar, burlarse, poner apodos, insultar) y exclusión social (hacer el vacío, aislar a la víctima, discriminación negativa, difundir rumores).

Por su parte Osorio (2013), considera el maltrato físico, como la modalidad más destacada y elegida entre la población estudiantil del nivel inicial, y del primer ciclo de nivel primario, mientras que en los demás niveles, se destacan la violencia física junto, con otros recursos para maltratar. En consecuencia, es menos probable encontrar acciones puras, del Bullying, entre los escolares de estos niveles. Siempre debe manifestarse el maltrato con la participación de otros testigos, que alientan u observan el suceso. Destaca que la modalidad física y verbal, es la más típica de los últimos años del nivel primario. Los observadores se caracterizan, por evadir las situaciones agresivas, convirtiéndolos en cómplices de la dinámica del Bullying (Plata, Rivero y Moreno, 2010).

En este sentido, Duran (2015) afirma que cualquiera de sus manifestaciones, el Bullying atenta contra la dignidad y los derechos fundamentales de quien sufre del maltrato, provocando en las víctimas efectos claramente negativos, en los diversos ámbitos de su vida: personal, familiar, académico y social. Al mismo tiempo, daña el buen desarrollo y el

equilibrio emocional, intelectual y social de todos los implicados, incluyendo el clima negativo en el aula que genera.

2.2.2 Cyberbullying

El Cyberbullying se define desde el mismo marco del Bullying tradicional y, se entiende como la intimidación o agresión intencional y continuada, a través de medios electrónicos, como internet o teléfonos móviles resultando un desbalance de poder entre el agresor y la víctima (Olweus, 2012). Más aún, este fenómeno, además de mantener los criterios del Bullying tradicional, se caracteriza por la posibilidad de ser realizado, en cualquier momento y lugar, por la potencialidad de una mayor audiencia, y por la suplantación de identidad o el anonimato del agresor, como una forma de causar grave daño moral.

De igual modo, García Maldonado, Joffre Velázquez, Martínez Salazar y Llanes, (2011) añaden que desde hace varios años, las herramientas tecnológicas han contribuido para que el Bullying tradicional, se extienda en forma virtual a los hogares de las víctimas, dando lugar a lo que en la actualidad se conoce como Ciberbullying. A este propósito, Osorio (2013) sostiene, que esta forma de acoso entre los estudiantes se desarrolla a través del teléfono celular, internet y redes sociales, en donde se divulga, información o imágenes, que pueden ser ofensivas para la víctima, o bien a través del uso del correo electrónico, donde se detallan hechos privados o indecentes. La principal variable de esta forma de maltrato es el anonimato, ya que internet permite fraguar la identidad del acosador y mentir, acerca de los datos que allí se emiten.

Finalmente, si bien aún está vigente el debate sobre si el Cyberbullying, es una forma indirecta de Bullying o son fenómenos independientes, es posible reconocer que actualmente hay un gran proceso de aproximación teórica y elaboración que permite una

definición aceptada del fenómeno. En efecto, enviar mensajes con amenazas, insultos o agresiones verbales, a través de dispositivos electrónicos, difusión de rumores en la red, publicación de fotos comprometedoras, revelación de información personal privada, y exclusión de la comunicación en línea o suplantación de la identidad virtual, son algunas de las conductas asociadas al Cyberbullying (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016).

2.3. Actores del Bullying

Vásquez, Cárdenas Zuluaga y Berbesí Fernández (2017) afirman que no hay roles específicos asumidos, sino que los actores del acoso se movilizan al interior de cada uno de ellos, en algún momento del ciclo escolar, lo que supone que no siempre, son los mismos escolares los intimidados, ni siempre los mismos quienes intimidan, estos pueden ser testigos u observadores. Por otra parte, rotular los actores como víctima o victimario-acosador, implica asignar conceptos precisos, que encasillan en características definitorias al sujeto, derivando en dificultades a la hora de formular procesos, de intervención y acompañamiento.

Por su parte, todos los alumnos están implicados, en los episodios de violencia escolar de algún modo, aunque no estén activamente agrediendo, y añaden una serie de roles para analizar la dinámica intragrupo e Inter grupos que se instaura (Salmavilli et al., 1997). Estos roles son:

- Agresores: son estudiantes que toman la iniciativa, de maltratar a sus pares e instigan a otros compañeros, para que lo hagan.
- Ayudantes: son los seguidores más pasivos del anterior, quienes los apoyan y actúan en segundo plano.
- Animadores: son aquellos que refuerzan la conducta del intimidador incitando, mirando o riendo, siendo público del agresor.

- Víctimas: son los que sufren la conducta agresiva.
- Defensor de las víctimas: es el que presta su ayuda a la víctima por medio, de la acción directa enfrentándose al intimidador o indirectamente a través del apoyo o consuelo.
- Los que pasan: son aquellos individuos que no hacen nada, se quedan fuera de la situación de maltrato.
- El resto de los estudiantes.

A continuación, Kerman (2010) señala:

- Hostigadores activos: son aquellos estudiantes que planifican, dan ideas o bien ejecutan conductas de hostigamiento, a otros pares.
- Seguidor activo: si bien no actúan directamente sobre la víctima, participan como del sistema Bullying como barra, alentando a los que hostigan.
- Seguidor pasivo: son espectadores, no neutros que avalan la situación, generalmente, por razones ideológicas.
- Seguidor oculto: es un espectador no neutro, que avala la situación internamente, nunca abiertamente y no participa ni da la cara como participante de la barra de los hostigadores.
- Testigo no implicado: es un espectador neutro y en ocasiones temeroso, de ser el próximo hostigado.
- Defensor: aquellos estudiantes, que salen abiertamente en defensa de los hostigados, aunque muchas veces su actitud, más que resolver el problema, refuerza el proceso generando mayor excitación de los hostigadores activos.
- Hostigados activos: los que sufren directamente, las conductas de maltrato de otros estudiantes.

- Hostigados pasivos: los que padecen indirectamente, las conductas de hostigamiento de otros.
- Adultos: directivos, docentes, padres. Son parte del sistema Bullying, aun cuando por desatención no registren el fenómeno.

2.3.1. Hostigador

A partir de numerosos estudios llevados a cabo sobre las características de los agresores, iniciados ya con Olweus (1998) y sistematizados por Garaigordobil y Oñederra (2010), se podría establecer como actúa el agresor. Generalmente, son estudiantes mayores, a la media del grupo al que están inscriptos, fuertes físicamente, suelen presentar con frecuencia conductas agresivas, generalmente violentas, con predilección hacia aquellos que consideran cobardes y débiles.

- Se consideran líderes y suelen tener mayor popularidad entre sus pares, casi siempre basada en la imposición del miedo.
- Muestran una alta autoestima y llamativa asertividad y actitudes provocativas.
- Se caracterizan por presentar escaso autocontrol en relaciones sociales.
- El rendimiento escolar que alcanzan suele ser bajos, a raíz de sus reducidos logros cognitivos, los cuales contrastan con la habilidad, en actividades no académicas y juegos.
- El nivel de empatía que presentan es muy bajo, así como su sentimiento de culpa. Suelen disfrutar el sufrimiento de los otros y a sentir la necesidad de controlar las situaciones mediante el uso de la fuerza (Reyzábal y Sanz, 2014).

Del mismo modo, Sierra (2012) asiente, que los victimarios son físicamente más fuertes que sus pares, presentan altos niveles de agresividad, los cuales trascienden el contexto escolar. Son dominantes, impulsivos, poseen poca tolerancia a la frustración, y

reaccionan de manera positiva hacia la violencia. Además, presentan poca empatía y no se arrepienten, de sus comportamiento o actos.

Entre los participantes del Bullying, el victimario, suele ser una de las figuras más estigmatizadas, debido a la construcción social existente, en la cual se muestra como un niño/a mayor, fuerte, imponente que genera miedo al resto. Sin embargo, el victimario no solo es aquel con fuerza, sino que debido, a las características psicológicas, puede utilizar diversos medios para lograr su objetivo: como el aislamiento social (Clareth, Mendoza, Gómez y Urzola, 2015 citado en Esquivel Suazo, 2018).

Por su parte, Olweus (2004) sostiene, que para manejar los casos de Bullying es necesario recurrir al diálogo, confrontando ambas partes, acosado y acosador, con el fin de lograr promover un ambiente de buen trato y disminuir la agresión por parte del victimario. Las razones que llevan a ciertos escolares, a desarrollar una conducta violenta contra sus pares, sin que medie una justificación, han sido ampliamente analizadas. Fue demostrado que en la mayoría de los casos, la conducta de acoso es una manera de agresión proactiva, usada estratégicamente para obtener ciertas metas, como mantener el estatus social y la dominación sobre los pares, o acceder a ciertos recursos materiales (Ortiz, Félix y Ruiz, 2017).

Se ha encontrado una tendencia creciente, hacia la agresión contra los pares, en aquellos estudiantes, que muestran actitudes competitivas y rasgos de dominación social, lo que posiciona a estos rasgos, como un elemento de riesgo, para el desarrollo de conductas de agresión (Nocentini, Menesini y Salmivalli, 2013).

A su vez, los autores Collell y Escude (2006) diferencian dos tipologías del agresor, el predominante, con tendencia a la personalidad antisocial, relacionada con la agresividad proactiva, y el dominante, predominantemente ansioso, con niveles altos de ansiedad, a la agresividad reactiva y con una baja autoestima.

Olweus (2006), define tres perfiles del agresor:

- 1) El activo, que maltrata personalmente, formando relaciones directas con la víctima.
- 2) El social-indirecto, que a menudo dirige el comportamiento de sus seguidores a los que induce a actos de persecución y violencia.
- 3) Los agresores pasivos, que participan como seguidores del agresor, pero no agreden a la víctima.

Olweus (1998) destaca que el victimario se caracteriza por su impulsividad, deseo permanente de dominar a otros u otras y por poseer muy poca empatía con las víctimas de las agresiones. Otros autores plantean que el desarrollo de estas conductas es producto de factores ambientales y familiares, como el estilo de crianza. Consecuentemente, se fortalece la perspectiva multicausal, respecto al origen del victimario, dado que no existe solo un modo de llegar a cumplir ese rol, son muchas las variables que deben ocurrir o puede ser solo una, cada caso es diferente, por ello se debe poner atención a la problemática y a quien participa en ella (Ramos de Fernández, Sepúlveda y Fernández, 2017).

Algunos autores ponen énfasis en la agresividad de estos actores, no obstante, existe una gran gama de características asociadas a los victimarios, las cuales les permiten cumplir más de un rol. Dependiendo del móvil que origina la conducta, podrán desempeñar el papel de víctima, victimario u observador. Como gravedad añadida, Martínez-Otero (2017) refiere, que todos los implicados en este tipo de violencia, independientemente del rol que ocupen, son más vulnerables de sufrir problemas psicopatológicos y desajustes psicosociales, en la adolescencia y en la vida adulta.

2.3.2. Víctima

En el estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se desprende que los estudiantes percibidos, de algún modo como diferentes, son más expuestos a sufrir intimidaciones, siendo la

aparición física la causa más habitual, seguida por la raza, la nacionalidad y el color de la piel (Lanzillotti y Korman, 2020).

El perfil psicológico que suele caracterizar al sujeto víctima se puede describir, que la mayoría son algo menores que sus agresores, considerados débiles física o psicológicamente y cobardes por sus pares. Ellos mismos se perciben retraídos, tímidos, con escasa ascendencia social, baja autoestima y alta tendencia al disimulo. Suelen presentar un nivel considerable introversión y escaso autocontrol en sus relaciones sociales. Proviene de un ambiente familiar sobreprotector, donde suelen pasar bastante tiempo en casa y el contacto con sus padres. Además, su actitud hacia la escuela es pasiva, aunque pueden tener un historial académico bueno (Cerezo, 2009).

Considerando las definiciones anteriores, Dan Olweus (1998) identifica dos tipos de víctimas:

1. Las pasivas o sumisas, referido a los estudiantes más ansiosos e inseguros que suelen ser reservados, sensibles y tranquilos; poseen baja autoestima, tienen una opinión negativa de sí mismos y de su situación; y comúnmente son considerados como fracasados, sintiéndose estúpidos y avergonzados, los cuales no responderán al ataque ni al insulto.
2. Las provocadoras, que se determinan por una combinación, de modelos de ansiedad y reacción agresiva. Estos estudiantes suelen tener problemas de concentración y se comportan de manera, que causan tensión e irritación a su alrededor.

Más tarde, Collell y Escudé (2006), distinguen tres tipos de víctimas, la víctima clásica, es aquel alumno inseguro, ansioso, débil, con poca competencia social. La segunda víctima, es la provocativa que muestra un patrón conductual similar a los agresores reactivos, con falta de control emocional y que según los factores contextuales puede asumir el rol de agresor-víctima. El tercer tipo es el de víctima inespecífica, es aquel

estudiante que es visto como diferente por el grupo y esta diferencia la convierte en el blanco del objetivo.

Avilés (2006), respecto a los rasgos comunes asociados a las víctimas refiere:

Peculiaridades personales

- Rasgos personales definidos: inseguros, tímidos, tranquilos, débiles, sensibles, precavidos y huidizos. No son agresivos ni asertivos ni violentos y, presentan un alto nivel de inseguridad y ansiedad.
- Escasa competencia social y concepto negativo de sí mismo.
- Indefensión propia y ajena, incapacidad para resolver los problemas.

Rasgos personales

- La victimización generalmente es hacia el sexo masculino.
- Usar anteojos, el color de la piel o el pelo, ser obeso/a o débil, la orientación e identidad sexuales o la dificultad en el habla.
- Generalmente las víctimas son menos fuertes físicamente.

Ámbito social

- Poseen dificultades para encontrar apoyos de la salida a la victimización, debido a que la red social de la víctima es muy limitada.
- No suelen reaccionar ante las agresiones, permanecen paralizados o pasivos, lo que rebaja su grado social, convirtiéndose en presas fáciles para los hostigadores.
- Se puede presentar una visualización de su aislamiento social, al formar equipos o grupos, y jugar en el recreo.
- No consiguen acompañantes para actividades lúdicas extracurriculares.
- Generalmente son rechazados y, no suelen tener amigos o les cuesta mucho trabajo hacerlos.

- Con el docente suelen tener una buena actitud, aunque no suelen ser exitosos académicamente.
- La relación con sus familias es buena. En especial, las víctimas mantienen un estrecho lazo con sus madres y pasan más tiempo en casa que otros chicos.

La importancia de este fenómeno social reside en las consecuencias, entre las cuales se encuentran; trastornos de alimentación, trastorno del sueño y disminución del rendimiento académico. Desde el nivel emocional, las víctimas de acoso escolar presentan altos niveles de culpa, baja autoestima y vergüenza, lo cual puede desencadenar eventualmente en depresión e incluso en el suicidio (Sarmiento Quispe, De la Cruz Silvestre, Valdivia Ojeda y Rodríguez Ugaz, 2015). Olweus (1999) añade, que los agresores suelen presentar altos niveles de autoconfianza y, por el contrario, las víctimas suelen tener la autoestima baja. Los primeros estudios sobre el tema, en los años 70, surgen a raíz de varios suicidios de adolescentes, quienes habían sido víctimas de agresión emocional y física, por parte de sus compañeros.

Por su parte, Serrano (2006) sostiene que el Bullying, no es un problema que afecte por igual a los estudiantes, de todas las edades. Es así, que el porcentaje de víctimas disminuye progresivamente, conforme aumenta la edad. En cambio, tal descenso no se produce entre los agresores, en especial, entre los agresores varones (Olweus, 1999). Así, entre los agresores como entre las víctimas el acoso escolar, el porcentaje de varones es superior al de mujeres (Olweus 1999). Con referencia a la manera que asumen el acoso escolar, (Olweus 1999) sostiene que también existen diferencias entre los dos sexos: aunque las formas no físicas son más frecuentes en ambos sexos, y los actos de acoso escolar físico, son significativamente más habituales entre los varones. El autor añade, que las mujeres

participan con mayor frecuencia, en tipos de acoso indirecto donde, generalmente su forma de agredir a sus víctimas es mediante la exclusión social.

El agresor sume a la víctima con el silencio, o con la complicidad de los compañeros (cómplices). En este sentido, ya comienza a tomar relevancia la importancia del papel del observador; sin embargo, en cuanto a la víctima, si pierde el apoyo o contacto con otros compañeros, indudablemente su autoestima se verá disminuida, al igual que su reacción ante la agresión (Lacasa y Ramirez, 2010). Para la víctima de Bullying, la repetición sistemática del acoso no solo alterará su propia percepción, sino además su percepción, con relación al contexto escolar, la cual tiende a ser hostil (Cerezo, 2009). En algunos de los casos se debe a la falta de apoyo por parte de los padres, pares y personal del establecimiento educacional. Los autores, Amemiya, Oliveros y Barrientos (2009) señalan, que la omisión de este fenómeno solo genera el incremento de este.

Otros estudios han hallado, que los jóvenes que viven en hogares, donde se generan discusiones habituales entre los integrantes de la familia, tienen tendencia a ser víctimas del Bullying (Martínez et al., 2014).

Es importante resaltar que en ocasiones, las personas que agredieron a otros no tuvieron ninguna consecuencia por sus actos. Esta situación es muy riesgosa en términos de impunidad y tolerancia, dado al no aplicarse medidas correctivas que impidan esta acción, se socava la autoestima y rendimiento de quienes las padecen (Rodríguez 2016).

A su vez, Olweus (1998) menciona que las tasas de victimización, entre los alumnos disminuyen conforme aumenta la edad; las agresiones físicas ocurren con una frecuencia menor. De igual modo, los datos muestran que a partir de los 8-9 años, la incidencia del fenómeno empieza a descender, hasta convertirse en algo puntual y esporádico después de los 16 años. Asimismo, los estudios sobre prevalencia en victimización señalan que la implicación es más alta en los varones que en las mujeres. En cuanto a la edad, el momento

de mayor incidencia de conductas de maltrato entre pares se sitúa entre los 11 y los 15 años, (Garaigordobil y Oñederra, 2009; García-Fernández, Romera, y Ortega, 2015). Ser maltratado, golpeado o atacado, en definitiva, victimizado por los pares, ha sido el problema de la convivencia escolar más ampliamente estudiado en los últimos años.

Los estudiantes que desarrollan comportamientos de victimización presentan un mal ajuste social entre sus pares y son señalados como un grupo que tiende al aislamiento (Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Cerezo, Sánchez-Lacasa, Ruiz-Esteban, y Areense, 2015).

Finalmente, señalan los autores García-Fernández, Romera-Félix, Córdoba-Alcaide y Ortega-Ruiz (2018) que las víctimas mostrarían conductas más ajustadas a las normas, como se ha puesto de manifiesto por Díaz-Aguado y Martínez-Arias (2013). Estos hallazgos muestran que el contexto social próximo de los estudiantes, su baja autoestima puede presumir elementos de riesgo, para el desarrollo de la victimización.

2.3.3. Testigos

Olweus (2010) reconoce, que aquellos individuos que son observadores de esta dinámica pueden considerar que están en un ambiente inseguro y sentirse impotentes, temerosos e incluso culpables por permitir que siga pasando.

A su vez, los observadores se caracterizan por la evasión de las situaciones agresivas, ya que de esta forma 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 (Rodríguez, Seoane y Pedreira, 2008; Plata, Rivero y Moreno, 2010).

Montañés, Bartolomé y Parra (2010) refieren a los espectadores como: “chicos que no participan directamente de la situación de maltrato, pero sin embargo, juegan un papel importante en el origen y mantenimiento de los episodios de malos tratos, tanto

favoreciendo como, en ocasiones, atajando el problema” (p. 8). Además, presentan una clasificación, referente a los diversos tipos de espectadores, que se puede señalar en el acoso escolar:

- Testigo indiferente: aquellos alumnos/as a los que no les importa lo que pasa, y lo manifiestan no mostrando ninguna reacción. La indiferencia se mantiene, mientras no se metan con ellos.
- Testigo culpabilizado: alumnos/as que presentan connotaciones de temor, miedo y culpabilidad. Siente temor al agresor, por lo que no se atreve a actuar, por si es el próximo en ser agredido. Simultáneamente, se siente mal porque está internamente convencido de que debería hacer algo, ya que se halla ante una situación injusta. No es el amigo de la víctima ni le da apoyo. Sólo es un testigo, que califica la situación como espectador.
- Testigo amoral: alumnos/as que reconocen el poder y la fuerza del agresor/a y aprueban que la ejerza abusivamente sobre la víctima. No apoya con actos las acciones del agresor, pero reconoce que sus actos son normales e inevitables, y que no hay nada que logre modificar esa situación.

Asimismo, existen los observadores pasivos, aquellos que guardan silencio y no realizan cuestionamientos por el miedo a convertirse, en futuras víctimas. Por otro lado, están los observadores activos, aquellos quienes intervienen a favor de la víctima, generando acciones para detener la agresión o bien alientan la conducta del victimario, como una forma de validar al agresor. Los actores del acoso escolar no son estáticos, estos pueden pasar de victimario a observador y viceversa, sin alterar de manera significativa su personalidad, sus habilidades sociales y los factores ambientales que lo rodean. No obstante ¿Por qué actúan de manera distinta? Al parecer la respuesta estaría relacionada a la motivación y los intereses de los participantes, consecuentemente, el origen de esta práctica

posiblemente se encuentra vinculado, a la falta de empatía de los estudiantes y a la forma como resuelven sus conflictos (Del Rio, 2017).

Monelos Muñiz (2015) señala que conseguir que los testigos, se impliquen en detener las situaciones de Bullying, debe ser uno de los objetivos primordial de cualquier programa, que busque erradicar la conducta indeseada del Bullying, del interior de cualquier centro educativo. No obstante, lo que ocurre es que todos los espectadores, no reaccionan de igual manera ante el maltrato de sus pares. Salmivalli (2013) refiere que los niños y adolescentes que afrontan problemas de acoso escolar, como observadores están atrapados en un dilema social. Por un lado, entienden que el acoso está mal y les gustaría hacer algo para detenerlo, pero, por otro, se esfuerzan para asegurarse su propio estatus y su seguridad en el grupo de pares.

Los testigos, quienes a priori pareciera que tuviesen un rol secundario, no obstante, juegan un papel muy importante, ya que el agresor lleva a cabo sus acciones sólo si éstos existen. Este grupo está formado por el entorno, distinguiéndose en el grupo de pares los “ayudantes” y los “testigos pasivos”, quienes en ciertos casos tienden a reconocer el accionar del agresor y avalarlo (López, Aguilar y Rubiales, 2008).

A su vez, Cuevas y Marmolejo (2016) destacan, el papel que juegan los testigos, en el inicio y mantenimiento del Bullying, no solamente constituyen la proporción mayoritaria de participantes en el fenómeno, sino que además incluyen un amplio rango de posibles roles que dependiendo, de las acciones a favor o en contra de víctimas e intimidadores, refuerzan, incentivan, ignoran o rechazan el acoso escolar. Salmivalli (2013) añade que se ha observado que los escolares acosadores no actúan, si no hay testigos presentes, sino que reservan las agresiones para lugares y momentos concretos en los que haya público, con el objetivo de obtener el poder social.

Los testigos son también susceptibles de padecer las mismas alteraciones emocionales que las víctimas ya que están disconformes con la situación que están presenciando, pero no saben cómo solucionarla. Y pueden llegar a volverse insensibles a las conductas negativas (Cuevas Jaramillo y Marmolejo Medina, 2014).

El enfoque en el rol de los testigos ha cobrado importancia debido a su función para inhibir o perpetuar las conductas de acoso. Diferentes estudios destacan, que su participación puede acrecentar o disminuir el fenómeno de Bullying y su intervención en favor de los compañeros victimizados, se vuelve fundamental para lograr que se quiebre la ley de silencio, que envuelve a todos en la complicidad, la indiferencia y la pasividad (Moreno-Bataller, Segatore-Pittón, y Tabullo-Tomas, 2019).

Los datos aportados por Avilés (2006) refieren que los testigos de una situación de Bullying, son capaces de reconocer la intencionalidad en la conducta del agresor y, valorar el daño que se produce en los agredidos. Según el autor, percibirían incluso, el disfrute de los agresores. Avilés (2006) propone dos supuestos por los cuales los testigos contemplan los maltratos y las intimidaciones sin intervenir: porque prefieren estar del lado del más fuerte o por miedo a convertirse en las próximas víctimas.

2.3.3.4. Participación de los adultos

Avilés (2006) afirma, que en diversas ocasiones y por diferentes motivos, las personas adultas no son conscientes, de los hechos relacionados con la manifestación del Bullying. Para que se produzca el hecho, de la falta de conciencia, pueden haberse producido diversas circunstancias, a saber: no ser capaces de detectar, observar y/o actuar ante la situación de acoso, no llegar a tiempo para evitar la situación y, finalmente, considerar que con la inacción, se protege más a la víctima, dado que de intervenir, se

podría considerar que la conducta agresiva del hostigador podría exacerbarse, cuando el adulto no estuviese presente para poder evitarla.

En este sentido, Olweus (1998) manifiesta, una relación inversa entre la presencia de los docentes durante el recreo, y la cantidad de problemas de agresión en la escuela. Es decir, a mayor número de docentes vigilando durante, los periodos de descanso, descende el número de incidentes relacionados con la agresión en la escuela. Por lo tanto, destaca la importancia de disponer, de un número de personal suficiente, con la intención de intervenir en las escuelas, debido a las actitudes de los docentes, frente a las situaciones de intimidación y victimización son decisivas para abordar el problema (Avilés, 2003).

En línea con lo expresado anteriormente, los autores Del Rey, Ortega y Feria (2009) sostienen que los docentes, deben ser vigilantes, de los casos que observen, se hallen en una situación de desventaja, trabajando con ellos la autoestima y seguridad en sí mismos, para que a partir de esto, puedan manejar sus recursos personales, y negarse a ser parte del esquema dominio-sumisión, pero señalando que de no poseer el alumno estos recursos, el docente debe intervenir para resolver los problemas. Además, es necesario intervenir y ayudar a los agresores, quienes requieren de supervisión y ayuda al igual que los observadores, siendo importante que la escuela desarrolle proyectos conducentes a trabajar el acoso, y a conocer las características de las personas que forman el triángulo del Bullying y, cómo ayudar a evitar los hechos de violencia entre escolares.

A la vez, Albaladejo-Blázquez (2011) menciona que diversos estudios, a nivel internacional, han evidenciado que muchos estudiantes, piensan que los adultos (padres, docentes y tutores), generalmente, presentan limitaciones a la hora de percatarse de los hechos, relacionados con la violencia escolar, dado que, en varias ocasiones, piensan que las agresiones entre escolares son parte natural del proceso de crecimiento, y que los niños,

deben aprender a defenderse solos. Además, los adultos no quieren reconocer que en su institución, se llevan a cabo conductas violentas.

Asimismo, los hallazgos del estudio de Cuervo, Nenninger y Valenzuela (2014) permiten concluir que en los docentes, existen creencias disfuncionales que limitan, la comprensión acerca del acoso escolar y de los factores asociados al mismo. Se requiere concientizar a los docentes acerca de la necesidad de diseñar e implementar programas de convivencia escolar donde todos los actores se impliquen en la construcción social.

Además, se verifica que los docentes poseen creencias con interpretaciones sesgadas que se ajustan más a sus propias referencias, más que a estudios locales, que se reflejarían en estrategias disfuncionales (Kerman, Pugliese y Calvo, 2017).

2.4. Funcionalidad familiar

La familia, es uno de los factores a explorar, en la aparición de situaciones de violencia escolar. En este sentido, los padres constituyen el principal medio de socialización y desarrollo de todo individuo, desde muy temprana edad. Es indiscutible el papel que ejerce la familia en el desarrollo psicosocial, los padres son la fuerza más poderosa en la vida de sus hijos (García et al., 2013).

Con relación a ello, se diseñaron algunas teorías, que explicaban los efectos negativos de la violencia sobre los individuos. La teoría del desarrollo, por ejemplo, manifestaba que los infantes que crecen en ambientes violentos se adaptan a estos y desarrollan comportamientos agresivos que afectan su desarrollo emocional, social y psicológico (Rosser, Martínez y Villegas, 2015).

Un estudio realizado con niños y adolescentes mostró, que la empatía actúa como mediador, de la relación entre la percepción, del clima familiar, clima escolar y la agresión

en la escuela. Se encontró un vínculo directo entre el nivel de empatía y la agresión escolar. Los autores arribaron a la conclusión, que el desarrollo de la empatía durante la adolescencia parece ser un factor protector relevante contra el comportamiento agresivo. A su vez, la calidad de las relaciones con los progenitores juega, un papel positivo en el desarrollo de una respuesta empática, que a su vez inhibe, la participación en actos agresivos, contra compañeros en la escuela (Jiménez y Estévez, 2017).

Desde su mirada, Ciria-González (2018) refiere que el papel de la familia a la hora de afrontar situaciones de Bullying es fundamental. En primer lugar, porque pueden actuar como detectores de la situación de acoso y, en segundo lugar, porque son un pilar importante en el que el alumno se va a apoyar para afrontar la situación.

A raíz de ello, encontramos que el afecto y la comunicación que perciben los hijos de sus madres se relaciona con la victimización, mientras que especialmente, la aversión, el rechazo y la crítica que perciben los hijos, principalmente del padre, constituirían un factor de riesgo en la agresión, unido a la falta de afecto y comunicación de la madre (Linero Racines, 2019).

De esta manera, Bonilla-Santos, González-Hernández y Bonilla-Santos (2017) refieren que los factores familiares y ambientales, son concluyentes, en la formación y el funcionamiento de estructuras cerebrales, consecuentemente; la presencia de eventos estresantes y continuos podrían generar en el niño, serias dificultades en su desarrollo biopsicosocial.

2.5. Visión cognitiva sistémica del Bullying

Este trabajo se focalizará especialmente en los enfoques cognitivos sistémicos del Bullying, por consiguiente, la necesidad del abordaje del fenómeno.

2.5.1. Cognitiva

Un tema propio de los enfoques cognitivos y como señala Naranjo (2004), el rasgo común más importante que unifica esos enfoques es el énfasis que se otorga a las cogniciones, tanto en la génesis de los trastornos, como en el proceso de cambio.

Según Beck (1979, 2005); Ellis (1962), las situaciones no determinan los sentimientos, sino el modo como los individuos las interpretan; es decir, la respuesta emocional está condicionada por la percepción de la circunstancia.

Las habilidades cognitivas capacitan a los individuos para interactuar de manera efectiva con su ambiente social, y que un fallo en ciertos aspectos de la cognición llevaría al individuo a percibir menos lo social, a reacciones inesperadas hacia el otro y, con el tiempo, al retroceso social (Moya-Albiol, Herrero y Bernal, 2010). Así, desde el área cognitiva, el rol de la víctima se observa, a menudo, desconcierto sobre el origen de lo que le ocurre y en la toma de decisiones para solucionar con garantías el hostigamiento (Avilés Martínez, 2013).

Los modelos sociocognitivos, intentan explicar la adquisición, cambios en el desarrollo, mantenimiento, control y prevención de la violencia mediante los factores cognitivos, los cuales son obtenidos a través del aprendizaje y el desarrollo, que favorecen a la percepción e interpretación de experiencias sociales que conducen, a la violencia y mediando una respuesta individual violenta como respuesta, a determinadas experiencias sociales como puntúan (Pepler y Slaby, 1994). Esencialmente, afirman que los esquemas de violencia están dominados por procesos cognitivos concretos y, por mecanismos de procesamiento de la información social, que el sujeto activa cuando ingresa en interacción con el ambiente. Asimismo, la adquisición, el mantenimiento, los cambios en el desarrollo, control y prevención de la violencia dependen de factores cognitivos (Kerman, 2017).

2.5.2. Sistémica

Ortega (1994) conceptualiza al acoso, a una situación social donde varios estudiantes o uno de ellos, someten a un compañero, por tiempo prolongado, a hostigamiento, aislamiento social, agresiones físicas, abusando de su inseguridad, temor o dificultad para defenderse o pedir ayuda.

El Bullying se instala y se mantiene en el contexto, de relaciones competitivas e individualistas. En ese sentido, el Bullying es un hecho social, que implica dinámicas de estatus y posicionamiento en términos de poder de un individuo, frente al grupo. El estatus se relaciona con la posición que posee la persona, dentro de un grupo en términos de una jerarquía de importancia o preferencia y valoración. Generalmente los ofensores, mediante la acción de hostigamiento, fortalecen su posición dominante frente a la persona ofendida, y también frente al grupo. Mediante acciones de hostigamiento, burla o desprestigio, humillación, el ofensor expone debilidades o asigna falta de valor social al ofendido. Al destacar sus defectos y, hacerlo quedar en ridículo frente a los demás o mostrar su dificultad para defenderse, el ofensor busca disminuir el estatus del agredido, al mismo tiempo que aumenta su propio estatus, al hacer ejercicio de su poder de intimidación (Díaz Ozuna, 2012). El maltrato (incluido el castigo violento) involucra violencia física, sexual y psicológica, el Bullying, incluido el acoso cibernético, (Zych, Ortega-Ruiz y Marín-López, 2016).

Kerman (2010), considera que familias, directivos y docentes, son parte del sistema Bullying, aun cuando por omisión o inacción no registren el fenómeno. Si, se comprende que el Bullying es un fenómeno sistémico, en su alcance, se hace imprescindible el análisis de las relaciones sociales entre los sistemas de alumnos, subsistema clase, subsistema alumnos, familias y sistemas escolares (Cerezo, 2017).

Desde una perspectiva sistémica, Pérez (2011) señala, que los docentes también podrían ser considerados como un tipo de observador, tal como señalan Newman y Murray (2005), si tienen un rol y participan en dicha dinámica. Cuando las intimidaciones se desarrollan en su presencia, el docente puede ser un observador activo o pasivo, dependiendo del rol que asuma. Cuando estos hechos ocurren en su ausencia, los alumnos tienden a acudir en su ayuda y depende el tipo de respuesta, que tenga el docente, determinará en alguna medida la interrupción o mantención de la dinámica de Bullying. Desde esta perspectiva, tal como afirman Berger y Lisboa (2009), la posición que el docente asume, en la situación conflictiva, es de gran importancia para la intervención y prevención del acoso entre pares.

Al respecto, Andino Jaramillo, (2018) añade, que durante las clases y fuera de ellas, los estudiantes experimentan una serie de conflictos, porque la institución educativa, es un espacio social en el que conviven cientos de individuos con diferencias de todo tipo.

La teoría ecológica de sistema, que propone Bronfenbrenner (1987), permite analizar el acoso escolar, desde una perspectiva evolutiva y, comprender la agresividad entre pares como resultado de los procesos de interacción, entre variables interpersonales, intrapersonales y grupales, en intercambio con el contexto sociocultural donde se desarrollan: escuela, familia, la calidad de la colaboración entre la escuela y la familia, la influencia de los medios de comunicación o el conjunto de creencias, de estructuras y valores de la sociedad. Específicamente, este modelo postula cuatro niveles o sistemas, que operarían en conjunto para afectar directa e indirectamente el desarrollo del adolescente, y en este caso, nos ayudarían a explicar cómo la violencia y el acoso escolar se manifiestan en cada uno de estos sistemas.

Siguiendo esta línea, el Microsistema corresponde al patrón de roles y actividades, y relaciones interpersonales que el adolescente, en desarrollo experimenta en un entorno determinado, en el que participa. En el caso de los estudiantes, los microsistemas primarios, incluyen a la familia, el colegio, el grupo de pertenencia, es decir el ámbito más próximo a ellos, y significativos en el desarrollo del ser humano; el estudiante indudablemente se verá afectado por los estímulos del medio, ya sea positiva o negativamente.

El Mesosistema comprende las interrelaciones entre dos o más entornos (microsistemas) en los que el estudiante en desarrollo participa, por ejemplo, los padres coordinan sus esfuerzos con los docentes para educar a los adolescentes. Así pues, el exosistema, involucra entornos más amplios y complejos, no incluye al adolescente de manera activa, pero si puede afectar los entornos donde se desenvuelve normalmente este. Y por último, el macrosistema, que lo configuran los valores culturales y políticos de una sociedad, los modelos económicos y condiciones sociales. Todos estos sistemas son dependientes entre sí (Lévano, 2012; Fernández et al., 2016).

Kerman (2019) señala que en el interior de un sistema pueden trabajar subsistemas, o sea, sistemas de sistemas, que se definen como conjuntos de interrelaciones y elementos que responden a funciones y estructuras especializadas dentro de un sistema más grande. Los subsistemas están caracterizados por las mismas propiedades de los sistemas y su límite es relativo a la posición de quien observa y al modelo que posea de estos.

2.6. Consecuencias del Bullying

Según Elliot (2008), entre las consecuencias del Bullying, para quien recibe maltrato recurrente, se destacan las siguientes:

- Tener miedo de ir caminando a la escuela.
- No querer ir a la escuela, o tener un mal desempeño escolar.

- Continuamente llegar con ropas, libros o tareas destruidos.
- Llegar a casa con hambre, porque le roban el dinero, o el almuerzo mismo.
- Volverse retraídos, inseguros.
- Comenzar a tartamudear.
- Presentar alteraciones alimenticias: dejar de comer o comer demasiado.
- Padecer dolores somáticos: estómago, cabeza.
- Llorar sin una razón aparente.
- Tener pesadillas frecuentemente.
- Habitualmente “perder” sus pertenencias.
- Negarse a decir lo que le está sucediendo.
- Aparición de golpes, cortaduras y rasguños, sin explicación creíble.
- Sufrimiento y disminución de la autoestima.

Con relación a ello, Ruiz, Riuró y Tesouro (2015) subrayan que el Bullying, tiene consecuencias personales para todos los implicados desde el momento en que se produce, como a corto y largo plazo. Es decir, un caso de Bullying a una edad temprana, logra influir en las tendencias de personalidad que tendrá un sujeto, cuando sea mayor. En este sentido, las consecuencias más habituales en el caso de la víctima pueden ser: aislamiento, fobias, problemas de autoestima, enfermedades psicosomáticas, miedos y rechazo al centro escolar.

La víctima puede presentar fracaso y dificultades escolares, fobia a la escuela, ansiedad y una personalidad insegura. En el caso del agresor, los estudiantes aprenden a conseguir las cosas de manera agresiva y violenta, pudiéndose convertir en un futuro delincuente. Con respecto a los espectadores, la situación les enseña un patrón de conducta desadaptativo, ante situaciones injustas y se pueden acostumbrar a convivir en un entorno agresivo Avilés (2003).

Voors (2000), señala las consecuencias para quien ejerce el maltrato son:

- Vacío interior.
- Incapacidad para adaptarse a cambios.
- Coléricos, deprimidos e impulsivos.
- Temor en confiar en las demás personas.
- Falta de sensibilidad y de empatía hacia los demás.
- Proyectan su sentimiento de inferioridad haciendo menos a los demás.
- Presentan conflictos frecuentes con todo tipo de autoridad: docentes, padres.
- Fracaso escolar.
- Problemas legales: robos, riñas callejeras.

Garaigordobil (2010) puntúa que en la diada, agresor-víctima, la víctima está indefensa, sin posibilidad de respuesta, ni apoyos. Es, como algunos autores han manifestado, un juego perverso de dominio-sumisión que cuando se mantiene de manera prolongada da lugar a procesos de victimización, con el consiguiente deterioro psicológico para la víctima. La victimización implica, la exposición repetida a una conducta hostil por parte de los pares.

Las consecuencias del Bullying, se perciben tanto en las víctimas como en los agresores, e incluso en los espectadores (Vera-Noriega, González-González, Peña-Ramos y Durazo-Salas, 2020). En las víctimas se puede presentar: depresión, ansiedad generalizada, abuso de sustancias y suicidio (León Del Barco et al., 2016). En cuanto a los agresores, comúnmente buscan el reconocimiento del grupo, ya sea por miedo o admiración. Entre los espectadores, se puede generar la sensación de que ningún esfuerzo vale la pena, para la construcción de relaciones positivas entre pares (Ramón-Pineda, García-Longoria, Serrano y Olalde-Altarejos, 2019).

2.7. Teorías explicativas sobre el acoso escolar

Las teorías explicativas sobre el origen, de la conducta agresiva-violenta, en el ser humano, intentan tratar de explicar el comportamiento violento (Monelos Muñiz 2015).

Sánchez (2009), cita una serie de teorías, que han tenido mayor relevancia en la explicación de la conducta antisocial y que tienen importancia, para la comprensión de los modelos de intervención existentes. Dentro de las teorías clásicas, se encuentran las teorías psico-biológicas, teorías del aprendizaje, teorías del desarrollo cognitivo-social o moral, teorías sociológicas y teorías integradoras.

Monelos Muñiz (2015) señala que las teorías psico-biológicas son las que explican la conducta antisocial, como aquella que está en función de disfunciones orgánicas o anomalías, sobre la creencia de que son los factores internos a la persona, y sobrelleva a una predisposición congénita para el desarrollo de estas conductas.

Por su parte Sánchez (2009) puntúa, que en las teorías del aprendizaje, el comportamiento delictivo sería una conducta aprendida. Pudiéndose basar la misma en el condicionamiento clásico, el operante o el aprendizaje vicario.

Dentro de las teorías cognitivo-sociales, Piaget postula, ya en 1932, que los niños empiezan a aprender las reglas morales de los adultos, pasando por un período de egocentrismo, para luego pasar por la etapa del realismo y el relativismo moral. Así, el desarrollo inadecuado en la etapa del relativismo moral implica una perturbación en el proceso de socialización, que sobrelleva a la conducta delictiva.

En la actualidad, dentro de las teorías sociológicas, la teoría del aprendizaje social es considerada, la explicación más completa de la conducta delictiva. Monelos Muñiz (2015) refiere que en el aprendizaje del comportamiento delictivo, intervienen cuatro mecanismos que están interrelacionados, la asociación diferencial con individuos que manifiestan hábitos y actitudes delictivos, dada la adquisición de la persona, de definiciones favorables

al delito, el reforzamiento diferencial de sus comportamientos delictivos y la imitación de modelos predelictivos. De igual manera indican, que la relación entre la violencia familiar y el Bullying puede ser explicada por la Teoría del Aprendizaje Social, donde señala que los niños/jóvenes aprenden comportamientos a través de la observación, los niños podrán llegar a aceptar la agresión y la intimidación como formas legítimas y normales para interactuar con sus pares, esto como resultado de la observación de comportamientos violentos, dentro de su propia familia.

Las teorías anteriores, biológicas, psicológicas y sociales no han logrado explicar, de manera satisfactoria, la conducta antisocial en los estudiantes. Según Farrington (1986) los delitos tienen lugar a través de procesos de interacción entre el individuo y el ambiente.

Dentro de los modelos teóricos, Sánchez (2009) subraya que a nivel psicológico, se puede dar una explicación causal de un suceso de intimidación escolar. El hecho de que un agresor, inicie un proceso de acoso contra otro par, se presentaría por causas diversas. Puede tratarse de un individuo violento, por vivir en un contexto familiar, en el que estén presentes modelos de violencia. Desde el punto de la psicología evolutiva, se puede explicar el origen del comportamiento agresivo, a través, de una serie de modelos explicativos como pueden ser, el modelo psicoanalítico, el modelo teórico-descriptivo de la frustración, el modelo etológico, el modelo conductista social, el modelo cognitivo y el modelo vigorskiano o psicología sociocultural.

Las teorías más clásicas que manifiestan las diferencias individuales, en los modelos de comportamiento violento, subrayan las teorías activas e innatistas y la teoría de la frustración agresión. Las teorías activas e innatas presumen que el origen de la agresión se halla en los impulsos internos del individuo. Las principales son la teoría genética, la teoría etológica, la teoría psicoanalítica y la teoría de la personalidad (Albaladejo 2011).

La teoría genética sustenta que las manifestaciones agresivas del individuo son el resultado de procesos bioquímicos y hormonales o de síndromes patológicos orgánicos, que tienen lugar, en el organismo del ser humano.

La teoría etológica adjudica que los seres humanos, al igual que el resto de las especies animales, poseen un impulso agresivo innato, que debe ser habitualmente liberado o descargado, por medio de estímulos específicos, sin ningún tipo de aprendizaje previo. Considera que la agresividad se fundamenta en impulsos inconscientes, biológicamente adaptados y que se han desarrollado con la evolución de la especie, teniendo como finalidad la supervivencia del ser humano y de la propia especie.

La teoría psicoanalítica sostiene que las agresiones de los individuos son el resultado de un cúmulo de afectos negativos internos, que es incapaz de exteriorizar.

A su vez, la teoría de la personalidad considera que determinados rasgos, de personalidad aumentan o explican la probabilidad, de que el ser humano se implique en conductas agresivas, fundando el comportamiento violento en rasgos constitucionales de la personalidad, como la falta de autocontrol.

Las teorías o modelos reactivas o ambientalistas intentan explicar las diferencias individuales, en el comportamiento violento, cómo se adquiere y se desarrolla la violencia, en el individuo, para tratar cómo se puede prevenir y reducir. Dentro de ellas, se podría, destacar la teoría del aprendizaje por condicionamiento clásico, teoría del aprendizaje por condicionamiento operante y teoría del aprendizaje social (Monelos Muñiz 2015).

En la teoría del aprendizaje por condicionamiento clásico, la agresión consigue aprenderse por asociación o condicionamiento clásico, cuando un estímulo neutro se asocia a otro estímulo que provoca agresión intrínsecamente. Esta teoría sostiene que la ira, la frustración y los sentimientos negativos, cuando interactúan con estímulos condicionados a la agresión, refuerzan acciones de violencia.

En tanto, en la teoría del aprendizaje por condicionamiento operante, la agresión se aprende de forma operante, mediante las contingencias de la conducta del individuo (condicionamiento operante). Cuando la conducta agresiva es castigada, ésta tiende a inhibirse, mientras que cuando esta es recompensada, de diversos modos, recompensa, alabanzas, omisión, etc., estas conductas aumentaran su probabilidad de aparición.

La teoría del aprendizaje social, propuesta por Bandura y Walters (1963), se concentra tanto en las influencias ambientales, como en las cognitivas y auto regulativas. Considera que el comportamiento agresivo del individuo es el resultado de un aprendizaje por imitación y observación, así como de las experiencias directas, que pueden llevar a la violencia. De esta manera, la perspectiva del aprendizaje social manifiesta que el comportamiento agresivo, se adquiere por factores biológicos, aprendizaje observacional y/o experiencia directa. En este sentido, se sostiene que la imitación de la conducta agresiva dependerá de si el modelo observado, consigue o no, recompensas positivas de su agresividad, afirmando que la conducta agresiva está controlada o regulada por sus consecuencias y acentuando, tres formas de control del reforzamiento: reforzamiento externo vicario, reforzamiento vicario y el auto reforzamiento o consecuencias autoimpuestas.

La teoría de la interacción social remarca entre las características personales del individuo y las circunstancias del contexto social que lo rodee, otorgando mayor relevancia a la influencia del ambiente y de los contextos sociales más cercanos al individuo, acentuando el carácter bidireccional de la interacción.

La teoría sociológica, interpreta la violencia, como un producto de las características culturales, económicas y políticas de la sociedad, adjudicando gran importancia a los valores predominantes en la sociedad, como así considera, que en algunas sociedades la

agresión tiene un valor positivo, estando esta tolerancia favorecida en diversas ocasiones, por un elemento clave de influencia en el individuo, como son los medios de comunicación.

El modelo ecológico de Brofenbrenner (1987) se constituyó en las teorías de Lewis y en las expuestas por Piaget. Esta teoría contempla al individuo inmerso en, una comunidad organizada e interconectada, en cuatro niveles principales. Díaz-Aguado (2004) afirma que en cada uno, de estos espacios interactivos, coexisten factores de riesgo. El modelo ecológico del desarrollo representa un marco teórico, para el estudio de la violencia escolar entre pares, debido a que comprende los entornos, en los que se desenvuelve el estudiante.

Por otro lado, en cuanto al por qué surge el acoso escolar, son numerosas y diversas las teorías, que se han empleado para explicar el por qué. En líneas generales, las causas de estas situaciones de violencias, hay que hallarlas en la aceptación de la violencia, que promueve actualmente nuestra sociedad, en la educación familiar, en la falta de compromiso de las autoridades académicas, por encarar el problema y/o en la falta de estrategias con que cuentan los centros educativos, para hacer frente a esta situación (Monelos Muñiz 2015).

2.8. Factores predisponentes al Bullying

Osorio (2013), plantea una revisión crítica sobre, la manera de pensar la problemática y afirma que cuando se evalúa, a un niño o a un adolescente, que causa o sufre del fenómeno del Bullying, se puede revelar que anteriormente sufría otro problema psicológico, que no fuera atendido ni resuelto y éste probablemente, haya ocasionado un cambio de la conducta, manifestándose como una alteración del comportamiento que los deja expuestos, tanto como hostigados, hostigadores u testigos de una situación de maltrato.

Cabe agregar que Serrano (2006), realizó una exhaustiva investigación llevada a cabo por Olweus, en la cual se expuso los cuatro tipos de factores, que pueden afectar negativamente, al desarrollo, durante el crecimiento: la falta de implicación emocional por parte de los progenitores, el no establecimiento de límites, por las figuras de referencia en los casos de conducta agresiva, las maneras de disciplina apoyadas en la fuerza física y que el niño tenga, un fuerte temperamento (Olweus, 1998; Monelos Muñiz, 2015).

Adicionalmente, como lo expresan (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009; Carrascosa y Ortega-Barón, 2018), la existencia y consolidación de relaciones positivas, entre pares, son indicadores de ajuste y bienestar psicosocial. Durante la etapa del desarrollo, en la adolescencia, el rechazo sufrido por los pares y los sentimientos de soledad, son un factor de riesgo para poder convertirse en víctima de acoso escolar (Morán, García y Fínez, 2015).

Además, se debe tener en cuenta, que la violencia se origina por una mala interacción entre los individuos, y el medio en el que se desarrollan y conviven. Por ello, es muy importante que los estudiantes adquieran habilidades, que les ayuden a afrontar situaciones difíciles y de conflicto de forma pacífica, sin recurrir al uso de la violencia, tanto en el entorno escolar, como en el resto de las esferas sociales (Hamodi Galán y Jimenez Robles, 2018).

Carrascosa y Ortega-Barón (2018) afirman que en la literatura científica, son numerosos los estudios que han analizado las principales características, y factores de riesgo vinculados a la implicación en agresiones, hacia sus pares o que incrementan el riesgo de ser víctimas. Los antecedentes de actos agresivos y sensación de que el entorno es amenazador, historia de abusos infantiles, historia de amenazas de violencia, historia de presenciar violencia intrafamiliar durante la infancia, historia de consumo de alcohol o drogas ilegales, sintomatología psicótica, conducta suicida, agitación aguda, suspicacia, delirios de persecución, baja tolerancia a la frustración, temor a lo desconocido, escaso

control de los impulsos y patrones de comunicación disfuncionales. Como variables adicionales: edad, género, nivel educativo del individuo, estrato socioeconómico.

Asimismo, la soledad, como el aislamiento social, la baja satisfacción con la vida o la falta de empatía (Estévez, Jiménez y Moreno, 2018).

2.9. Los escenarios

Generalmente, el acoso suele ocurrir en el ámbito escolar, más que en el camino a la escuela o de regreso a ella. Los agresores (bullies) y las víctimas, suelen estar en el mismo grado y, consecuentemente la mayor parte de los hechos de acoso, no son del conocimiento de los docentes y la víctima habitualmente, no se siente capaz de poder informarles a éstos ni, a sus propios padres (Albores-Gallo et al., 2010). De esta manera, García Coto y Kerman, (2010) sostienen que el fenómeno Bullying suele ser solapado, dado que no se habla del problema y las agresiones se producen en sitios donde generalmente no hay adultos.

Cerezo (2012) subraya que el Bullying sea una forma de violencia escolar, no quiere decir que únicamente se produzca en la escuela, sino que se puede darse en distintos lugares, las dependencias escolares: el patio, las aulas, los pasillos, etc.; y los alrededores de la escuela, el camino hacia ella, la entrada, y, los escenarios considerados remotos, un ejemplo de los ellos podrían ser, las redes sociales, en el ciberbullying.

Echeverri y Vargas-González (2018) refieren, que comprender las dinámicas del acoso escolar, en los variados escenarios en que éste se desarrolla, es indispensable para establecer las responsabilidades pertinentes y las modalidades adecuadas para la prevención y atención de la situación.

Cuando los estudiantes, que se reconocen como víctimas, describen el escenario en que tiene lugar el maltrato, y el aula es, en términos absolutos, el lugar en que se producen mayores porcentajes de maltratos (Defensor del Pueblo, 2007; Hernández, 2016). Además, es el espacio privilegiado para el maltrato verbal, y es prioritario para esconder, romper y/o robar cosas. Otras conductas, como la exclusión social o las amenazas sin armas, se producen en los distintos sectores de la escuela, mientras que la amenaza con armas tiene lugar, fuera de ella.

2.10. Medidas de prevención y de intervención

Hamodi-Galán y Benito-Brunet (2019) refieren, que la intervención para la prevención del acoso escolar ha sido gradual. En un principio, se llevaron a cabo programas pioneros como el “*Olweus Bullying Prevention Program*” (1983), basado en un cuestionario individual, en el cual los alumnos podían narrar su experiencia, en relación con el acoso escolar. De esta manera, algunos casos de Bullying, podrían ser detectados y, de la misma manera, atenuados.

Asimismo, Olweus (2006) formula una serie de medidas en tres ámbitos:

1) Medidas para utilizar en la institución escolar:

- Evaluación previa del ambiente: Cuestionario “*Olweus bully/victim Questionnaire*”.
- Formación de un grupo coordinador de prevención del hostigamiento que elabore el plan específico para efectuar el programa, formado por un directivo, un docente, personal del departamento de orientación escolar, y un representante familiar y de estudiantes.
- Jornada escolar de debate sobre las dificultades de víctimas y agresores.
- Supervisión durante el recreo y la comida.
- Fomento de actividades de convivencia y recreo.
- Formación de grupo de debate entre docentes.

2) Medidas para aplicar en el aula:

- Normas de aula contra conductas violentas consensuadas, con refuerzos positivos, así como las sanciones de no llevar a cabo las normas.
- Reuniones de clase regulares, donde se reflexione sobre diferentes aspectos del Bullying. Debates, actividades de clase con el propósito de fomentar el aprendizaje cooperativo.
- Reuniones de docentes y padres

3) Medidas para aplicar a nivel individual:

- Entrevistas con agresores y víctima y con los familiares implicados.
- Planes individuales. Tutorial con víctimas, agresores y familiares.

En conclusión, Olweus (1993), considera que la eficacia de un programa encaminado, a combatir el acoso escolar reside en dos criterios:

1. La presencia de adultos comprometidos a colaborar y participar y, competentes para la ejecución;
2. Un buen modelo de implementación.

Otros estudios realizados en esta misma línea demuestran que las intervenciones anti-Bullying más eficaces en los centros escolares, son las siguientes: puestos de control, asambleas, resolución o mediación de conflictos, trabajo en grupo amistad, método de preocupación compartida, trabajo cooperativo, dramatización o role playing, ayuda entre pares, e iniciativas de apoyo entre iguales (Gastesi, y Salceda, 2019).

En España, uno de los programas centrados en la mejora de la integración escolar y el trabajo de la escuela inclusiva y no violenta, es el TEI, (Tutoría entre iguales). Fue iniciado en el año 2002, y se fundamenta, en la tutorización emocional entre iguales, donde la empatía, el respeto y el compromiso son los pilares básicos de su desarrollo, en los

centros educativos escolares, sin duda, necesarios para trabajar la prevención de Bullying (González, 2015).

En línea con la prevención, Collell y Escudé (2007), sostienen que las acciones y actividades, que se pueden realizar para prevenir situaciones de acoso, son muy diversas. A continuación, se distinguen los siguientes niveles de prevención:

- La prevención primaria, que se centra en que realizar, para evitar que aparezcan situaciones de maltrato entre pares. A nivel escolar, se establecería sobre todo en el plan de convivencia, que tendría como ejes la gestión democrática del centro y la metodología.
- La prevención secundaria, que se centraliza poder en evitar la consolidación, de una situación de Bullying, que ya se ha producido en la institución educativa. A nivel de centro, se puede actuar organizando charlas de sensibilización para los docentes y los padres y, creando protocolos de actuación y canales de intervención, a nivel de alumnos haciendo un trabajo con agresor y víctima, y a nivel de aula realizando actividades de tutoría. Esto se centra, en tratar de hablar abiertamente con los alumnos, sobre los conflictos y requiere de una posición firme de los docentes y de los padres, respecto al rechazo a la violencia.
- La prevención terciaria, que se concentra en minimizar el impacto sobre los implicados, una vez se ha consolidado una situación de Bullying. En esta fase, lo más importante es no echar la culpa a nadie. Una de las formas de trabajar con los alumnos, consiste en hacer entrevistas individuales con el agresor y la víctima. Para poder ejecutar una intervención de este tipo, es necesario haber trabajado muy bien, en la fase de prevención secundaria (Ruiz, Riuró y Tesouro, 2015).

Avilés, Irurtia, García-López y Caballo (2011) destacan que una buena prevención, ayuda a evitar que puedan surgir los problemas de Bullying y de Cyberbullying. Existen una serie de medidas, desde diversos ámbitos, que van a colaborar en evitar que surja el maltrato

ente pares. Entre ellas se puede destacar: desde la comunidad educativa, poner en marcha campañas para combatir el maltrato entre pares, facilitación de recursos, favorecer la elaboración de un marco normativo, disponer de respuesta jurídica, realización de ejercicio de control y de evaluación. Las familias tienen un papel importante, el de mejorar la convivencia en el centro y éste debe llevar a cabo un trabajo consensuado, desde los diversos sectores: equipo directivo, consejo escolar, profesorado, familias. Afirma que la intervención en el centro educativo se completa, dando protagonismo al alumnado.

Entre los actores de Bullying, una de las figuras que ha tenido mayor relevancia entre los programas para prevenir el acoso escolar, es la acción que realicen los observadores, ya que puede llegar a perpetuar esta problemática. Un ejemplo de ello es el programa KiVa es el acrónimo de Kiusaamista Vastaan, que significa ‘contra el acoso escolar’. Ha comenzado en el año 2007 con el fin de prevenir y afrontar el acoso en los colegios. Fue desarrollado en la Universidad de Turku de Finlandia y financiado por su Ministerio de Educación y Cultura. KiVa se está implementando en el 90% de las escuelas finlandesas y se ha exportado a países como: Holanda, Reino Unido, Francia, Suecia, Italia y España entre otros.

Este programa surgió, a partir de sus estudios en violencia escolar. El modelo, fue admitido como iniciativa nacional, por el Ministerio de Educación noruego, utilizando como referencia en las intervenciones realizadas, en países como Finlandia, Suecia y Alemania. También ha valido de guía, a otros programas llevados a cabo en EEUU, como el programa “Blueprint” (Olweus, 1993). Es el primer enfoque global y sistémico de intervención, fundamentándose en el principio básico, de la responsabilidad compartida, de todos los agentes implicados en la comunidad educativa, en el problema del Bullying.

El principal objetivo del programa es aumentar la conciencia del problema entre los propios estudiantes y los denominados espectadores (del inglés, bystanders). El mismo se basa en acciones universales, como sesiones en clase, reuniones con el personal docente, símbolos visibles en el centro y estudios anuales para proporcionar un feedback a los participantes. Una de las técnicas utilizadas en el programa, es el rol-playing y la creación de un buzón en el cual niños y adolescentes, pueden realizar denuncias anónimas respecto a alguna situación de Bullying que hayan presenciado, como una forma de mitigar el miedo a convertirse en víctimas. Por otra parte, si se detecta un caso, también incluye acciones específicas, como tratar el tema con la víctima y los acosadores, así como invitar a los compañeros de clase más populares a apoyar a las víctimas e informar a los padres (Viscardi, 2011).

Aunque todos los miembros de la comunidad educativa son partícipes en el programa, hay dos o tres docentes que son los responsables y cuentan con formación para proporcionar al resto.

El programa brinda a los centros escolares materiales y formación para toda la comunidad educativa e incluso además cuenta con un sistema de evaluación para analizar los resultados obtenidos y modificar aquellos aspectos que no funcionen (Hamodi Galán y Jiménez Robles, 2018).

Con relación a ello, expertos remarcan, la importancia de realizar en la escuela acciones que fomenten el desarrollo de la prosocialidad, dado que permite a los escolares, solucionar conflictos de manera pacífica y participar de interacciones positivas. Un metaanálisis elaborado a partir de diez estudios específicos demostró que diferentes programas de intervención prosocial han conseguido tener efecto moderado en la promoción de conductas prosociales y, resultaron ser altamente efectivos para la prevención

de conductas agresivas. Es decir, que la intervención temprana en los escolares es un elemento importante tanto para la promoción del comportamiento positivo, como para la prevención de la violencia y sus consecuencias (Moreno-Bataller, et al., 2019).

Capítulo 3

Autoestima

3.1. Conceptualización de la autoestima

La autoestima podría ser considerado como, uno de los constructos más antiguos de la psicología científica (Góngora y Casullo, 2009). El concepto de autoestima fue originalmente introducido, por William James (1890), para referirse a la medida en que las personas se autoevalúan de acuerdo, con el éxito o fracaso que logran, al momento de realizar sus objetivos (Góngora y Casullo, 2009; Simkin, y Azzollini, 2015). Desde entonces, el concepto de autoestima ha sido el objeto de variados estudios empíricos y, un componente clave en todo tipo de escuelas de psicología.

Existen numerosos de referentes históricos (e.g. Coopersmith, Branden, Epstein) pero uno de los autores que más ha contribuido, al estudio de la autoestima, ha sido Rosenberg (1965), quien combinó los enfoques de la psicología del desarrollo, y la clínica con el enfoque sociológico, sobre la importancia de la estructura social, para desarrollar un enfoque integral de su formación, a lo largo del ciclo vital.

Rosenberg (1965), define a la autoestima como la evaluación que efectúa y mantiene comúnmente el sujeto en referencia a sí mismo, y expresa una actitud de aprobación/desaprobación. Es un fenómeno psicológico y personal, pero también es siempre un fenómeno social. Cuando es positiva, permite proceder con eficacia y afrontar las dificultades de la existencia. Pero cuando es negativa, genera molestias y sufrimientos, que perturban la vida cotidiana (André y Lelord,1999; Simkin, Azzollini, y Voloschin, 2014).

La autoestima ha sido objeto de numerosos estudios empíricos y formulaciones teóricas. Se la puede definir como una actitud acerca del sí mismo, que está relacionada con las creencias personales sobre, las relaciones sociales, las propias habilidades y los logros futuros. Es una evaluación que el individuo hace y, comúnmente mantiene en relación con él mismo. Expresa una actitud o sentimiento de aprobación o aversión por sí mismo y se refiere a cuán significativo, capaz y valioso es (Coopersmith, 1989; Rosenberg, 1989).

De acuerdo con Argyle (1972) la autoestima es la medida, en que un individuo se aprueba y se acepta a sí mismo y se considera como digna de elogio. Complementando esta definición, Bisquerra (2000) refiere a la autoestima como aquellos sentimientos positivos hacia uno mismo, y la confianza en las propias capacidades del individuo, para hacer frente a los desafíos que se plantean.

Rosenberg, Schooler, Schoenbach, y Rosenberg (1995) señalan la evidencia que hay en la existencia de dos autoestimas: la primera, la global, que está más fuertemente relacionada con las medidas de bienestar psicológico, entendida como la actitud y valoración que tiene el individuo acerca de la totalidad de sí mismo, mediado por todas las interacciones sociales, que se imponen sobre algún tipo de valoración, a diferencia del autoestima específica, que involucra la valoración acerca de sí mismo, en un área específica, o en el desempeño de una actividad determinada.

Asimismo, existen controversias con respecto a la conceptualización de la autoestima, como un rasgo de personalidad estable o como un estado concretamente vinculado al contexto. Algunas teorías la apuntan, como un rasgo relativamente estable de la personalidad del sujeto. Dentro de esta perspectiva, la autoestima puede considerarse estable, ya que se construye lentamente con el tiempo, por medio, de experiencias personales exitosas, siendo valorada continuamente por personas significativas. Sin embargo, otras teorías, refieren a una clasificación variable, con la afirmación de que la

autoestima puede ser afectada o manipulada momentáneamente. No obstante, una visión posterior sostiene que la misma, puede considerarse tanto como un estado, como un rasgo (Heatheron y Wyland, 2003 citados en Góngora y Casullo, 2009).

El concepto de autoestima ha sido objeto de estudios, empíricos y numerosas formulaciones teórica (Góngora y Casullo, 2009; Simkin, y Azzollini, 2015), pudiéndose definir a partir del paradigma psicológico del cual se aborde. Asimismo, desde el punto de vista del psicoanálisis, la autoestima está relacionada con el desarrollo del ego. A este propósito, Freud (1914), utilizó, por su parte el término alemán “Selbstgefühl”, especificando que tiene dos significados: conciencia de un individuo respecto de si misma (sentimiento de sí), y vivencia del propio valor respecto de un sistema de ideales (sentimiento de estima de sí); dado este último, el que se denomina autoestima.

Desde la corriente Humanista, el concepto de autoestima se podría resumir en un axioma rogeriano, donde el ser humano, es digno del respeto incondicional de los otros y de sí mismo y merece estimarse y que se le estime. Así, tanto la familia como los docentes referentes y otros significativos del niño, serán parte de lo que Rogers (1972) denomina “refuerzo positivo condicionado”. Al crecer, el individuo solo recibe de su entorno, lo que necesita, cuando éste demuestra que lo “merece”, más que porque lo necesita (Reza Suárez, 2016). Estos condicionantes influyen al punto tal que el individuo, termina estando en gran parte determinado, no por sus valores, sino por una sociedad que no toma en cuenta sus intereses individuales y reales (Rogers, 1972).

De esta manera, a medida que pasa el tiempo, este condicionamiento nos lleva a su vez, a tener un auto valía negativa o positiva condicionada acerca de uno mismo y de lo que merecemos o no (Rogers, 1972; Rosenberg, 1996).

Cabe destacar que existen, diferentes dimensiones del concepto de autoestima prácticamente, de todas las corrientes de psicología de acuerdo, al modelo teórico del cual devienen. Son numerosas la cantidad de concepciones o definiciones que se pueden encontrar en la bibliografía. No obstante, son seis las líneas de los autores que parecen haber influido más, en el desarrollo de este concepto.

En primer lugar, James (1890), quien es creador de este constructo, cuyo enfoque inicial considera la autoestima, como un fenómeno afectivo, que se experimenta como una emoción o sensación. Este proceso se ve afectado por el éxito y el fracaso de la persona y sirve para su mejora. James elaboró el concepto de autoestima basando, en la interacción de éxito, valor y competencia (Tiscar, 2009 citado en Pariona Martínez, 2015).

En segundo lugar, cabe destacar las aportaciones de White (1963) desde un enfoque psicodinámico, quien ve a la autoestima como un fenómeno que se encuentra afectado por la experiencia y a su vez, efectúa y genera el comportamiento que posee dos fuentes: una interna, referida a los logros propios, y una externa, vinculada a las afirmaciones de los demás.

En tercer lugar, se pueden destacar las aportaciones de (Rosenberg, 1965) desde una aproximación sociocultural, define la autoestima como una actitud, tanto positiva como negativa, que las personas tienen sobre sí misma. Se concibe la autoestima como producto de las influencias de la familia, cultura, sociedad, y las relaciones interpersonales. Es decir, la cantidad de autoestima que una persona tiene es proporcional, al grado en que es capaz de medirse de forma positiva, respecto a una serie de valores (Pariona Martínez, 2015).

En cuarto lugar, desde la perspectiva conductual, Stanley Coopersmith (1967) adoptó una comprensión de la autoestima similar a la de Rosenberg, ya que consideraba la autoestima como una expresión y actitud de la dignidad. Coopermish incluyó la autovaloración y el éxito como indicadores de autoestima. Desde este enfoque se concibe la

autoestima como rasgo adquirido. Una persona aprende cuán valioso es inicialmente de sus padres. Esto se refuerza por otros. Los niños adquieren y copian el modelo de respeto y autoestima que ven en sus padres.

En quinto lugar, desde una perspectiva cognitiva, la autoestima es eminentemente una autoevaluación del sí mismo (O'Mara y Marsh, 2008).

En sexto lugar, desde el enfoque cognitivo-conductual, Seymour Epstein (1985), considera la autoestima como una necesidad humana fundada en la dignidad. Esta constituye una fuente de motivación para el individuo. La autoestima es considerada, como consecuencia de una comprensión individual del mundo, de los otros y quien somos nosotros con relación a ellos. Desde este enfoque, el individuo se ve influenciado por aquellos agentes de socialización que conforman su ambiente. Estos imponen un conjunto de valores, un estilo de vida, y un sistema de creencias e ideales que establecen, las bases para la autoevaluación (Simkin, Azzollini y Voloschin, 2014; Simkin y Becerra, 2013), favoreciendo a construir así, una imagen respecto de la propia identidad y de su lugar en el sistema social (Rosenberg, 1965, 1979).

3.1.2. Enfoques cognitivos y sistémicos de la autoestima

3.1.2.1. El Enfoque cognitivo

El término cognición incluye, entre otras, imágenes, ideas, creencias y expectativas; es decir, no se refiere exclusivamente a un proceso intelectual, sino a procesos complejos de significado en el que participan emociones, pensamientos y conductas. A su vez, Güell y Muñoz (2000) indican tres principios del enfoque cognitivo. El primer principio es que son los pensamientos o las cogniciones, las que crean todos los estados de ánimo; es decir, el individuo se siente de una manera determinada porque tiene unos pensamientos concretos. El segundo principio, tiene una gran relevancia: los pensamientos negativos, que provocan

un bajo nivel de autoestima, son consecuencia de grandes distorsiones. Aunque esos pensamientos se crean válidos, en el fondo son irracionales o falsos. El tercer principio se deduce de los dos anteriores: si se corrigen los sistemas desacertados de pensamiento, se puede controlar, en buena medida, los estados de ánimo y, entre otros, la autoestima.

Las emociones traducen la manera en que se perciben las cosas. Si la percepción queda deformada por la mente, la respuesta emocional será desproporcionada. Así, el individuo se puede sentir mal, descontento de sí mismo, a causa de esa distorsión; esto es, la autoestima disminuye producto de un proceso mental mal estructurado.

De acuerdo con Rosenberg (1989) los agentes socializadores imponen al niño un estilo característico de la vida, un conjunto de valores y un sistema de creencias e ideales que generan, las bases para autoevaluarse.

La autoestima desempeña así un papel significativo, en la valoración inicial que hace el adolescente, en forma de cogniciones, de sí mismo, ante las demandas situacionales (Bednar, 1991). A esas cogniciones las acompañan emociones relacionadas, que definen su desempeño. De modo que las cogniciones, crean los estados de ánimo. Los pensamientos negativos provocan una baja autoestima y son consecuencia de distorsiones cognitivas. Si se corrige el sistema equivocado de pensamiento, se puede mejorar la autoestima.

Los adolescentes con baja autoestima desarrollan mecanismos que posiblemente distorsionan la comunicación de sus sentimientos y pensamientos dificultando la integración grupal (Coopersmith, 1989; Rosenberg, 1989). Un buen grado de autoestima, es esencial para el buen funcionamiento de un adolescente, ya que ayuda a los mismos a creer y confiar en sí mismos. Puede concebirse como un juicio de valor personal, expresado en las actitudes del sujeto hacia sí mismo y en las creencias personales sobre sus

habilidades, relaciones sociales y eventos futuros (Coopersmith, 1989; Heatherton y Wyland, 2003).

Asimismo, no es nueva la propuesta de atribuir el desarrollo de la autoestima a la influencia del ambiente, a la historia de éxito del niño, y a la manera en que interpreta los éxitos y los fracasos (Coopersmith, 1967). De acuerdo con Frydenberg (1997), al momento de enfrentar una situación determinada, el adolescente interpreta y evalúa las características del ambiente próximo, ya sea como un conflicto, una amenaza, un peligro o un desafío, o bien como inocuas o inofensivas.

La evaluación que realiza el individuo de sí mismo y de su desempeño personal al interpretar las características psicológicas, de las situaciones que afronta diariamente, dependiendo de su respuesta, ya sea de evitación o activa orientada a la solución de problemas, el adolescente evaluará su propia actuación. La retroalimentación, externa o interna, proporcionada por sus experiencias, pasará a formar parte de su historia personal de éxitos y fracasos, e irá moldeando así su autoestima (Niebla, Hernández-Guzmán y González-Montesinos, 2011).

Siendo la autoestima, una apreciación positiva o negativa hacia el sí mismo, que se sustenta en una base afectiva y cognitiva donde el individuo siente, de una manera determinada, a partir de lo que piensa sobre sí mismo (Wilber, 1995; Rosenberg, 1996).

Siguiendo estas ideas, el autoconcepto puede ser definido como la percepción o imagen descriptiva que uno tiene de sí mismo; como un juicio reflexivo acerca de las propias capacidades, valores, apariencias o preferencias (González-Pienda, Pérez, Glez.-Pumariiega y García García, 1997), y es considerado, por lo tanto, como un proceso predominante cognitivo (Garaigordobil y Durá, 2006).

3.1.2.2. El enfoque sistémico

Con raíces en ciencias como la comunicación, la economía y la cibernética, el enfoque sistémico es un modo de ver mundo, un punto de vista que trata de comprender y abordar la realidad como un conjunto de sistemas que se auto organizan, se auto regulan y se retroalimentan (Almazán, 2004).

La influencia recíproca de los estímulos que entran y salen de los sistemas ocasiona que este enfoque supere, la concepción lineal de la realidad, cambiándola por una circular, lo cual obliga a conocer un fenómeno globalmente y no aisladamente. Todo esto implica que no se puede delimitar nada como una realidad absoluta, ya que esta, ira cambiando según el observador y según la percepción de los miembros del sistema que estén relacionados, con el fenómeno que se observa, por lo cual queda una visión integral del fenómeno basada esencialmente en los principios de, interdependencia y retroalimentación, que determinan a los sistemas (Heredia y Pinto, 2008).

Con relación a ello, la familia es uno de los sistemas más pequeños que puede formar el individuo y el más importante porque es en éste donde, se desarrolla y consolida como ser humano, capaz de integrar o incluso fundar otros sistemas (Minuchin, 1974).

En efecto, el Bullying ha sido considerado por Olweus (1993), como un poderoso proceso de control social. Así pues, la victimización puede considerarse como un proceso en la esfera colectiva, como un fenómeno social en el que la violencia, de los agresores se refuerza, por medio de la interacción entre los miembros del grupo (Lisboa, 2005; Kerman, 2010, 2017).

Con referencia a la autoestima, las investigaciones indican que las intervenciones para mejorarla, en edades tempranas, parecen resultar más eficientes cuando se llevan a

cabo en el ámbito escolar (Haney y Durlak, 1998); siendo éste un lugar especialmente favorable para producir mejoras en la retroalimentación que proporcionan los agentes de influencia social. Como se percibe la autoestima, es un elemento esencial en el ser humano, pero más aún en el periodo adolescente, ya que afecta tanto a la salud emocional como a su bienestar.

Trabajos previos han señalado la importancia del contexto escolar y de la integración social del alumno en relación con su autoestima. Por lo tanto, las experiencias escolares serán un factor determinante para el desarrollo de esta. La ayuda a los adolescentes para el desarrollo de la autoestima permite el reforzamiento de los recursos de los cuales disponen, y promueve situaciones favorables para ellos. De este modo, se contribuye a la satisfacción de necesidades primordiales de la etapa como la conformación de la identidad y el sentirse bien consigo mismo. A su vez, serán adolescentes menos vulnerables y la autoestima establecerá un factor protector del ajuste psicológico y social.

A este propósito, se puede destacar la teoría ecológica de sistemas, que propone Bronfenbrenner (1987). Como señala el autor, la familia y la escuela son los dos microsistemas donde, la persona pasa la mayor parte de su vida, y donde esta encuentra los recursos para enfrentar su vida adulta. Es decir, trabajar el Bullying, teniendo como base una visión ecológica, asegura un trabajo más integral, que no sólo busque disminuir los factores de riesgos, en los grupos de pertenencia, colegio, o en la familia, sino que busque intervenir sobre todos ellos en su conjunto, y en los demás entornos en los cuales, se desarrolla el adolescente; es decir, la sociedad en su conjunto, pues es la única manera en que realmente se puede enfrentar en forma exitosa (Lévano, 2012).

Por otra parte, también las valoraciones que realiza el docente se relacionan de manera estrecha, con el grado de victimización que presenta el adolescente, tal como

apuntan otras investigaciones. Así, cuanto más apoyo recibe el adolescente del docente, tanto escolar como social, menor grado de victimización presenta. Los resultados del trabajo de Martínez-Antón, Vázquez y Cava (2007) confirman también que existe una relación entre, el clima social del aula, tanto con la autoestima como con el grado de victimización del estudiante. Este hallazgo coincide con trabajos previos, que encuentran que un clima social positivo en el aula influye, en la autoestima del adolescente (Cava y Musitu, 2000).

Además, los estudios que analizan los factores que influyen en la autoestima, durante la adolescencia coinciden en recalcar la importancia de las relaciones que se establecen dentro del seno familiar. Así, la literatura ha señalado que los varones y mujeres, que se sienten protegidos y apoyados por sus progenitores, son los que obtienen puntuaciones más altas en autoestima. No obstante, cuando se analiza el apoyo por parte de la madre y el padre por separado, los resultados no son tan claros (Parra et al., 2004).

3.1.3. Componentes de la autoestima

Branden (1989) distingue dos componentes dentro de la autoestima, un sentimiento de capacidad personal y un sentimiento de valía personal. Y refiere que la autoestima se fundara a través, de las vivencias personales contrastadas, con las experiencias de la realidad y con las actitudes que los demás muestran hacia ese individuo. Es así, para el autor, que los determinantes de la autoestima son: las experiencias, las atribuciones y las expectativas.

Giraldo y Holguín (2017) mencionan que en la configuración de la autoestima influyen diferentes elementos, que los nombrará tres componentes:

- Componente afectivo: es la respuesta afectiva que se percibe de uno mismo.
- Componente conductual: refiere a las intenciones que se tienen al momento de actuar, acorde a las opiniones que se tengan de sí y lo que se esté dispuesto a realizar.

- Componente cognitivo: este involucra las representaciones, ideas, creencias y descripciones que se hacen de sí mismo, en los diferentes ámbitos de su vida.

De acuerdo con Ventura-León, Caycho, Barboza-Palomino y Salas (2018) en un análisis multidimensional, determinaron que la autoestima comprende cuatro dimensiones:

- Área personal: hace referencia a la evaluación que realiza el individuo de sí mismo, su imagen corporal y capacidades.
- Área académica: se relaciona con la evaluación que el individuo hace de su desempeño, en el ámbito escolar, tomando en consideración su capacidad y productividad.
- Área familiar: es la evaluación que el individuo efectúa de sus interacciones, con los miembros de su grupo familiar.
- Área social: es la valoración que el individuo elabora con respecto, a sus interacciones sociales.

Asimismo, se puede decir, que la autoestima comprende el componente valorativo y afectivo del autoconcepto (López-Barajas, Álvarez, Martínez y Sánchez, 2010). Es decir, es una respuesta emocional que se percibe al evaluar y contemplar, los diferentes aspectos de uno mismo. El autoconcepto es relativamente estable, sin embargo, puede cambiar, por lo tanto, puede ser que la autoestima también cambie, para adaptarse a la nueva imagen del propio individuo.

Por su parte, Coopersmith (1996), afirma que los individuos presentan diversas formas y niveles perceptivos, así como diferencias en cuanto al patrón de acercamiento y, de respuesta a los estímulos ambientales. Así, planteará que la autoestima presenta áreas dimensionales que caracterizan su amplitud y radio de acción. El autor incluye en ella un nivel personal, un área académica, una familiar y otra social. De esta manera, la autoestima

consistiría, en una evaluación que el individuo hace respecto de sí mismo, en relación con su imagen corporal, sus cualidades personales, su desempeño en el ámbito académico o laboral y sus interacciones familiares y sociales (Estrugo, y Donadio, 2016; Gerosa, 2016).

Al respecto, y desde hace más de un siglo, James (1890) escribió que nuestro sentido de quienes somos, se origina de nuestras experiencias con nuestro medio familiar y social, y en nuestra vida influyen tanto, las opiniones de los otros que podemos sentir, que somos buenos o malos con base en lo que otros individuos, piensan de nosotros. En este sentido, la autoestima y la comunicación familiar están muy relacionadas, tanto que dependiendo de lo que diga o como se diga algo en el hogar, el efecto será positivo o negativo, de aprendizaje o de resentimiento que se transmite desde la infancia hacia el futuro.

3.1.4. Desarrollo de la autoestima

Numerosos han sido los autores que abordaron, a lo largo del tiempo, a este constructo (Coopersmith, 1967; Epstein, 1980) pero uno de los que más contribuyó al mismo ha sido Rosenberg (1965, 1979), quien desarrolló un enfoque integral, de la formación de la autoestima a lo largo del ciclo vital del individuo.

Al respecto, los científicos han intentado determinar en qué momento concreto, los niños inician comparaciones con sus pares, para establecer un nivel de autoestima y realizan sus primeras autoevaluaciones, que les servirá posteriormente para determinar su autoestima (Romero-Reignier y Prado-Gascó, 2015).

Simkin, Azzollini y Voloschin, (2014) destacan que diversos autores observan que la autoestima, se construye en el marco del proceso de socialización, en la interacción con diversos agentes socializadores: familia, instituciones, grupos de pares, los medios de comunicación o las instituciones educativas o religiosas, principalmente a lo largo de la

infancia, la adolescencia y la juventud (Gerosa, 2016). Gimeno (1997) establece, que la opinión de las otras personas significativas se convierte en un pilar fundamental en la construcción de la autoestima.

Asimismo, no es nueva la propuesta de atribuir el desarrollo de la autoestima a la influencia del ambiente, a la historia de éxito del niño, y a la manera en que interpreta los éxitos y los fracasos (Coopersmith, 1967).

El desarrollo de la autoestima tiene su inicio en la infancia, no obstante, la adolescencia es uno de los períodos más críticos para su desarrollo. Esto se debe a la búsqueda de la identidad en un proceso de cambios, interacción social activa con la familia, los pares, la escuela y los medios de comunicación. Díaz Falcón, Fuentes Suárez y Senra Pérez (2018) sostienen que una adecuada formación de la autoestima conlleva, al crecimiento de adolescentes sanos, estables y con herramientas adecuadas para asumir cambios propios del período evolutivo, siendo uno de los indicadores más potentes de ajuste psicológico y adaptación social, por lo que es esencial aumentar el bienestar que los adolescentes sienten con ella. Y esta es una tarea que debe asumir la escuela, junto a la familia, como fuentes principales de socialización y educación durante la adolescencia.

Algunos autores como Harter (1999) destacan que los niños, antes de los 8 años, no son capaces de efectuar estas evaluaciones, pero algunos estudios apuntan, que podría ser aproximadamente alrededor de los 5 años, cuando estos, comienzan de manera muy básica, sus primeras autovaloraciones. En esta etapa, los niños suelen realizar evaluaciones bajas, ocasionadas, al parecer por las constantes evaluaciones y correcciones, realizadas por sus padres, los cuales ejercen su papel educador y su control sobre los mismos. En la etapa que va desde los 6 a los 11-12 años, las investigaciones parecen indicar que los niveles de

autoestima suben un poco y se van estabilizando hasta que el individuo comienza la adolescencia.

Particularmente, la adolescencia temprana, que oscila desde los 10 a los 13-14 años, se ha considerado, un periodo especialmente relevante para la formación de la autoestima, en el cual los sujetos, se muestran vulnerables, a experimentar una disminución en la misma. Esta etapa se caracteriza, por la experiencia de acontecimientos singulares y, a veces estresantes, que suponen un desafío para la visión que los adolescentes tienen de sí y su estabilidad emocional (Larson, Moneta, Richards y Wilson, 2001). Así, los jóvenes de estas edades revelan, con frecuencia, no sólo una disminución sino también, fuertes fluctuaciones en sus niveles de autoestima, las cuáles tienden a disminuir acorde avanza la adolescencia y se alcanza la edad adulta.

Sin embargo, numerosas investigaciones han demostrado que la autoestima, no es un aspecto estático, sino que va evolucionando y cambiando a lo largo de la vida del adolescente, influenciado por las experiencias. En lo referente a la tendencia evolutiva, a lo largo de la adolescencia, el consenso de los teóricos no es total, apareciendo, discrepancias en función del tipo de autovaloración considerada. Algunos estudios coinciden en hallar un descenso durante la adolescencia temprana, que tiende a recuperarse en los años posteriores, especialmente en el caso de los varones, ya que en las mujeres los niveles de autoestima suelen mantenerse bajos durante toda la adolescencia (Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004).

Con referencia a ello, Hirsch y Dubois (1991) manifiestan que tanto la disminución, como las fluctuaciones en autoestima global, que se producen en la adolescencia temprana, se hallan conectadas con experiencias negativas significativas, como la pérdida de apoyo, por parte de los pares o las dificultades académicas. Además, los adolescentes sufrirán más dificultades en su conducta futura, cuanto más breves y rápidas sean las fluctuaciones en

autoestima, incluso independiente de su nivel medio de autoestima, a lo largo del tiempo. Así, el hecho de que los adolescentes de edades tempranas se caractericen por sufrir grandes cambios y confusión en torno a sí mismos, parece favorecer también que la autoestima, sea especialmente influenciable en estas edades.

La autoestima no es innata, se adquiere y se va desarrollando a lo largo del ciclo vital, a través de las experiencias, que se adquieren en los diferentes contextos de actuación. Esta se aprende, cambia y se puede mejorar (Díaz Falcón et al., 2018). Si bien este aprendizaje generalmente no es intencional, es posible favorecer las condiciones en cada uno de estos contextos para que pueda constituirse de manera adecuada en los adolescentes.

3.1.5. Niveles de autoestima

Rosenberg (1989) afirma que el juicio personal se forma desde la infancia. Aunque en la adolescencia temprana, los sujetos son susceptibles a un mayor cambio de sentimientos sobre sí mismos, la autoestima tiende a la estabilidad durante todo el ciclo vital.

Un individuo basa su autoestima, en gran parte, en lo que cree que los demás, piensan acerca de él, lo cual lesiona su autonomía e individualidad. La baja autoestima de estas personas proviene de sus experiencias de vida, que probablemente le impidieron sentir confianza en sí mismo y funcionar de manera autónoma (Pereira, 2007).

Diversas investigaciones efectuadas en autoestima evidencian, que los individuos con bajos niveles de autoestima, suelen presentar más emociones negativas tales como, tristeza o depresión, ansiedad, ansiedad social, sentimientos de soledad, de culpa o vergüenza. Esto indica lo importante que resulta la autoestima con el bienestar de los

adolescentes, para poder ayudarlos a disfrutar, de esta etapa de su vida, con bienestar y calidad (Romero-Reignier y Prado-Gascó, 2016).

Al respecto, Coopersmith citado por Eisenberg y Patterson (1981), manifiesta que esos individuos, carecen de confianza en sí mismos y, son aprehensivos acerca de expresar ideas inusuales y no populares. No desean exponerse a sí mismos, enojar a otros, o realizar acciones que podrían atraer la atención. Probablemente ellos vivan en las sombras de un grupo social, escuchen en lugar de participar y prefieran la soledad de la retirada, sobre el intercambio de participación. Así, los adolescentes con una autoestima inferior son a su vez más vulnerables al impacto de los acontecimientos cotidianos, que los que presentan una mayor autoestima.

Se señala que las personas con una autoestima alta confían en sus juicios y percepciones y creen, que pueden dirigir sus esfuerzos a soluciones favorables. Las actitudes positivas, les permiten aceptar sus propias opiniones y otorgar crédito y confianza a sus conclusiones, a su vez les facilita seguir sus propios juicios, cuando existe una diferencia de opinión y poder considerar ideas nuevas. Esa confianza en sí mismas, acompañada por sentimientos de justicia, es probable que les proporcionen la convicción de que es correcta y las animen a expresar esas convicciones. Eisenberg y Patterson (1981) manifiestan que la mayoría de los autores concuerdan, en que los individuos saludables se aceptan a sí mismos y se respetan, y son tanto optimistas como realistas, acerca de la estimación personal de su potencial. Tienen una imagen realista de los atributos, pueden experimentar orgullo de sus logros y pueden aceptar limitaciones sin culpa, vergüenza o desconcierto.

Por otra parte, la distancia existente entre el sí mismo ideal y el sí mismo real, establecerá la autoestima del individuo; encontrando una relación inversamente

proporcional en donde a mayor distancia, menos autoestima, inclusive cuando la persona sea vista positivamente por otros (Elliott, 2001).

3.1.6. Diferencias de género con relación a la autoestima

En las diferencias de género, en la infancia ambos sexos presentan niveles similares de autoestima, y en la adolescencia se evidencian diferencias. En este sentido, existe una tendencia en los adolescentes a tener una mejor autoestima que las adolescentes (Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011). Esta mayor autoestima en los varones podría atribuirse, a que el impacto negativo de los cambios físicos propios de la pubertad es mayor, para las mujeres (Reina, Oliva y Parra, 2010). También otro indicador que incide es que las adolescentes tienen una mayor imagen negativa del cuerpo, se comportan de una manera más crítica sobre su apariencia física, están menos satisfechas con la forma de su cuerpo y evalúan negativamente su imagen corporal. Aspectos de gran importancia si se tiene en cuenta que en la adolescencia, la autoestima global, está fuertemente vinculada con la apariencia física.

En este sentido Rodríguez y Caño (2012) concluyen, que los niveles de autoestima son estables durante la infancia, no obstante, en la adolescencia las variaciones comienzan a emerger. Según estos autores, los varones que consiguen logros personales presentan una autoestima alta, mientras que la autoestima de las mujeres depende de las percepciones de los demás.

Algunas investigaciones coinciden en hallar un descenso durante la adolescencia temprana, que tiende a recuperarse en los años posteriores, especialmente en el caso de los varones, dado que en las mujeres los niveles de autoestima pueden mantenerse bajos durante toda la adolescencia (Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004).

A pesar de no haber, un acuerdo total en cuanto a las diferencias, en los niveles de autoestima en función del sexo, numerosos trabajos coinciden en afirmar la existencia de dichas diferencias de género, siendo los niveles de autoestima de las mujeres, más bajos que los de sus compañeros durante toda la adolescencia (Quiceno y Vinaccia, 2014).

Brito y Oliveira (2013) en su estudio halló que los roles del Bullying, están asociados con la autoestima en relación con el género, en el grupo de víctimas / agresores donde los varones presentaban niveles de autoestima estadísticamente significativos más elevados, en comparación a las mujeres. Sus resultados reflejaron que un gran porcentaje de estudiantes involucrados en los diferentes roles del acoso escolar, identificando una asociación entre el sexo / género y la autoestima de los estudiantes involucrados.

3.1.7. Delimitación conceptual de autoestima y autoconcepto

La delimitación conceptual de la autoestima y del autoconcepto no es clara, hasta el punto de que ambos conceptos se suelen utilizar idénticamente, para referirse al conocimiento que el ser humano tiene de sí mismo (Garaigordobil y Dura, 2006; García y Musitu, 2014). Además, encontramos en la postura, de la no diferenciación entre conceptos, autores como (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976) al postular que las afirmaciones evaluativas y descriptivas acerca de uno mismo, se relacionan empíricamente. De esta manera, otros autores partidarios de la diferenciación, de dichos conceptos afirman que la autoestima y el autoconcepto se pueden diferenciar claramente (Watkins y Dhawan, 1989) al considerar, a la autoestima como la dimensión evaluativa del autoconcepto.

Por su parte, Bisquerra (2000) define estas dos concepciones de la siguiente manera. La autoestima es una dimensión emocional y el autoconcepto es una dimensión cognitiva. Es decir que la autoestima, es la aplicación de un juicio de valor al autoconcepto. Siguiendo estas ideas, el autoconcepto puede ser definido como la percepción, o imagen descriptiva

que uno tiene de sí mismo; como un juicio reflexivo acerca de las propias capacidades, valores, apariencias o preferencias (González-Pienda, Pérez, Glez-Pumariega y García García, 1997), y es considerado, por lo tanto, como un proceso predominante cognitivo (Garaigordobil y Durá, 2006). En cambio, la autoestima es la valoración, de fuerte connotación afectiva, que el individuo atribuye a la descripción de sus características.

Se puede decir que el autoconcepto se refiere a la visión que tiene uno de sí mismo, es decir, cómo se ve, es consciente de sus propias limitaciones, pero además de sus habilidades. En cambio, la autoestima es la valoración, sobre su visión que realiza el mismo individuo. Esta valoración está establecida por muchos factores que provienen del entorno, por ejemplo: las expectativas de la familia, del grupo de pares, de los profesores, como así también la visión que tiene la gente sobre tu persona, etc.

Las relaciones familiares son el primer contexto en donde se desarrolla el autoconcepto (Navarro, Miguel y Germes, 2006). Esta función del contexto familiar contribuye a conformar lo que los individuos sienten y piensan sobre sí mismos.

Papalia, Wendkos y Duskin (2001) refieren que la autoestima o autoconcepto se desarrolla desde la niñez. El crecimiento cognoscitivo le permite al niño tener una idea más realista y compleja de sí mismo y de las capacidades que posee. Además, se suma un mayor control y entendimiento de las emociones, que experimentan los niños conforme crecen y llegan a la adolescencia.

Rosenberg (1979) por su parte añadió la idea de globalidad, refiriendo que el autoconcepto se utiliza para una evaluación de partes de la vida de los sujetos y la autoestima se utiliza para realizar evaluaciones más globales del valor como sujetos (Romero-Reignier y Prado-Gascó, 2015). No obstante, todas las definiciones tienen en común el hecho de que es necesario tener de referencia, a otros individuos para poder realizar estas valoraciones personales.

Maslow ha catalogado la autoestima dentro de una de las necesidades esenciales que tiene el ser humano, la de reconocimiento, referida al respeto y la confianza que se tiene en sí mismo. Ésta es provista por medio del reconocimiento que otros le dan al individuo, del éxito que se va obteniendo a lo largo de la vida y de las experiencias positivas o negativas que se viven. Así se van construyendo evaluaciones sobre, lo que cada uno considera que es y, se crea una valoración generalizada sobre sí mismo, en otras palabras, la autoestima (Giraldo y Holguín, 2017).

En la teoría humanística de Maslow (1968) llamada Jerarquía de Necesidades, el autor plantea una pirámide que presenta, en un orden jerárquico las necesidades de los individuos.

De esta manera, en la base se encuentran las necesidades fisiológicas que de no ser satisfechas, se tornan en un obstáculo para que el individuo suba al próximo nivel de necesidad relacionado con la seguridad (Maslow, 1968). Si la seguridad está garantizada, se conseguirá avanzar hacia la pertenencia, luego hacia la autoestima, y finalmente hacia la autorrealización (Schunk, 2004).

En opinión de Maslow, la mayoría de los individuos que no han desarrollado un alto nivel de estima, nunca llegan a autorrealizarse.

La autorrealización en los adolescentes es un conjunto de elementos que inciden en lo emocional, pero que se forja a lo largo de la vida, con más estabilidad y consciencia. La autorrealización es otro de los factores incidentes, en la formación de la autoestima, como una necesidad de ser y sentirse valioso en el mundo. Es decir, si tenemos un proyecto de vida que involucre la autorrealización, la autoestima se verá incrementada exponencialmente, por la estimulación que sobrelleva la obtención de los logros personales deseados y planeados (Silva-Escorcía y Mejía-Pérez, 2015).

Por otra parte, González-Pianda, Núñez, Glez-Pumariega y García (1997) refieren que el autoconcepto, es una variable fundamental en el desarrollo de la personalidad. Estos autores insisten, en que en términos de estructura, la autoestima es más compleja en la adolescencia, por cuestiones propias de la edad. Es decir, que durante este período los jóvenes sufren una serie de cambios emocionales, físicos y sociales, los cuales afectan directamente su autoestima. De ahí que resulta necesario, generar estrategias que favorezcan su concepto de sí mismos en este grupo etario.

Asimismo, una de las principales diferencias, entre ambos constructos radica en que mientras el autoconcepto, se refiere a la totalidad de un sistema organizado, complejo y dinámico de creencias, actitudes opiniones que cada individuo sostiene, como verdaderos acerca sí mismo, la autoestima representa solamente su dimensión evaluativa.

El autoconcepto constituye una variable basada en la percepción, que el individuo tiene de sí mismo, elaborada en base a una observación de sus propias capacidades y limitaciones; en tanto, la autoestima implica una valoración de la imagen, que está conformada por aquellas autopercepciones procedente de todos los sentimientos, pensamientos, sensaciones y experiencias que el individuo tiene sobre sí mismo y, puede ir acumulando durante toda su vida (Rogers, 1972).

De forma sintética, se puede concluir que el autoconcepto equivale, al conocimiento que un individuo tiene sobre sí mismo y la autoestima se refiere al valor que el individuo se atribuye a sí mismo (Sebastián, 2012).

3.1.8. La autoestima y su relación con el Bullying

Se ha observado que el Bullying representa una de las problemáticas de mayor impacto, en la autoestima del adolescente (Simkin, Azzollini y Voloschin, 2014).

Los comportamientos de victimización son asociados con una baja autoestima, en concordancia con los estudios, en los que han sido caracterizados, con un menor nivel de valoración personal en las víctimas (Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri, 2013).

Varios trabajos, han corroborado que la autoestima tiende a debilitarse, en la etapa de la adolescencia (Rodríguez-Naranjo y Caño-González, 2012), como resultado de los cambios puberales, cognitivos y del contexto escolar. La baja autoestima en los adolescentes es un factor de riesgo, para la aparición de problemas psicológicos y sociales, como la preocupación exagerada por la imagen corporal, trastornos de alimentación, así como los sentimientos de inferioridad, depresión, ideaciones e intentos suicidas, aislamiento social, deserción escolar, entre otros. Además, el desarrollo adecuado de la autoestima establece, un factor protector de varios problemas psicológicos; cuentan con una mejor salud mental, menos problemas conductuales y síntomas patológicos.

Se puede utilizar los conceptos de autoestima y autoconcepto, para poder pensar la problemática en una situación de Bullying, el autoconcepto se relaciona con una identidad social dependiente de la pertenencia a grupos dominantes; mientras que la autoestima se puede entender como la manera en que dicha pertenencia, se evalúa por parte del propio estudiante (Voloschin, Becerra y Simkin, 2016).

Así, una víctima de Bullying es susceptible de contar su experiencia a quienes lo rodean, y encontrar una salida a lo que le genera sufrimiento, siempre que sienta contención por parte de ellos. De este modo, si la víctima se ha criado en un ambiente contenedor, es probable que desarrolle un autoconcepto que lo lleve a comprender su padecimiento como injustificado; por el contrario, si ha crecido en un clima familiar hostil, puede llegar a pensar que la violencia es fruto de lo que la víctima hace, calla o dice (Gerenni y Fridman, 2015).

3.1.9. Principales instrumentos de evaluación de la Autoestima

En efecto debido a la influencia que la autoestima puede tener en la vida de los sujetos, se han desarrollado diversos instrumentos con el fin de evaluarla. Coopersmith comienza en el año 1959, un estudio sobre la autoestima, y en el año 1967 publica una escala de medición de autoestima para niños, que es ampliamente utilizada. Coopersmith utilizó esta prueba de 58 ítems como base para el desarrollo de la versión para adultos (Coopersmith, 1967).

En general, de acuerdo con Góngora Liporace y Solano (2010), los estudios realizados en autoestima se han centrado, en sus dos niveles: autoestima alta y autoestima baja. Una autoestima alta tiene una función hedónica o de bienestar general. La alta autoestima es importante en el manejo del estrés y la evitación de la ansiedad, de tal modo que un individuo continúe funcionando al enfrentarse a un suceso estresante o trauma. Los individuos con alta autoestima se sienten bien con respecto a sí mismos, a su vida y a su futuro. Se asocia a un mejor desempeño laboral, extraversión, resolución de problemas, autonomía y autenticidad, y varios tipos de fenómenos interpersonales positivos: satisfacción en las relaciones, conducta prosocial, y desempeño positivo en grupos. En cambio, la baja autoestima se ha identificado como criterio diagnóstico o como rasgo asociado a 24 trastornos mentales del DSM IV (Mruk, 2006). Algunas de las características asociadas a la baja autoestima son: inestabilidad, timidez, hipersensibilidad, falta de autoconfianza, evitación de riesgos, pesimismo, depresión, soledad (Rosenberg y Owens, 2001).

Existen diferentes escalas de evaluación de autoestima; pero se considera que el modelo que más se adecua para la evaluación del estudio, es el de Rosenberg.

Rosenberg (1965) fue uno de los primeros autores, que señaló la necesidad de dejar de evaluar la autoestima por medio de instrumentos, en los que se solicitaba al individuo

que se valorara así mismo en diversas cualidades y habilidades personales específicas. Por consiguiente, Rosenberg centró su trabajo en el estudio de la autoestima global, criticando la evaluación de la autoestima, a través de instrumentos, como el Inventario de Autoestima de Coopersmith (Coopersmith, 1967), en cual el individuo se valora en diferentes aspectos de su vida y la puntuación total, es interpretada como el nivel de autoestima del individuo. Frente a esta postura, Rosenberg propone evaluar la autoestima, de manera holística desarrollando su Escala de Autoestima (Rosenberg Self-Esteem Scale—RSE; Rosenberg, 1965), que intenta evaluar directamente la autoestima global, a través de ítems que reflejan sentimientos generales sobre el self. Para el autor, la autoestima reflejaría a la actitud global que un individuo tiene con respecto a su valía e importancia.

Asimismo, los autores Wylie (1974) como Chiu (1988) señalan, en sus respectivas revisiones de las medidas de autoestima, que la Escala de Autoestima de Rosenberg es considerada como una de las mejores medidas, de autoestima global. Además, el análisis de su consistencia interna ha demostrado, que esta escala, es internamente consistente en muestras de adolescentes (Francis y Wilcox, 1995; Hagborg, 1996; McCarthy y Hoge, 1982 citados en González, Sigüenza y Solá, 2000).

3.2. Empatía

3.2.1. Concepto y delimitación conceptual

La empatía es una variable fundamental en el estudio de la conducta humana. Fue a comienzos del siglo XX, cuando se empezó a utilizar este término, dentro del campo de la Psicología, para ir extendiéndose posteriormente en otros ámbitos científicos, dando lugar a que se postulen diferentes teorías y explicaciones referidas a los elementos que la componen o a tratar, de establecer su propio funcionamiento (López, Filippetti y Richaud, 2013).

Desde el ámbito científico no existe una definición unívoca de la empatía. Se trata más bien de un campo conceptual en construcción y discusión, en el que últimamente se han realizado algunos intentos de integración (López, Arán, Filippetti y Richaud, 2014).

Nolasco Hernández (2012) afirma, que cuando Titchener (1909) tradujo la noción de *Einfühlung* por *empathy*, a partir del término griego “*empathia*”, que significa “estar dentro”, quería subrayar una identificación tan profunda con otro individuo, que le llevara a comprender los sentimientos del otro ser, con los músculos de la mente. La empatía, tal y como la comprende Stein (1916), es un acto del conocimiento que no se confunde, ni con la imaginación, ni con la memoria, ni con la percepción externa, aunque tiene que ver con ellas. Es decir, que en el proceso empático intervienen, a su juicio, tres momentos: el primero, es la percepción de la situación del otro individuo, de su vivencia; el segundo consiste en la interiorización de su vivencia, y el tercer momento, se produce cuando esa vivencia ajena, que he percibido en el otro ser, se percibe como propia. Estos tres momentos se dan casi simultáneamente, pero en el orden conceptual es fundamental distinguirlos. La empatía requiere de estos tres momentos, de tal modo, que la finalidad del proceso no tiene por objeto el conocimiento del otro ser, sino la comprensión del otro.

Para Rogers (1959) la empatía es definida como percibir el interior de otro individuo con precisión y con los componentes emocionales que le pertenecen, como si uno mismo fuera ese individuo, pero sin perder nunca la condición de “como si”.

Hogan (1969) describió la empatía como la comprensión intelectual o imaginativa de la condición del otro individuo, sin experimentar realmente los sentimientos de esa persona. Además, en el estudio de la empatía hay un enfoque integrativo que toma conjuntamente los aspectos, cognitivo y emocional. De todos modos, la empatía es considerada, una emoción que incluso, forma parte de las denominadas emociones positivas, ya que el aspecto

cognitivo de la misma es en realidad más una inteligencia de carácter emocional, que un verdadero razonamiento cognitivo (De Minzi, 2008).

Asimismo, en el transcurso de la historia, la empatía como constructo teórico, se ha ganado un lugar destacado en el estudio del comportamiento humano. En este sentido, llama la atención que siendo un concepto muy utilizado entre los teóricos, no exista un consenso en su definición (Olivera, Braun y Roussos, 2011).

Müller, Ungaretti, y Etchezahar (2018) señalan que uno de los primeros estudios empíricos, sobre la empatía surgen a partir de los trabajos de Kerr (1947) y más adelante Dymond (1949).

3.2.2. Bases neurobiológicas de la empatía

El desarrollo de la empatía necesita del funcionamiento de un circuito formado por diversas áreas del cerebro, muchas de las cuales se hallan interconectadas. En este trabajo se expondrá la amígdala y el sistema límbico, el sistema de neuronas espejo y la ínsula anterior, junto con la corteza cingulada caudal anterior o corteza cingulada media, dada la importancia en el desarrollo de la empatía.

3.2.2.1. Amígdala

La amígdala ocupa un lugar predominante en el circuito de la empatía. Ubicada en el sistema límbico, es básica en el aprendizaje emocional y su regulación. Se relaciona con nuestras respuestas emocionales, el reconocimiento del significado afectivo del estímulo, la memoria a largo plazo, la orientación del estímulo social, la percepción de orientación de la mirada y las asociaciones cruzadas. La pobre percepción de emociones y rostros generaría la imposibilidad de inferir segundas intenciones, comprender deseos, conductas de los otros y miradas, la denominada ceguera mental o ausencia de la teoría de la mente (Ruggieri, 2013).

3.2.2.2 Sistema de neuronas espejo

Durante el transcurso del siglo XX, numerosos científicos han estudiado porque los seres humanos saben que piensan, o cómo se sienten otros individuos. Hoy en día, ya se conoce que todo esto, se debe a unos grupos de células que establecen un vínculo con otros individuos, a nivel emocional y social: son las neuronas espejo. Fue en la Universidad de Parma donde Giacomo Rizzolatti, junto con un grupo de neurofisiólogos la identificó, por primera vez. Tal y como refiere Iacoboni (2009), tras más de veinte años de trabajos, el grupo de Parma constató que ver realizar diversas acciones, es hecho suficiente para, que se activasen estas células cerebrales; esto presume nuevas formas de comprensión debido, a que es una neurona perceptiva.

Las neuronas espejo son un tipo particular de neuronas, que se activan cuando un sujeto realiza una acción, pero también cuando él observa, una acción similar realizada por otro sujeto.

Las neuronas espejo constituyen parte de un sistema de redes neuronales, que posibilita la percepción-ejecución-intención-emoción. Es así, que la simple observación de los movimientos de la mano, boca o pie activa, las mismas regiones concretas de la corteza motora, como si el observador estuviera realizando esos mismos movimientos. Pues, el proceso va más allá de que el movimiento, al ser observado, genere un movimiento similar latente en el observador. Además, el sistema integra en sus circuitos neuronales la atribución/percepción de las intenciones de los otros, la teoría de la mente (Blakemore y Decety, 2001; Gallese, Fadiga, Fogassi y Rizzolatti, 1996; Gallese, Keysers y Rizzolatti, 2004; Iacoboni, 2009 citados en Ruggieri, 2013).

El sistema de neuronas espejo, mediante la imitación interna o la simulación, envía señales al sistema límbico a través de la ínsula, y dicho sistema nos permite sentir la emoción que vemos.

Estas neuronas espejales posibilitan al ser humano, comprender las intenciones de otros individuos. Le permite ponerse en lugar de otros, leer sus sentimientos, pensamientos, y deseos, lo que resulta esencial en la interacción social. La comprensión y acción interpersonal se basa en que captamos los motivos e intenciones de los comportamientos de otros. Para lograrlo, los circuitos neuronales simulan subliminalmente las acciones que observamos, lo que nos permite identificarnos con los demás, de modo que actor y observador se localizan en estados neuronales muy semejantes, como si se estuviera realizando las mismas acciones, captando las intenciones o sintiendo las mismas emociones (García García, González Marqués y Maestú Unturbe, 2011).

No obstante, aunque todos los individuos poseen un sistema de neuronas espejo, existe un amplio rango de diferencias individuales, en cuanto a la capacidad de entender a otros seres humanos. Esto puede presentarse en patologías como, el síndrome apático, el autismo, la esquizofrenia, entre otros.

3.2.2.3. Ínsula anterior, corteza cingulada caudal anterior o corteza cingulada media

La corteza cingulada caudal anterior o corteza cingulada media es una región involucrada en la empatía, en especial, por su gran activación frente a una experiencia de dolor o al observar, a otro individuo padecer dolor, mientras que la ínsula anterior desempeña un papel especial en la toma de conciencia de sí mismo, lo que está estrechamente relacionado con la empatía (Craig y Craig, 2009).

Trabajos realizados mostraron que cuando un sujeto recibe, un estímulo doloroso en su propia mano o cuando su persona amada lo recibe y él lo observa, se activan la corteza cingulada caudal anterior/corteza cingulada media y la ínsula anterior, de la misma manera al sentirlo, que al observarlo en la persona amada. Inclusive se ha demostrado que la ínsula

anterior se activa en uno mismo al observar una cara de disgusto ajeno, no sólo en expresiones de dolor, lo que sugiere que esta parte del cerebro permite la identificación con otros estados emocionales (Singer et al., 2004).

La corteza cingulada caudal anterior/corteza cingulada media y la ínsula anterior están implicadas en la experiencia y reconocimiento de las emociones, desde la alegría al disgusto y el dolor, y disfunciones o lesiones de estas áreas pueden interferir en su capacidad de reconocimiento, por lo cual ésta desempeña un papel principal en el circuito de la empatía (Moya-Albiol, Herrero y Bernal, 2010).

Otras áreas relacionadas con la empatía son la corteza prefrontal medial, eje del procesamiento de la información social, e importante, en la comparación de nuestra propia perspectiva con el otro individuo. En la corteza orbitofrontal, pacientes con lesiones en esta área generan un pobre juicio y conductas sociales desinhibidas y la unión temporoparietal, que tiene una importante función empática, dado que en ella se genera la capacidad de juzgar las creencias e intenciones de los otros, en el desarrollo de la teoría de la mente.

3.2.2.4. La empatía como componente de la cognición social

En las últimas décadas se ha resaltado la relevancia de la empatía, en la disposición prosocial de los seres humanos y su función inhibitoria de la agresividad. Eisenberg (2000) expuso la importancia de la empatía en el desarrollo moral de los individuos. La respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar, desde lo que se observa, de la información verbal o de la información posible desde la memoria: Toma de perspectiva, y la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que consigue producir malestar, tristeza o ansiedad. Así pues, la empatía debe favorecer la percepción tanto de las emociones: tristeza, alegría, sorpresa, como de las sensaciones: dolor, tacto, de los otros. Por consiguiente, la empatía debe desempeñar un papel central en la disposición

prosocial de los individuos (Mestre, Frías, Samper, 2004), ya que ésta depende de la habilidad para funcionar de forma óptima dentro del contexto social, para lo cual es primordial comprender lo que sienten los otros. Se trata, por lo tanto, de una forma de cognición social.

La cognición social es un concepto, que hace referencia al conjunto de operaciones mentales, que subyacen en las interacciones sociales, y que contienen los procesos implicados en la percepción, interpretación y generación de respuestas ante las disposiciones, intenciones y conductas de los demás. Los procesos cognitivos y sociales harían referencia a cómo extraemos inferencias, sobre las creencias e intenciones de los otros y, cómo pensamos los factores sociales y situacionales para llevarlas a cabo. La cognición social incluye las áreas de procesamiento de emociones, el conocimiento de las reglas sociales, la percepción social, el estilo atribucional y la teoría de la mente (Moya-Albiol et al., 2010).

Así, entre los procesos cognitivos sociales, que resultan claves para un apropiado desarrollo social, se encuentran la empatía y la Teoría de la Mente (Adolphs, 2003).

3.2.2.5. Teoría de la Mente

La teoría de la mente, también llamada inteligencia social, implica la habilidad para inferir las intenciones y creencias de los otros. Fue definida por Premack y Woodruff como la habilidad, para conceptualizar los estados mentales de otros individuos (metarrepresentaciones) para poder explicar y predecir gran parte de su comportamiento. Se define como la competencia, de atribuir mente a otros individuos, lo que posibilita predecir y comprender sus conductas, en función de entidades mentales como las creencias, los deseos, las emociones y las intenciones (Rivière, 1996).

La Teoría de la Mente, es uno de los principales modelos explicativos, de los déficits que aparecen en varios trastornos, como el autismo y la esquizofrenia u otras como el síndrome apático o las dificultades de relación en individuos con daños frontales. Sin embargo, no es un objetivo de este estudio entrar en el análisis y exposición de la vertiente patológica de la empatía, dado que abarca trabajos muy diferentes, sobre un gran número de patologías como las anteriormente mencionadas.

Por otra parte, el componente cognitivo de la empatía está muy relacionado con la Teoría de la Mente o, la capacidad para abstraer los procesos mentales de otros individuos. Al tratar de comprender y de ponerse en el lugar de los demás, el individuo se acerca al estado emocional del otro y reacciona. Dicha reacción sería el componente emocional de la empatía (Spinella, 2005).

La empatía y la Teoría de la Mente son procesos similares, por cuanto permiten a los individuos, establecer vínculos a partir de la comprensión de los estados mentales y emocionales de los demás. No obstante, el estudio de las bases neurales, implicadas en ambos procesos han generado, suficiente evidencia neurocientífica que muestra que estos poseen, correlatos neurales diferentes.

En los estudios que hacen hincapié en los aspectos más cognitivos de la empatía, vinculados a las funciones cognitivas superiores, características de los individuos, suelen aparecer términos como Teoría de la Mente, mentalización y Toma de perspectiva. Estos términos se utilizan comúnmente de modo intercambiable, sin que se proponga una definición que clarifique los alcances y los límites de cada uno de ellos (Frith y Frith, 2006).

Un aspecto esencial de la mentalización exitosa es la Toma de perspectiva, es decir, la capacidad de considerar una situación desde diferentes puntos de vista.

En resumen, se podría integrar los conceptos desarrollados si se considera que la teoría de la mente es, la inferencia de estados mentales en los demás y en nosotros mismos,

que la mentalización es el proceso por medio del cual se ejecutan esas inferencias y que la Toma de perspectiva es un componente de ese proceso, primordial para que éste sea exitoso.

3.2.3. Enfoques cognitivos y afectivos de la empatía

Uno de los investigadores pioneros en el estudio de la empatía, desde un enfoque cognitivo, es Köhler (citado en Davis, 1996). Para él, la empatía consiste en la comprensión de los sentimientos de los demás. Años más tarde, Mead (1934) continuará con esta visión, añadiendo que adoptar la perspectiva del otro es, una manera de entender sus sentimientos. Con relación a ello, en el año 1947, Fenichel (citado en Davis, 1996) define la empatía como “identificación con el otro”, noción que será retomada más adelante por algunas perspectivas más situacionales. Asimismo, un hito importante en el desarrollo del concepto de la empatía se originó con la introducción del término adopción de perspectiva por Dymond en el año 1949.

La empatía incluye procesos cognitivos y experiencias afectivas y, dependiendo de los autores, se les da más importancia a unos que a otros. Para algunos autores (Borke, 1971; Deutsch y Madle, 1975; Regan y Totten, 1975 citados en De Minzi, 2008), la empatía es especialmente un proceso cognitivo que consistiría, en la habilidad cognitiva para reconocer e interpretar los pensamientos, sentimientos y puntos de vista de los otros. Para otros autores (Feshbach, 1978; Hoffman, 1975, 1981, 1982), la empatía es fundamentalmente un proceso afectivo, que debe ser definido como la respuesta afectiva vicaria, de los sentimientos de otros individuos.

Goodkind (2011), afirma que este concepto se manifiesta en una estructura cognitivo-afectiva, donde la empatía cognitiva se refiere al reconocimiento de las

emociones ajenas, inferir los sentimientos, aunque no sean expresados, “tomar la perspectiva” y la parte afectiva por su parte, sentir las emociones ajenas.

Con base a lo anterior, Lorente Escriche (2014) refiere que este nuevo enfoque, que surgió con Davis en los años ochenta, promovió la realización de diferentes investigaciones dirigidos a evidenciar la relación entre estos dos componentes: cognitivos y afectivos. De estos estudios se obtuvieron resultados dispares, donde, en algunos casos se constataba esta relación y en otra su independencia. Así, desde el punto de vista multidimensional, al abordar el análisis de la empatía, se ha de tener en cuenta diferentes componentes como los cognitivos y los emocionales, ya que estos se relacionan con la conducta prosocial.

Las diversas aportaciones de las definiciones sobre empatía abarcan tanto procesos cognitivos como afectivos, recalcando el factor motivacional, que el proceso empático tiene en la conducta prosocial. La empatía tiene una consistencia empírica muy considerable como factor que acrecienta las acciones de ayudas y conductas prosociales, disminuyendo a su vez las conductas antisociales (Lorente Escriche, 2014).

Diversos autores, llegaron a la conclusión que niños con altos niveles de Toma de perspectiva presentaban menos agresión verbal, física, e indirecta (Kaukiainen et al.,1999). Por su parte, Loudin, Loukas y Robinson (2003) hallaron que los estudiantes con pobres habilidades en Toma de perspectiva tendían a mostrar un mayor uso de comportamientos agresivos a nivel relacional. Estos investigadores interpretaron que los sujetos, con mejores habilidades de Toma de perspectiva, serían más proclives a comprender, cómo se sienten los otros cuando son agredidos y, en consecuencia, tenderían a mostrar menos conductas hostiles hacia los pares. En cambio, estudiantes con pobres habilidades en Toma de Perspectiva harían atribuciones hostiles e incorrectas de los pares, estando más dispuestos a tomar represalias contra otros (Redondo, 2014).

Eisenberg (2000) señala que la capacidad creciente del niño para sentir empatía hacia los otros contribuye en gran medida a generar razonamiento prosocial y a desarrollar una preocupación desinteresada por lograr el bienestar de cualquiera que requiriera ayuda (Eisenberg y Miller, 1987). La empatía involucra no sólo la experiencia afectiva, del estado emocional real o inferido de otro individuo, sino además algún reconocimiento y comprensión mínima del estado emocional del otro.

3.2.4. Enfoques multidimensionales

Davis (1983) define la empatía como un constructo multidimensional, conformado por cuatro factores interrelacionados. La dimensión cognitiva que comprende Fantasía, que refiere a identificarse con personajes de ficción, y Toma de perspectivas, concepto tomado de Daymond (1949), que describe sobre el intento de comprender, lo que pasa en la mente de los demás sujetos. Además, la dimensión afectiva, que incluye la Preocupación empática, como la tendencia a experimentar sentimientos de compasión, preocupación y/o simpatía por el malestar de otros, y finalmente, Preocupación personal, ansiedad al presenciar situaciones desagradables para otro (Davis, 1980).

También, Garaigordobil y García (2006) perciben a la empatía desde un enfoque multidimensional, haciendo foco en la capacidad del individuo para dar respuesta a otros, teniendo en cuenta los aspectos afectivos, cognitivos y destacando la capacidad de la persona para diferenciar entre el propio yo y el de los demás. La empatía implica tanto respuestas emocionales como experiencias vicarias o capacidad para distinguir entre los estados afectivos de un otro y, la habilidad para tomar una perspectiva afectiva y cognitiva con respecto a los otros. En conclusión, los investigadores manifiestan que la empatía razonada, desde una perspectiva multidimensional, que implica componentes cognitivos y emocionales, se vincula con la conducta prosocial y con la conducta agresiva.

Según Davis (1996) la empatía incluiría la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar, por medio de lo que se observa, de información accesible desde la memoria o de la información verbal, y la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad. De este modo, Davis (1996) menciona que hay dos tipos de empatía; por un lado, la cognitiva, como la capacidad de comprender el punto de vista o el estado mental del otro. Y la empatía afectiva o emocional, que refiere a la capacidad de responder con un sentimiento adecuado a los estados mental del otro individuo.

En síntesis, Davis (1996) clasifica a la empatía en:

- Empatía cognitiva: la habilidad de comprender el punto de vista o estado mental de otro/a. A menudo se usan como sinónimos los términos empatía cognitiva y Teoría de la Mente, pero como no hay estudios que comparen la Teoría de la Mente con tipos de empatía, no resulta claro si son equivalentes.
- Empatía efectiva o empatía emocional: la habilidad de responder con un sentimiento adecuado a los estados mentales de los otros.

A su vez la empatía afectiva podría clasificarse en:

- Preocupación empática: compasión por otros como reacción a su sufrir.
- Aflicción propia: sensaciones propias de incomodidad y ansiedad como respuesta el sufrimiento ajeno. No necesariamente se puede empatizar con el sufrimiento ajeno sino también con la forma de pensar y sentir.

La empatía cognitiva puede subdividirse en los grados siguientes:

- Asunción de perspectiva: la tendencia a adoptar naturalmente los puntos de vista del otro/a.

- Fantasía: la tendencia -proyectiva- a identificarse con personajes imaginarios.

Müller, Ungaretti y Etchezahar (2018) definen a la empatía como la sensibilidad y la comprensión de los estados mentales de los otros, con influencia mutua de componentes emocionales y cognitivos: Fantasía, Toma de perspectiva, Preocupación empática y Angustia personal.

Actualmente, el concepto se ha considerado como un mecanismo que involucra el procesamiento cognitivo, la emocionalidad del sujeto y sus valores, es decir, que constituye en sí mismo un proceso de regulación cognitiva y emocional, que repercute en las habilidades sociales, morales y éticas, en la inhibición de conductas disociales y el reconocimiento de emociones de otros (Arango Tobón et al., 2014).

La empatía, desde un enfoque multidimensional, mencionan (Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011), se considera un recurso esencial para el desarrollo emocional positivo y psicológico que facilita u obstaculiza las relaciones grupales e interpersonales.

3.2.5. Teoría de Hoffman (1991) sobre la empatía.

Complementando la definición de Davis (1983), Hoffman (1991) plantea a la empatía como un proceso motivacional, que conduce al individuo, a prestar su ayuda a la resolución del problema de otro. Una de sus contribuciones más importantes, es la de la integración del afecto y la cognición en el proceso de empatía con un matiz evolutivo. Que una experiencia empática tenga, mayor o menor calidad, variará en función de las atribuciones personales, que cada sujeto establezca de manera espontánea ante el bienestar o malestar de los otros.

A la empatía, se la considera que surge como una respuesta casi espontánea, que puede desarrollarse de manera más diversa. Cuando un sujeto tiene un grado de desarrollo como pueda ser el de un adolescente, es capaz de distinguir entre uno mismo y los otros. Se dispone de la capacidad de realizar los juicios y las atribuciones, que modulan su afecto empático y son consciente que esto, se debe a que es capaz de ponerse en el lugar del otro individuo y de sus sentimientos.

De este desarrollo cognitivo y afecto empático, Hoffman (1991) reconoce cuatro niveles de malestar empático:

1. Empatía global: durante el primer año de vida del niño, este puede sentir un malestar empático global al observar a otros, en una situación desagradable que le haga sufrir, llegando a mostrar una conducta como si le estuviese ocurriendo a él, una reacción que podría ser el principio primitivo de una respuesta empática.
2. Empatía egocéntrica: con el transcurso del segundo año de vida del niño/a, es capaz de diferenciar que el estado emocional de otro individuo es diferente al suyo, pero como no es capaz de comprenderlos los asemejará a los suyos.
3. La empatía con los afectos de otro ser: cuando el niño/a presenta alrededor de tres años, junto con el desarrollo del lenguaje, su nivel de desarrollo evolutivo, le permite activar la empatía hacia los demás, aunque no los tenga presente. De este modo, comienza a empatizar con emociones cada vez más complejas.
4. Empatía con la situación vital de otro individuo: este nivel presume que el niño/a, al final de su infancia, es capaz de llegar a la comprensión, de que lo que los otros sienten. Poco a poco este podrá llegar a empatizar con un grupo, estableciéndose así las bases psicológicas, para el desarrollo de ideologías, dado que esto se ve pronunciado durante la adolescencia, debido al fuerte carácter motivacional de esta etapa del desarrollo.

Además, Hoffman (1990) señala que la verdadera empatía, necesita que los niños comprendan que el sí mismo, es diferente de otras personas. La respuesta empática aumenta durante los años escolares, donde los niños empiezan a tener en cuenta múltiples estímulos, a la hora de valorar los sentimientos de otros, que contribuye a este cambio. La respuesta emocional entre los 7 a 11 años, tiene características como, las emociones autoconscientes, se integran con las normas internas de lo que es una acción correcta. Las estrategias para participar en la autorregulación emocional aumentan en variedad, llegando a ser más cognitivas, y se ajustan a la situación. La empatía aumenta a medida que mejora la comprensión emocional.

3.2.6. Otros estudios

Algunos autores sostienen que la empatía se desarrolla, a partir de la interacción social y, por lo tanto, las experiencias educativas influyen en el proceso de socialización (Mestre et al., 2007)

En esta línea de análisis, Goleman (1996) afirma que la empatía se estimula por medio de la imitación y, por lo tanto, la educación, la interacción social y la autorregulación contribuyen al desarrollo de un repertorio de conductas empáticas. El autor sitúa a la empatía, en las raíces de la inteligencia emocional, y considera que la familia es un contexto básico para su desarrollo. La empatía es sostenida por la autoconciencia y, los individuos que están más abiertos a las emociones son más hábiles en la lectura de sentimientos del otro.

Asimismo, diferentes observaciones, han permitido identificar esta habilidad desde edades muy tempranas. Para Goleman (1996) existen diferentes fases en la adquisición de la empatía. Desde el primer año de vida, en los bebés se produce una reacción al observar a otro niño que llora, empatizando con éste, poniéndose a llorar él también. Entre el primer y

segundo año de vida ingresan en una nueva etapa en la que diferencian su propia tristeza con la tristeza del otro, tratando de disminuir la tristeza de éste. Hacia los 6 años se inicia la etapa de la empatía cognoscitiva, actuando en función como se siente el otro individuo, sin la necesidad de que estos, le manifiesten como se siente, pues el niño ya tiene un modelo interno, de cómo puede sentirse un individuo en una determinada situación. Entre los 10 y 12 años se produce la etapa de la empatía abstracta, en la que los niños empatizan con otros, que no son sólo aquellos que son próximos para él.

En cuanto a la adquisición de la capacidad empática, Goleman (1996) considera que buena parte de las diferencias, en el grado de empatía, se encuentran claramente relacionadas con la educación, que los padres proporcionan a sus hijos. Cuando estos fracasan repetidamente, en mostrar empatía hacia las emociones de su hijo, el niño dejará de expresar ese tipo de emociones y es viable que incluso deje de sentirlas. De esta manera, los sentimientos que son desalentados durante la primera infancia consiguen, desaparecer por completo del repertorio emocional de un individuo. No obstante, los estudios también han hallado, que este, se enfrentará a una serie de relaciones compensatorias a lo largo de su vida, por medio de diferentes medios como los familiares y pares remodelando sus pautas de convivencia.

En síntesis, la empatía de los niños está influida en gran medida por experiencias tempranas de relación interpersonal. En este sentido, diversos estudios han hallado que la empatía de los niños está, en gran parte explicada por los sentimientos empáticos que los niños perciben en sus padres. En efecto, los padres pueden estimular la actividad empática compasiva modelando la preocupación empática y empleando maneras de disciplina con orientación afectiva, que ayuden a los niños a entender los efectos perjudiciales de la angustia, que puedan haber causado a los otros (De Minzi, 2009).

3.2.7. La empatía y el sexo

En cuanto a las diferencias existentes entre géneros, diversos autores Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez (2008) concluyen, que en estudios iniciales sobre la empatía como el de Block (1976) no encontraron diferencias entre mujeres y varones. Por su parte, Eisenberg y Lennon (1983) analizaron las diferencias de género en la dimensión cognitiva, de adopción de perspectiva afectiva. Se alcanzaron los mismos resultados de la investigación de Hoffman (1977) y fueron interpretados por los autores en base a una explicación auto representacional establecida, en los estereotipos de rol de género, según la cual en cuestionarios disposicionales que miden la tendencia a experimentar la empatía emocional, las mujeres tienden a presentarse como más empáticas dado que es lo que se espera de ellas, mientras los hombres hacen lo contrario.

Esta idea guarda relación, con los estereotipos sociales, que le otorgan a la mujer una mayor sensibilidad emocional, una mayor tendencia al cuidado, y una mayor capacidad para detectar señales no verbales, sentimientos, como así también, una mayor preocupación por los aspectos sociales de la interacción y los sentimientos de los otros (Hernández, 2016).

También, las diferencias de género manifiestan una mayor disposición empática en la mujer, que se observa relación con niveles más bajos de agresividad (De Minzi, 2008).

También Davis (1980) concluyó utilizando su Índice de Reactividad Interpersonal (IRI), resultados donde las mujeres puntuaron más alto que los hombres, en las escalas emocionales, pero no así en las escalas cognitivas. En la adaptación española de dicha escala se lograron los mismos resultados a excepción, de la escala cognitiva Fantasía, en la que sí se encontraron diferencias significativas.

Nolasco Hernandez (2012) sostiene que existe una relación negativa entre empatía y acoso escolar, es decir, cuanto menor es la empatía del estudiante mayor puntúan en acoso.

Debido a diversas limitaciones de dicho estudio, no se puede asegurar, con la fiabilidad suficiente, que un individuo que puntúa bajo en empatía, va a puntuar alto en acoso, pero sí se puede afirmar, según los datos de ese estudio, que existe vinculación entre ambas variables. Esto significa que es más probable que los estudiantes, que puntúan bajo en empatía, participen en situaciones de Bullying, en la posición de agresor, frente a los individuos que puntúan alto, tienen menos probabilidades de participar, en estas situaciones de agresión a pares.

Los aportes de López-Fernández, Arias-Castro Restrepo y Santana (2018) indican que la edad y el género tienen una amplia significancia en los procesos de empatía. Asimismo, a través de diferentes estudios se halló que las mujeres tienen un amplio margen de superioridad con respecto a los hombres en edad de 13 a 15 años, no obstante, entre los 16 a 19 años las puntuaciones son muy similares entre hombres y mujeres (Retuerto, 2004).

Por otra parte, Mestre, Frías y Samper (2004) hallaron diferencias significativas en cuanto a pruebas efectuadas, donde las mujeres obtuvieron niveles más altos con relación a los hombres, en edades comprendidas entre 13 y 19 años. De igual manera, se hallaba para el caso de los hombres se obtenían niveles más altos según la edad, a mayor edad mayor nivel de empatía.

De acuerdo con Retuerto (2004) los jóvenes, tanto hombres como mujeres, tienen la misma capacidad de comprender y reconocer, una situación ajena adversa determinada, sin embargo, la mujer cuenta con mayor nivel de reacción frente a dicha situación. Según el autor, esta situación se presenta, por ser un rasgo propio del género, manifestándose como una característica social que involucra apoyo, cuidado, sensibilidad, pudiendo reconocer emociones que se expresan de manera verbal o no. De igual manera, Garaigordobil y Maganto (2011) marcan que estas diferencias se relacionan a los patrones de crianza, que permiten que la mujer pueda sostener interacciones sociales significativas, que implican

ayuda y servicio en una sociedad, de igual modo encontrando que una mujer puede, llegar a resolver de manera más positiva, diversidad de conflictos debido a su alto nivel de empatía.

3.2.8. Relación entre Empatía y Bullying.

Trabajos de Tur, Mestre y Del Barrio (2004) concluyen que la estabilidad emocional, constituye un factor primordial para establecer relaciones de empatía (Garaigordobil y García, 2006). De la misma manera, en cuanto a la relación entre empatía y a la aceptación en el grupo de pares, puntúan que los niños con alto nivel de aceptación, por parte de sus iguales, son más empáticos, ya que demuestran una orientación más positiva a otros y una fuerte sensibilidad por la angustia de los demás.

Consiguientemente, resultados obtenidos por Mestre, Samper y Frías (2002) establecen que la empatía, aparece como el primordial motivador de la conducta prosocial, en sus componentes cognitivos, pero fundamentalmente en sus componentes emocionales.

Olweus (1998) señala que el victimario se caracteriza por su impulsividad, deseo permanente de dominar a otros y por poseer muy poca empatía, con las víctimas de las agresiones.

Según Bandura (1997), la activación emocional empática, es uno de los factores que intervienen en el tipo de respuesta que, con mayor probabilidad, dará el individuo, ante las reacciones emocionales de los demás. Se trata de un factor afectivo que interaccionará, con reguladores cognitivos y variables situacionales y sociales.

Feshbach (1988) destaca que debido a la capacidad del ser humano para empatizar con individuos que están sufriendo, la empatía está fuertemente unida a la compasión, que funciona como freno y moderadora de la agresión. Por lo tanto, la relación entre empatía y agresión debe ser analizada por medio de diversas perspectivas. Desde la perspectiva afectiva, es importante evaluar las reacciones emocionales que experimentan los individuos,

ante el sufrimiento de otros (malestar personal y preocupación empática). Desde una perspectiva cognitiva, es de suma importancia, analizar la tendencia de los sujetos a asumir la perspectiva de otros y, las atribuciones que concluyen acerca de las conductas de los demás.

La empatía es considerada como, uno de los aspectos primordiales de la competencia socioemocional, y un elemento fundamental en la protección, contra la aparición de conductas antisociales (Mestre, Samper y Frías, 2002). Un alto grado de empatía y, vinculación con otros individuos, favorece el establecimiento de lazos afectivos, durante la etapa escolar, mientras que los que no logren desarrollarlos, tendrán más problemas en la adaptación y correrán más riesgo de sufrir rechazo social (Mateu-Martínez et al., 2014).

Los autores Garaigordobil y García (2006) comprobaron, que los adolescentes que manifestaban altas puntuaciones en empatía presentaban también muchas conductas sociales positivas asertivas, prosociales y de consideración con los demás, alto autoconcepto y alta capacidad para analizar causas que generan emociones negativas, y también presentaban pocas conductas sociales negativas, antisociales y agresivas.

Además, Apablaza, Bravo y Contreras (2016) afirman que un bajo nivel de autocontrol sería altamente incidente, en un débil desarrollo de la empatía, un factor central en la problemática del Bullying, disminuyendo las conductas prosociales.

La adolescencia es una etapa importante en el desarrollo de la empatía debido a los cambios cognitivos. En las relaciones sociales, esos cambios pueden influir en la tendencia a ponerse en el lugar del otro y, experimentar preocupación por él. La capacidad de reconocer y manejar las emociones que sentimos, de reconocerlas en los demás y de conectarnos afectivamente con ellos, modula la calidad de las relaciones interpersonales que establecemos con los individuos, de allí, la importancia de la empatía y la regulación

emocional en el ajuste psicosocial (Samper-García, Mestre-Escrivá, Malonda-Vidal y Mesurado, 2015).

Brewer (2015) refiere que los déficits de empatía se suelen atribuir a niños o jóvenes con conductas violentas o antisociales, pero los estudios sugieren que es necesario, medir tipos específicos de empatía. En este sentido, las investigaciones indican que es importante la distinción entre empatía cognitiva (conocer el 'cómo' y el porqué de los sentimientos ajenos) y la empatía emocional (la capacidad de 'sentir' las emociones de otros). La evidencia sugiere que los agresores involucrados en episodios de Bullying suelen tener un déficit de empatía afectiva, rasgo que también se observa, en individuos carentes de remordimiento o interés por otras personas.

Los estudiantes con alta empatía tienen muchas conductas sociales positivas (asertivas, prosociales, de consideración con los demás, de autocontrol, de liderazgo) y pocas conductas sociales negativas (agresivas, de retraimiento, pasivas, antisociales, delictivas), y disponen de estrategias cognitivas de interacción asertivas (Garaigordobil y García, 2006).

Las variables de empatía y conducta prosocial adquieren relevancia, ya que en la infancia y en la adolescencia, juegan un papel predominante como factores de protección, promueven la adaptación personal y social e inhiben conductas antisociales (Moreno-Bataller et al., 2019).

3.2.9. Principales instrumentos de evaluación de la empatía

A lo largo de los años, se han desarrollado diversas formas de evaluación del constructo, siendo el Interpersonal Reactivity Index (IRI) de Davis (1983) el instrumento más completo en la actualidad, dado que permite evaluar el constructo desde una

perspectiva multidimensional. Asimismo, se considera que la clasificación de David (1983) se ajusta más, para la evaluación de este estudio.

De este modo, el autor desarrolló un cuestionario que originariamente, presentaba más de 50 ítems y que tras realizar un análisis factorial, quedó formado por cuatro dimensiones principales, agrupadas en un total de 28 ítems. Las dos primeras dimensiones, corresponden a las afectivas y se denominaron, Preocupación Empática (EC), que expresa la tendencia a experimentar sentimientos de preocupación, compasión y calidez por aquellos sujetos que atraviesan experiencias negativas en su vida y Angustia Personal (PD), que da cuenta de la capacidad de una persona, de experimentar sentimientos de malestar y ansiedad al presenciar experiencias negativas que les ocurren a terceros. Las otras dos subescalas son las que evalúan las formas cognitivas y fueron denominadas por el autor como Fantasía (FS por sus siglas en inglés), la cual refleja una marcada tendencia a la identificación, con personajes ficticios de libros, películas, y obras de teatro y finalmente, Toma de Perspectiva (PT) que indica la capacidad, de un individuo para adoptar puntos de vista o perspectivas diferentes a la propia (Müller, Ungaretti y Etchezahar, 2018).

Diferentes estudios en los que se ha empleado diversas evaluaciones de la empatía, mediante este instrumento se ha constatado que éste, es un excelente predictor de la prosocialidad y, se constata la fiabilidad del instrumento, para evaluar en adolescentes los niveles de empatía (Mestre et al., 2001; Mestre, Frías, Samper y Tur, 2002).

Otro instrumento utilizado para la medición de la empatía referenciado por Garaigordobil (2009), es el EQ, Empathy Questionnaire (Mehrabian y Epstein, 1972). El mismo se utiliza para medir la capacidad cognitiva y emocional para la empatía. La tarea de los encuestados consiste en indicar si por lo general hace, piensa o siente lo que dice la declaración. El QECAF, Questionnaire for Evaluation of the Capacity for Analyzing

Feelings (Garaigordobil, 2000) indaga la capacidad cognitiva para analizar, cuatro emociones negativas: la envidia, la tristeza, el miedo y la ira. Este estudio también cita otros instrumentos, destinados a la evaluación de variables vinculadas como, el comportamiento prosocial, asertividad, altruismo, socialización, entre otras.

Para concluir, se puede señalar que los incipientes estudios, con relación al constructo de la empatía están dirigidos especialmente a establecer, la unión que se presenta entre la comprensión y la expresión de las emociones. Es la consciencia, de sentimientos de otros individuos, la que permite experimentar la empatía siendo capaces de comprenderlos. Es así, que son diversos los planteamientos teóricos, en este campo de la psicología, los que apuntan a la compleja interacción que se da entre procesos cognitivos y afectivos.

Capítulo 4

Antecedentes

4. Investigaciones sobre Bullying, Autoestima y Empatía

4.1. Primeras investigaciones realizadas sobre Bullying

4.1.1. Violencia en las escuelas escandinavas

Olweus (1993) refiere que el acoso escolar ha existido desde que existe la escuela, pero se comenzó a investigar con rigor, a partir de los años 70, del siglo pasado. Los pioneros en, identificar esta forma de violencia sistemática, entre pares, fueron Dan Olweus, psicólogo Noruego de la Universidad de Berger, y su equipo de trabajo. Las primeras publicaciones aparecieron en el año 1972, pero el interés científico, académico y político por el acoso escolar comenzó, luego del suicidio de tres estudiantes de 14 años, cuya investigación reveló, que la causa principal, había sido la agresión permanente de sus pares. A partir de ese momento, el Ministerio de Educación de Noruega empezó a implementar campañas de prevención y poco tiempo después, los gobiernos de Italia, Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Japón y Australia, entre otros, reconocieron el acoso escolar, como un serio problema de violencia en el marco de la escuela, que era indispensable atender.

Con relación a las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito internacional, se logra destacar, uno de los primeros estudios de gran relevancia, realizado sobre el Bullying, por Olweus (1985) en Noruega, con el apoyo del Ministerio de Educación del país. En el estudio, fueron examinados 130.000 alumnos de edades comprendidas entre 8 y 16 años, lo cual suponía el 85% de las escuelas el país. De acuerdo con Olweus (1985), los resultados reflejaron que aproximadamente el 15% de los estudiantes, se encontraban implicados en

situaciones de abuso y maltrato entre compañeros con regularidad, independientemente del rol que adoptasen. Se demostró que el número de estudiantes que se identificaba como víctimas, disminuía con la edad (Blanco-Zaragoza, 2016).

La publicación de su libro *Hackkycklingae och översittare* (1973) ha sido considerada por Smith y Morita (1999) como el punto de inicio, de la investigación sistemática que se desarrolló seguidamente, mientras que Björkqvist y Osterman (1999) van todavía más lejos y lo refieren como un “hito”. Así, los estudios realizados por Olweus llegan a la conclusión, que existe una manera de violencia específica, entre los estudiantes: el acoso escolar. Este autor examina una gran variedad de factores: la autopercepción, la difusión y naturaleza del acoso escolar, la autoestima y así también, las condiciones familiares en las que los víctimas y agresores se han desarrollado (Monelos Muñiz, 2015).

Finalmente, Andino Jaramillo (2018) puntualiza, que los primeros estudios realizados sobre el acoso escolar, se centraba la atención sobre el individuo, es decir, el alumno y los efectos negativos que producen su contacto, con algún tipo de violencia. Esta perspectiva investigativa sobre el individuo tiene su comienzo, en la gran influencia de los estudios realizados, por autores nórdicos que se centraban en factores o causas, a nivel psicológico o familiar, enfocándose hacia aspectos netamente culturales y sociales (Colombo, 2011).

4.1.2. Estudios con relación al Bullying, la Autoestima y la Empatía, en América Latina

En el año 2010, se realizó una investigación sobre autoestima y empatía en adolescentes agresores, observadores y víctimas de Bullying en un colegio del municipio de Chía, Colombia. En dicho estudio, se utilizaron 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 secundario de 12 a 16 años" de La Defensoría del Pueblo, en España, y la UNICEF. Dichos instrumentos se administraron, a una muestra intencional de 57 adolescentes. Los resultados alcanzados determinaron, que la relación entre la autoestima y empatía en los observadores es inversamente proporcional, mientras que en las víctimas es directamente proporcional. Debido a que la población de victimarios fue poco significativa, no se hizo asociación entre estas variables (Plata Ordoñez, Riveros Otaya y Moreno Méndez, 2010).

Nalasco Hernandez (2012) estudió la empatía en relación con el Bullying, bajo la hipótesis de que ésta, puede inhibir la agresión de un sujeto, sobre la víctima. De igual manera, considera que la empatía, es una capacidad más frecuente en las mujeres, que en los hombres. A su vez, parte del supuesto que la empatía, puede estar vinculado como factor de riesgo, en la participación en conductas de acoso escolar. Se eligieron 196 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de España. Los instrumentos administrados fueron, IECA: Index of Empaty for Children and Adolescents y CAME: Cuestionario de Acoso Escolar. Los resultados del estudio indicaron que existen diferencias significativas, entre la puntuación en empatía de las chicas, en relación con la de los chicos. Igualmente, que las personas con menos empatía ejecutan o participan, con más frecuencia, en conductas violentas en el ámbito escolar, de acoso escolar, que las personas que tienen mayor empatía.

Por otro lado, Moratto, Cardenas y Berbesí (2012), realizaron una investigación, donde se logra validar un instrumento breve y de corta duración, para la detección de la intimidación escolar. Se redujo el número de preguntas del cuestionario de intimidación escolar CIE-A de Cuevas. Esta versión abreviada, se aplicó a 788 estudiantes, de un colegio de la ciudad de Medellín, Colombia. El análisis factorial confirmó la existencia de tres dimensiones: intimidación, sintomatología y la intimidación por parte de los respondientes. Se consideraron los valores mayores de 0,70 como una consistencia interna

aceptable. Se concluyó que este cuestionario, podría ser usado, tanto en estudios como en la práctica diaria, por ser un formulario corto y de rápida aplicación, lo que haría más factible su empleo en el ámbito escolar.

González, Ramírez y Martínez (2012) llevaron a cabo un trabajo en Colombia, cuyo objeto de estudio fue evaluar el nivel de autoestima, de estudiantes en un colegio rural de un corregimiento de Pereira. La muestra estuvo integrada por 292 adolescentes. Los resultados señalaron, previo al análisis de confiabilidad de la prueba, que 47,9% de los estudiantes presentaron una baja muy baja autoestima. Asimismo, un modelo multivariado reportó que la autoestima se reducía a medida que aumentaba la edad. Se concluye que la comunidad académica y la familia, deben interactuar a favor de un buen nivel de autoestima en los estudiantes.

A su vez, otro estudio realizado en Perú tuvo como objetivo analizar, describir y establecer relaciones entre empatía e inadaptación escolar, en estudiantes de educación secundaria, y comparar las variables de empatía, inadaptación social en función del género y grado escolar. La muestra estuvo formada por 820 escolares, de cuatro centros educativos de Lima metropolitana. Los instrumentos empleados fueron el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI, Davis 1980), en su versión española (Mestre, Frías, y Samper, 2004), un cuestionario de inadaptación escolar adaptado del Cuestionario de intimidación y maltrato entre iguales Insebull (Avilés y Elices, 2007) y la autodenominación sobre la posición ocupada de los estudiantes como agresores, víctimas y espectadores. Los principales resultados establecieron, diferencias de género, en todas las escalas de empatía y diferencias de grado escolar en las escalas pertenecientes, a la dimensión cognitiva de empatía. No se encontraron diferencias de género y grado escolar en la inadaptación escolar. Respecto a la empatía según la posición de agresor, víctima y espectador se hallaron diferencias en la

escala de Toma de perspectiva y Malestar personal, igualmente en inadaptación escolar (García et al., 2013).

Brito y Oliveira (2013) realizaron un análisis situacional, de la intimidación y la autoestima en las escuelas municipales, evaluando la prevalencia de la intimidación, de acuerdo con el género, la edad y el papel en situaciones de intimidación; e identificaron el nivel de autoestima de los estudiantes, por género y rol en situaciones de Bullying y correlacionarlo con la participación en situaciones de acoso. El estudio fue de corte transversal y la población estuvo compuesta por 237 estudiantes, de 15 a 19 años, en la ciudad de Olinda, Brasil. El cuestionario empleado se dividió en tres bloques: un bloque sociodemográfico; un bloque sobre el acoso escolar, validado por (Freire, Simão y Ferreira, 2006); y un bloque para evaluar la autoestima, por Rosenberg (1989). Los resultados obtenidos, con relación a la prevalencia de Bullying fueron del 67,5%. La intimidación o ser intimidado, fueron las situaciones más frecuentemente halladas (59.9% y 48.9%, respectivamente). Se observó, que los roles del Bullying, están asociados con la autoestima en relación con el género, en el grupo de víctimas / agresores y agresores, y los varones tenían niveles de autoestima estadísticamente significativos más altos, en comparación a las mujeres. Finalmente, los resultados indican un gran número de estudiantes involucrados, en los diferentes roles del acoso escolar, identificando una asociación entre estas características y el sexo / género y la autoestima de los involucrados.

Más tarde, Zaragoza (2014) en la Ciudad de Sonora, México, realizó una investigación que tuvo como objetivo, evaluar el impacto de las variables de clima familiar, empatía, y clima escolar en la conducta de acoso escolar, para agresores y víctimas. La muestra estuvo conformada por 2.354 estudiantes por muestro probabilístico, con edades comprendidas entre los 12 a 15 años. Los resultados marcan que la prevalencia de acoso escolar es alta (5.6% para agresores y 14% para las víctimas). En lo referente, a las maneras

de acoso encontradas, entre la población, los insultos y la presión social son las maneras más comunes que se hallaron en el presente estudio. Los estudiantes manifestaron que cuando son víctimas, de acoso escolar es más común que tiendan a insultarlos, así como no dejar que participen en actividades grupales, sacarlos de su grupo de amigos, y en segundo término, el acoso psicológico con conductas como, el hostigamiento o amenazas a su integridad física. En relación con el impacto, de las variables independientes, se halló que las variables de clima escolar y clima familiar son significativas en el momento de disminuir las agresiones y funcionan, para evitar que los estudiantes sean víctimas de estas. No obstante, la variable de empatía resultó significativa en el modelo, debido a las características del contexto.

Cogollo, Campo-Arias, y Herazo (2015), llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo del estudio, fue estudiar la consistencia interna y dimensionalidad de la Escala de Rosenberg para Autoestima, ERA (Rosenberg, 1989) en estudiantes colegios de secundaria de Cartagena, Colombia. La muestra estuvo conformada por un total de 951 alumnos con edades comprendidas entre 10 y 15 años, de varios colegios públicos. La dimensión/escala 'autoconfianza' presentó Kuder-Richardson y omega de Mc Donald de 0,76, que explicó 51,1% de la varianza. Y la dimensión/escala 'autodesprecio' tuvo Kuder-Richardson de 0,55 y omega de McDonald de 0,57, responsable de 38,0% de la varianza. La escala 'autoconfianza' presenta alta consistencia interna y aceptable solución factorial.

Más tarde, las aportaciones de Rossi Mercado (2015), han determinado la relación existente entre la autoestima y la resiliencia, en una población total de 298 niños y niñas de 10 a 12 años de escuelas públicas y privadas, de la ciudad de La Paz, Bolivia. Los instrumentos utilizados en este estudio, para medir las variables son: para la variable resiliencia, el Cuestionario de Resiliencia para Niños creado por González-Arratia el 2011; para la variable autoestima, se utilizó el cuestionario de Autoestima para Niños,

creado por González Arratia en 2011. El diseño empleado fue no experimental, descriptivo y transversal. Los resultados obtenidos en esta investigación indican, que tanto para los participantes de escuelas públicas, como de escuelas privadas, si bien las variables autoestima y resiliencia no tienen correlación significativa, el ambiente en el que los niños se encuentran, así como sus vivencias y la influencia de las personas determinantes, parecen ser algunos de los factores, que marcan diferencias dentro de esta relación.

Por otra parte, Apablaza, Bravo y Contreras (2016) realizaron un estudio en Chile en el año 2014, a partir del análisis de los resultados de una encuesta auto aplicada, a 1.117 estudiantes de establecimientos municipales de la Región Metropolitana y del Biobío. La adaptación y validación del Cuestionario de Maltrato entre Iguales por Abuso de Poder, fue validado en Chile. Los resultados del análisis muestran, que un contexto de Bullying, afecta negativa y significativamente la autoestima de las personas, independientemente de otras variables. Presentan una asociación entre el contexto del Bullying y la adaptabilidad escolar, que se muestra especialmente en la dimensión asociada a Autoestima de los menores. Por otra parte, los resultados indican que un ambiente de violencia se relaciona a la adaptabilidad en sus dimensiones de Autocontrol y Conductas Pro-Sociales. Además, las situaciones en las que la violencia y el Bullying coexisten son asociadas negativamente, con los cuatro niveles de adaptación escolar evaluado: Autoestima, Autocontrol, Motivación y Conducta Pro-Social.

Rejas Velásquez (2017) refiere un estudio realizado en Lima, Perú, que tuvo como objetivo determinar la relación entre el acoso escolar y la autoestima, en estudiantes de 3° a 5ª de nivel secundario, de Lima. La muestra estuvo formada por 276 estudiantes de edades comprendidas entre 13 y 17 años. El estudio fue de tipo descriptivo correlacional, de corte transversal. Los instrumentos de evaluación utilizados fueron: el Auto test de Cisneros de acoso escolar y el Cuestionario de evaluación de la autoestima CEA, para la enseñanza

secundaria. Se observa, en los resultados obtenidos, que no existe correlación inversa significativa entre ambas variables, pero si, se encontraron correlaciones inversas significativas, entre la dimensión autoestima general y desprecio, ridiculización al igual que con restricción, comunicación del acoso escolar, respectivamente. Se encontró un nivel muy alto de acoso escolar 67.4% y un alto de 24.3%; en los niveles de autoestima.

Asimismo, este estudio descrito por Pajuelo y Noé (2017), explora la correlación entre acoso escolar y autoestima en estudiantes de secundaria, de una institución educativa pública de, Perú. El diseño de la investigación fue descriptivo correlacional. La muestra estuvo formada por 355 estudiantes entre hombres y mujeres del 1° al 4° grado de educación secundaria. Fueron evaluados a través del cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE – IV) Caballo, Calderero, Arias, Salazar y Irurtia (2011) adaptado por Noé (2014). Además, el inventario de autoestima de Coopersmith (1967) adaptado por Pérez (2015). Se concluye que entre los factores del acoso escolar y la autoestima, coexiste una relación negativa baja e inversa, y altamente significativa. Esto muestra la existencia de la fuerza entre las variables, aunque mínima, pero se determina una vinculación significativa, que a mayor acoso escolar, menor será, la autoestima en los adolescentes.

Una investigación realizada por Ayvar Velásquez (2017) tuvo como propósito determinar la relación entre la autoestima y el asertividad en adolescentes de Lima. La muestra estuvo compuesta por 220 estudiantes, 106 varones y 114 mujeres, de edades comprendidas entre los 11 y 15 años. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario de Autoestima de Stanley Coopersmith, forma escolar y el Autoinforme de Conducta Asertiva (ADCA-1) de García y Magaz. El estudio ha sido de tipo descriptivo correlacional. Los resultados obtenidos, muestran que existe una relación positiva y significativa entre la autoestima y el asertividad en los estudiantes.

Mas adelante, otra investigación llevada a cabo en Lima, Perú, cuyo objetivo fue determinar la relación entre la agresividad y la empatía, en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada, de Lima Sur. El diseño utilizado fue el no experimental y el tipo de investigación fue descriptivo-correlacional. La muestra estuvo formada por 212 estudiantes de ambos sexos. Los instrumentos empleados fueron: Inventario modificado de Agresividad de Buss y Perry y la Escala básica de empatía de Jolliffe y Farrington adaptado por Merino-Soto y Grimaldo-Muchotrigo-2015. Los resultados demostraron que el 48% de los estudiantes de secundaria presenta agresividad moderada, seguido por 26,9% una baja agresividad y un 24,5% presenta alta agresividad. Con relación a la empatía el 51,4% muestra moderada empatía, seguido por un 25,5% con una baja empatía y tan solo 23,1% presenta una alta empatía. Se encontró una correlación baja e inversa, pero altamente significativa entre la agresividad y la empatía, es decir, que ha mayor empatía menor agresividad. Se evidenciaron correlaciones bajas e inversas, pero altamente significativas entre, la dimensión cognitiva de la empatía y los tipos de agresividad como: física, verbal, hostilidad e ira. No se hallaron correlaciones entre la dimensión afectiva, de la empatía y los tipos de agresividad física, hostilidad e ira (Paiva Zapata, 2019).

Zegarra Chávez (2019) realizó una investigación, que tuvo como objetivo determinar la relación existente entre el Bullying escolar, con el nivel de autoestima y sexualidad en adolescentes en Cajamarca, Perú en el año 2019. Para la misma se desarrolló un estudio de tipo descriptivo, corte transversal y correlacional. La muestra fue de 196 adolescentes del 2° y 3° grado de secundaria. Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario para evaluar características generales y de sexualidad en adolescentes; el Autotest de Cisneros para medir índice de acoso escolar y el test de autoestima de Coopersmith. Los resultados obtenidos puntúan que el 97,96% corresponde a adolescentes entre 11 y 14 años, y el 2,04% a adolescentes entre 15 y 19 años y, el 47,96% corresponde a adolescentes de segundo

grado y el 52,04% al tercer grado; el 97,96% corresponde a estudiantes regulares y un 2,04% son repitentes. Por otra parte, se encontró que los adolescentes que presentan un grado de acoso escolar alto, un 56,30% tienen autoestima media y, mientras que un 26,89% corresponde a un nivel de autoestima baja. Los adolescentes que se encuentran en el grado de acoso escolar bajo, el 58,33% corresponde a un nivel de autoestima alta, y un 5,56% pertenece a un nivel de autoestima baja. Concluyendo que existe, una relación significativa entre nivel de Bullying escolar y autoestima.

Otra investigación realizada por Vergara, Serpa-Barrientos y Saldarriaga, (2019) tuvo como objetivo conocer el papel mediador de la autoestima entre la intimidación y la resiliencia en adolescentes peruanos. La muestra estuvo conformada por 490 estudiantes de secundaria de 12 a 18 años. Los instrumentos empleados consistieron para la autoestima la Escala de Autoestima de Rosenberg, la Resiliencia (ER) con la Escala de Resiliencia Wagnild y Young, y el Acoso (AC) con la Prueba de Intimidación Escolar Cisneros de Autoevaluación. La estimación del efecto mediador de la autoestima entre el acoso escolar y la resiliencia representó el 77.4%. El efecto directo del acoso sobre la resiliencia no fue estadísticamente significativo ($p = .818$, 22.6%). Las estimaciones del papel mediador de la autoestima demuestran la incidencia principal en la variable de resiliencia. Se concluye que se evidencia una fuerza predominante de explicación de la autoestima como variable mediadora.

4.1.3. Estudios empíricos sobre Bullying, Autoestima y Empatía en Europa y América del Norte

Davis (1983), desarrolló un cuestionario para el estudio de la empatía adaptando y seleccionando ítems, de otros instrumentos que luego fueron incorporados a aquel. Se crearon nuevos ítems para estudiar los aspectos cognitivos, teniendo en cuenta la capacidad

para tomar diversas perspectivas o puntos de vista. La versión final del instrumento se compone de 28 ítems divididos en cuatro subescalas: la subescala de Fantasía (FS), de Toma de Perspectiva (PT), de Preocupación Empática (EC) y la subescala de Angustia Personal (PD). De esta manera, se obtuvo el Interpersonal Reactivity Index (IRI), un instrumento que evalúa a la empatía desde diversas dimensiones y logra una diferenciación entre cada subescala y su puntaje. Se arribó de este modo a una complejización del instrumento, que permite una mejor comprensión de la empatía (Pérez- Albéniz et al., 2003).

Con relación a ello, Mestre Escrivá, Frías Navarro y Samper García (2002) validaron el IRI sobre una población pertenecientes a diferentes centros educativos de la Comunidad Valenciana (1.285 adolescentes, 698 varones y 597 mujeres), con un rango etario entre 13 y 18 años). El objetivo principal de este estudio consistió en analizar las propiedades psicométricas del Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1980, 1983) en su adaptación española. Los resultados hallados indican, la validez del instrumento para evaluar los diferentes componentes de la empatía.

Un estudio referido por Garaigordobil (2009) analizó la empatía y variables socioemocionales en la infancia y en la adolescencia, por medio de un análisis de las diferencias de género, al mismo tiempo, estudió las relaciones de la empatía con la conducta social, con elección sociométrica de compañero prosocial, con autoconcepto y con capacidad para analizar emociones negativas, en ambas etapas evolutivas. La muestra estuvo comprendida por 313 participantes de edades entre 10-14 años. Los resultados señalaron que en todas las edades, las mujeres tienen puntuaciones significativamente superiores en empatía, en capacidad para analizar cognitivamente emociones negativas, en conducta asertiva, en conducta prosocial. En los varones se presentó, más conductas agresivas en la interacción con pares. Los coeficientes de Pearson señalaron, una asociación

positiva entre empatía y conductas sociales positivas (asertivas de consideración con los otros y prosociales), en todas las edades; además en autoconcepto y capacidad para analizar hechos que generan emociones negativas.

A su vez, una investigación realizada en España, cuyo propósito fue: 1) Explorar las relaciones que existen entre la conducta antisocial (autoevaluada y evaluada por los padres) y variables como empatía, autoestima, inteligencia emocional y dimensiones de personalidad (neuroticismo, apertura, extraversión, amabilidad, responsabilidad), 2) Identificar variables que predican la conducta antisocial. La muestra estuvo compuesta por 3.026 participantes de 12 a 18 años. Se administraron 6 instrumentos de evaluación, con un diseño descriptivo y correlacional. Los resultados puntualizaron que los adolescentes y jóvenes, de ambos sexos, con altas puntuaciones en conducta antisocial tenían significativamente: 1) menor capacidad de empatía; 2) menor capacidad de regulación emocional; 3) menor nivel de amabilidad; 4) menor nivel de responsabilidad; 5) mayor nivel de neuroticismo; y 6) mayor nivel de extraversión. Las relaciones entre conducta antisocial y autoestima no fueron concluyentes. Bajo nivel de empatía, responsabilidad, amabilidad, alto nivel de neuroticismo, de extraversión, y mayor edad predijeron la conducta antisocial. Finalmente, la discusión enfatiza la importancia de implementar, programas que fomenten el desarrollo socioemocional (empatía, comunicación, emociones, conducta prosocial) para prevenir la conducta antisocial (Landazábal et al., 2013).

Otra investigación clave sobre empatía fue llevada a cabo por Gutiérrez, Escartí y Pascual (2011). Los aportes de su estudio consistieron en mostrar, la versión española de diversos instrumentos que evalúan empatía, convivencia escolar, agresividad, conducta prosocial, autoeficacia y responsabilidad personal y social. Los resultados de esta investigación evidencian que conducta prosocial, percepción de eficacia y empatía, predicen

positivamente la responsabilidad personal y social de los estudiantes, mientras que la agresividad ha demostrado, relaciones negativas con la responsabilidad.

En España, un estudio llevado a cabo por Povedano, Hendry, Ramos y Varela (2011) tuvo como propósito, analizar las relaciones entre la percepción del clima familiar y la victimización, por los pares en la escuela junto con la autoestima y la satisfacción con la vida, de acuerdo con la perceptiva de género. La muestra fue constituida por 1.884 adolescentes (52% chicos y 48% chicas) escolarizados en centros educativos de secundaria con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años. Los resultados del estudio indican que la percepción del clima familiar, la autoestima y la satisfacción con la vida se relacionan de forma significativa y negativa con la victimización escolar. No se hallaron diferencias significativas entre varones y mujeres, por lo tanto, el modelo general propuesto es equivalente para ambos géneros.

A su vez, Garaigordobil y Maganto (2011), han investigado la conexión entre la empatía y la capacidad para resolver conflictos, durante la infancia y la adolescencia. Esta investigación ha puesto de relieve la conexión entre la empatía y la capacidad para resolver conflictos. El estudio tuvo como objetivos: (a) analizar si existen diferencias entre sexos y cambios evolutivos en empatía y resolución de conflictos, (b) explorar las relaciones entre empatía y resolución de conflictos, y (c) identificar variables predictoras de empatía. Para el estudio se utilizó una metodología descriptiva y correlacional de corte transversal. La muestra fue de 941 participantes de 8 a 15 años, 509 chicos y 432 chicas, del País Vasco (España). Los resultados concluyeron lo siguiente: (a) Las chicas poseen puntuaciones superiores en empatía en todas las edades; durante la infancia la empatía no aumenta, y durante la adolescencia se confirma un incremento con la edad, pero únicamente en las chicas, (b) Las chicas usan más estrategias de resolución de conflictos positivas-cooperativas y los chicos más agresivas; el uso de estrategias positivas-cooperativas no

aumenta con la edad, y (c)) se confirman correlaciones positivas entre empatía y resolución de conflictos cooperativa, y negativas con resolución agresiva. El trabajo permitió concluir que en estas edades, las mujeres tienen nivel superior en la capacidad de empatía y de resolución de conflictos. Los resultados sugieren, la importancia de implementar programas que contengan actividades, para fomentar la empatía ya que incidirán positivamente en la capacidad, de resolución cooperativa de conflictos.

En España, Martínez, Musitu, Amador y Monreal (2012) estudiaron la relación de la socialización escolar, familiar y la violencia escolar en estudiantes aceptados y rechazados. Participaron del estudio 1.068 adolescentes, de entre 11 y 16 años, pertenecientes a cuatro centros educativos de la Comunidad Valenciana, España. Los instrumentos utilizados fueron, en primer lugar, para la percepción de la escuela, una adaptación de la Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional (Reicher y Emler, 1985). Para la medición de las autoestimas familiar y escolar se realizaron dos subescalas de la Escala Multidimensional de Autoconcepto (AFA) de Musitu, García y Gutiérrez (1994); para medir el Apoyo parental se utilizó una adaptación al español del Relational Support Inventory (RSI) (Scholte, van Lieshout y van Aken, 2001) y para medir la violencia escolar se utilizó la Escala de Conducta Violenta (Estévez et al., 2006). Por último, el Estatus sociométrico se realizó a través del procedimiento de nominación entre pares (Jiang y Cillesen, 2005). Los resultados demuestran que el apoyo de las figuras parentales se relaciona con la violencia escolar, a través de la percepción de la autoestima escolar, la familia y la escuela. La violencia escolar se asocia positivamente, con la percepción negativa que se tiene del colegio. A su vez, la autoestima escolar se relaciona negativamente, con la violencia en los alumnos rechazados, y la autoestima del hogar se vincula con la violencia escolar, en tanto, con los alumnos aceptados, el apoyo de la figura paterna tiene relación con la autoestima escolar.

Otro estudio referido por Garaigordobil, Martínez Valderrey y Aliri (2013) en la ciudad de Donostia San Sebastián (Gipuzkoa) países vascos de España sobre Bullying con tres objetivos fundamentales: 1) analizar si existen diferencias en función del género y el nivel socio-económico-cultural en victimización; 2) estudiar las relaciones entre victimización y otras variables como autoestima empatía, y agresividad, indagando si existen diferencias entre víctimas y no-víctimas en esas variables; y 3) identificar variables predictoras de victimización, es decir, de ser víctima de Bullying “cara a cara”. La muestra de dicho estudio se configuró con 178 participantes de 13 a 15 años. Se empleó un diseño correlacional, administrando cuatro instrumentos de evaluación: 1) AVE. Acoso y Violencia Escolar (Piñuel y Oñate, 2006), que evalúa el Bullying, 2) RSE. Escala de autoestima (Rosenberg, 1965), y es utilizada en nuestro estudio; 3) IECA. Índice de Empatía para niños y adolescentes (Bryant, 1982), y 4) CAPIA. Cuestionario de agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes (Andreu, 2010). Los resultados afirmaron que el nivel de victimización en varones y mujeres fue similar. Se constató que en los tres niveles socioeconómico-culturales (bajo-medio-alto) la victimización fue análoga. Los adolescentes de ambos sexos, con altas puntuaciones en victimización tuvieron significativamente menor nivel de autoestima. No obstante, no se hallaron correlaciones entre victimización y empatía, ni tampoco entre agresividad y victimización. En el análisis de regresión dos variables resultaron predictoras de victimización, la baja autoestima y menor nivel de edad.

En España, un estudio llevado a cabo por Mestre (2014), tuvo como propósito estudiar la influencia de las variables parentales, estilos de crianza de los progenitores, así como variables del adolescente tanto personales, como las relacionadas con el entorno escolar: autocontrol, empatía, victimización, apego entre pares y rendimiento escolar, en la predicción de la conducta prosocial en función de la edad y el sexo. La muestra estuvo

formada por 1604 alumnos, 791 mujeres y 813 varones, entre 10 y 16 años de la Comunidad Valenciana. Los instrumentos utilizados en el estudio fueron: Escala de Conducta Prosocial (Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio, Moreno, y López, 2001); Cuestionario de estilos parentales (adaptado del Children's Reports of Parental Behavior; Schaefer, 1965; Samper, Cortés, Mestre, Nácher, y Tur, 2006); Escala de Inestabilidad Emocional (Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio et al., 2001); The Interpersonal Reactivity Index (IRI; Davis, 1980; Mestre, Frías, y Samper, 2004). Kit at School (KS; Buhs, McGinley, y Toland, 2010); Acercamiento a Pares (tomado del IPPA, Inventory of Parent and Peer Attachment, de Armsden y Greenberg, 1987). Los resultados obtenidos de este estudio, da cuenta que las emociones positivas, como la empatía junto con la regulación emocional y, la capacidad de autocontrol, son las que predicen la conducta prosocial, en los últimos años de la infancia y la adolescencia. El estilo de crianza, especialmente de la madre, caracterizado por el afecto, apoyo emocional, la comunicación junto con el control sobre las normas y su cumplimiento, predice más conductas prosociales en los hijos.

También en España, Estévez y Jiménez (2015) realizaron una investigación, cuyo objetivo fue señalar en qué medida, la conducta agresiva hacia los pares predice un mayor desajuste escolar y personal, en escolares españoles victimarios. Participaron de la muestra 1.510 adolescentes escolares de ambos sexos. Los instrumentos de medición utilizados fueron: Escala de Autoestima Global (Rosenberg, 1965; versión española de Echeburúa, 1995); Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos, 1977; traducción bidireccional); Escala de Estrés Percibido; Cohen, Kamarck, Mermelstein, 1983; versión breve española de cuatro ítems de Herrero y Meneses, 2006); Escala de Satisfacción con la Vida (Diener, Emmons, Larsen, y Griffin, 1985; versión española de Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000); Escala de Soledad UCLA; Russell, Peplau, y Cutrona,

1980; versión española de Expósito y Moya, 1993); Escala de Empatía para Niños y Adolescentes Bryant, 1982; versión española de Mestre, Pérez-Delgado, Frías, y Samper, 1999); Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional (Reicher y Emler, 1985); Relaciones Interpersonales en la Escuela; Moos y Trickett 1973); versión española de Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989); Escala de Conducta Agresiva (Little et al., 2003; traducción bidireccional). Los análisis de regresión logística puntuaron, en relación con el ajuste personal, el comportamiento agresivo predice significativamente y presenta altas puntuaciones en sintomatología depresiva, estrés percibido y soledad, y bajas puntuaciones en satisfacción vital autoestima y empatía, para ambos sexos.

Por su parte, Brewer (2015) ha desarrollado un estudio sobre la relación existente entre Autoestima, Empatía y el Cyberbullying entre adolescentes británicos entre 16 y 18 años. Los resultados obtenidos indican que los niveles de soledad, empatía y autoestima permiten predecir en buena medida la incidencia de Cyberbullying (tanto la perpetración como la victimización): 1) la baja autoestima es un predictor de las víctimas de Cyberbullying; 2) el déficit de empatía se asocia con la incidencia de perpetración de actos de Cyberbullying.

Romero-Reignier y Prado-Gascó (2016) han llevado a cabo un estudio en España. La muestra estuvo conformada por 290 estudiantes de 14 a 18 años. El 53.8% de la muestra son varones y un 46.2% son mujeres. El objetivo del estudio fue analizar el impacto, que puede tener cualquiera de los roles implicados en situación de Bullying (víctima, agresor u observador) sobre la autoestima de los estudiantes. Los resultados hallados reflejaron unos niveles medio/alto de autoestima, y niveles bajos en todas las dimensiones del Bullying, lo que es positivo dado que permitiría evitar daños en el bienestar de los estudiantes. Por otra parte, la autoestima correlaciona de manera negativa y significativa con las dimensiones del Bullying. Únicamente, la dimensión de víctima de Bullying es la que parece influir

directamente sobre la autoestima. La relación entre baja autoestima y las conductas agresivas, incluido el Bullying, constituye una creencia extendida, si bien no existen estudios concluyentes que permitan avalar dicha afirmación, la evidencia más reciente sugiere, en cambio, que el narcisismo o un sentimiento de superioridad y dominación, sumado a rasgos de personalidad con tendencia a la crueldad, caracterizados por la falta de empatía y vergüenza, se asocian a menudo a la ocurrencia del Bullying.

Una investigación realizada por Crespo-Ramos, Romero-Abrio, Martínez-Ferrer y Musitu (2017) tuvo como objetivo, analizar la violencia escolar y el ajuste psicosocial, autoestima, soledad y satisfacción con la vida, en función de la participación e implicación comunitarias en Sevilla, España. Los instrumentos empleados consistieron, en la Escala de Integración Social en la Comunidad, que se realizó una adaptación del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido (PCSQ) de (Herrero y Gracia, 2004, 2007) para medir la integración y la participación en la comunidad. Autoestima social y académica de (García y Masitu, 1999; Autoestima general. Se utilizó la adaptación española de Baños y Guillén, 2000 de la Escala de Autoestima Global (RSS), de Rosenberg (1965); Satisfacción con la vida. La Escala de Satisfacción con la Vida, de (Diener Emmons, Larsen y Griffin, 1985) adaptada al español por (Atienza, Pons, Balaguer y García Merita, 2000). Se utilizó la Escala de Soledad (UCLA), de Rusell (1996), adaptada por (Expósito y Moya, 1999). Y Violencia escolar manifiesta, se utilizó la adaptación al español de la Escala de Conducta Agresiva Manifiesta de (Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003). La muestra fue constituida por 565 adolescentes de ambos sexos (51% mujeres y 49% varones) con edades comprendidas entre los 11 y 18 años. Los resultados mostraron que los adolescentes, con una alta implicación en la comunidad, tuvieron mayores puntuaciones en autoestima global y social y satisfacción con la vida, y menores en soledad y violencia escolar. También, los estudiantes con una alta participación en la comunidad obtuvieron mayores puntuaciones en

autoestima académica y social y satisfacción con la vida, y menores puntuaciones en soledad.

Otro estudio realizado por del Carmen Reina (2017) tuvo por objetivo analizar las relaciones entre tres variables: autoestima, autoeficacia la satisfacción vital, así como sus tendencias evolutivas y las diferencias de género en una muestra. compuesta por 2400 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 17 años pertenecientes a 20 centros educativos de Andalucía Occidental, España. Además, se analizaron las relaciones de estas tres variables con el estilo educativo parental. Los resultados revelaron correlaciones significativas, entre las variables de autoevaluación, así como con las dimensiones del estilo parental. Por otro lado, se hallaron importantes diferencias de género, en las trayectorias que la autoestima, la autoeficacia y la satisfacción vital siguen durante la adolescencia, ya que mientras que en los varones se observaron pocos cambios, en las mujeres la tendencia fue descendente, de manera que las adolescentes de más edad presentaron las autovaloraciones más bajas.

En comparación con la gran cantidad de estudios, centrados en el rol de víctima pasiva y agresor puro, afirman Carrascosa y Ortega-Barón (2018), que todavía son escasas las investigaciones centradas, en el doble rol de agresor-víctima. El objetivo del presente estudio fue analizar las probables diferencias en empatía emocional y cognitiva, soledad emocional, evaluación de la red social y satisfacción con la vida entre 5 grupos de adolescentes con diferente implicación en el acoso escolar: “no implicados”, “agresores/víctimas ocasionales”, “víctimas frecuentes”, “agresores/víctimas frecuentes”. y “agresores frecuentes”. La muestra estuvo conformada por 1.034 adolescentes (50.6% chicos y 49.4% chicas), con edades comprendidas entre 12 y 19 años en España. Los resultados indicaron, que los agresores frecuentes, tenían menor empatía emocional que las víctimas frecuentes y los agresores-víctimas ocasionales. Las víctimas frecuentes

presentaban una evaluación más negativa de la red social, que los agresores-víctimas ocasionales. Y los adolescentes víctimas y agresores-víctimas frecuentes manifestaban mayor soledad. Finalmente, los no implicados y los agresores-víctimas ocasionales presentaban mayor satisfacción con la vida.

A su vez, Ventura-León, Caycho, Barboza-Palomino y Salas (2018) desarrollaron un estudio sobre las evidencias psicométricas, de la Escala de Autoestima de Rosenberg, en adolescentes de la ciudad de Lima, Perú. El mismo tuvo como objetivo examinar, la estructura interna de la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) y comprobar el funcionamiento diferencial de los ítems, de acuerdo con el sexo. El estudio instrumental se desarrolló en 2 muestras. La primera constituida por 450 estudiantes, 226 mujeres y 224 varones, y la segunda por 481 estudiantes, de los cuales eran 225 mujeres y 256 varones pertenecientes a instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana. Se evaluó la estructura interna, mediante el análisis factorial confirmatorio. Se efectuó el análisis de consistencia interna, que para todos los modelos fue bueno ($H > .80$). Finalmente, en base a los resultados del estudio, la EAR cuenta con evidencia empírica de validez, confiabilidad y funcionamiento no invariante de algunos ítems.

En España se realizó un estudio cuyo propósito fue conocer, los factores protectores y de riesgo, tanto de carácter personal como de tipo contextual, y la implicación en los fenómenos de victimización y agresión injustificada entre escolares. Para ello se encuestó a 1278 escolares (47.7% mujeres) de Andalucía, España de edades comprendidas entre los 10 a 14 años. Se concluyó que factores individuales, como el género y personales como la autoestima puntúan diferencias en la percepción de la implicación en ambos roles, junto a otros (García-Fernández et al., 2018).

Schoeps, Tamarit, González y Montoya-Castilla (2019) realizaron una investigación en España, cuyo objetivo fue estudiar, el impacto de las competencias emocionales y la autoestima en el ajuste psicológico de los estudiantes, teniendo en cuenta las diferencias de sexo y de edad. Participaron de la muestra 855 adolescentes españoles entre 12 y 15 años, oriundos de la Comunidad Valenciana. Se evaluó mediante el Cuestionario de Habilidades y Competencias Emocionales (ESCQ), la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE) y el Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ). Los resultados señalaron diferencias significativas de sexo, pero no con respecto a la edad. Se observó que las mujeres percibían y comprendían mejor las emociones que los varones; no obstante, presentaron mayores problemas emocionales. Los varones obtuvieron un nivel de autoestima más alto que las mujeres, indicando más problemas conductuales. El análisis de regresión marcó que las competencias emocionales y la autoestima se relacionan con menos problemas emocionales y conductuales. Los resultados ponen de manifiesto el rol predominante de la autoestima, para predecir el ajuste psicológico de los estudiantes, especialmente los síntomas emocionales.

Un estudio más reciente, realizado en España, tuvo como propósito determinar en qué medida, el comportamiento de violencia entre pares y la victimización, tradicional como cibernético, predicen determinados índices de desajuste psicológico en la adolescencia, como: autoconcepto, empatía, satisfacción con la vida, inteligencia emocional, soledad, estrés percibido, sintomatología depresiva, y ansiedad social. La muestra estuvo compuesta por 1.318 estudiantes (47% varones y 53% mujeres), de edades comprendidas entre los 11 y 18 años, y escolarizados en 4 centros de Educación Secundaria. Los instrumentos utilizados fueron: Escala de Victimización de Mynard, y Joseph (2000); Escala de Conducta Violenta de Little, Henrich, Jones y Hawley (2003); Escala de Autoconcepto Forma-5 (AF5; García y Musitu, 1999); Escala de Empatía Cognitiva y

Afectiva (TECA) de López-Pérez, Fernández-Pinto, y Abad (2008); Escala de Inteligencia Emocional Percibida (TMMS), de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) y adaptada al español por Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos (2004); Escala de Estrés Percibido de Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). Escala de Soledad UCLA de Russell, Peplau, y Cutrona (1980); y adaptada al español por Expósito y Moya (1993) y por último la Escala de Ansiedad Social para Adolescentes.

Los resultados obtenidos en relación a las víctimas presentaron un mayor desajuste en la mayoría de los índices analizados. Los agresores presentan una imagen más negativa respecto del autoconcepto, académico, familiar y social. Los resultados relativos, a la capacidad empática, revelaron niveles más bajos, tanto en la dimensión emocional, como en la dimensión cognitiva de la empatía. Los cuatro roles analizados, parecen sufrir a consecuencia de su comportamiento agresivo, de su situación de acoso, un aumento del sentimiento de soledad, del estrés, de la sintomatología depresiva y un descenso de su satisfacción vital general (Segura Landín, 2020).

4.1.4. Estudios empíricos en la República Argentina sobre Bullying, Autoestima y Empatía.

La Argentina, consiguientemente, tampoco ha sido ajena a la inquietud, que el Bullying ha despertado. Sin embargo, entre los indicios de esta preocupación, se puede mencionar, que son escasas las investigaciones llevadas a cabo en nuestro país, dado que la mayoría de los estudios que se han desarrollado, son de naturaleza teórica y existen pocos datos científico-empíricos al respecto. El hecho de poseer datos empíricos, sobre el acoso escolar es algo fundamental, para evaluar el problema y saber que tan extendido y grave es, en comparación con las cifras aportadas por las investigaciones realizadas, en los países del primer mundo (Resett, 2011).

En el plano local, De Minzi, (2008) ha desarrollado un estudio, con el propósito de analizar el comportamiento psicométrico de la versión española del IRI (Mestre, Frías, y Samper, 2004). La misma fue administrada a dos muestras de niños argentinos, de edades comprendidas entre los 9 a 12 años, de ambos sexos, que concurrían a escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. El IRI en niños argentinos, busca determinar si mantiene la estructura factorial, es decir, las dimensiones subyacentes a las que apunta, y su fiabilidad. Sin embargo, el IRI de Davis, conserva en las muestras argentinas su estructura básica, indicando que el modelo teórico de base presenta diferencias, en algunos de sus ítems en cuanto al significado que le otorgan los estudiantes. Básicamente, sería interesante explorar en profundidad la hipótesis, de un proceso más del tipo de la inteligencia emocional, que de una toma de perspectiva racional. En general, en lo que respecta a las demás diferencias, se deben a maneras culturales distintas, en la interpretación de los ítems y probablemente a la influencia de la edad.

Por su parte, Resett (2011) llevó a cabo una investigación, cuyo propósito consistió en evaluar las propiedades psicométricas y el funcionamiento en nuestro país, del Cuestionario Revisado de Agresores/Víctimas (The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire), de Olweus (1996). Este instrumento, aunque es el más usado en países del mundo, posee pocos estudios publicados sobre sus propiedades psicométricas (Solberg y Olweus, 2003). El mismo, se aplicó por primera vez en la Argentina, a una población de 84 adolescentes de escuelas medias de la ciudad de Paraná, Entre Ríos. Este consiste en un cuestionario autoadministrable, de 38 preguntas, para medir los problemas en relación, con agredir/ser agredido durante los últimos meses. Los resultados hallados mostraron que el instrumento presentaba adecuadas propiedades psicométricas (alta consistencia interna), tanto para la escala de ser victimizado, como para la de victimizar. Por último, se encontró que los

niveles de maltrato de la muestra eran similares a los informados por los países del primer mundo, como Noruega y Gran Bretaña, entre otros.

Más tarde, otro estudio realizado por Buelga, Cava y Musitu (2012) tuvo como objetivo del trabajo, analizar las relaciones entre la reputación social del adolescente, percibida e ideal, la victimización entre pares, en el contexto escolar y determinadas variables de ajuste psicosocial, como la satisfacción con la vida, la autoestima, la sintomatología depresiva y la soledad. La muestra estuvo conformada por 1319 adolescentes de edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. Se empleó un modelo de ecuaciones estructurales, para analizar el efecto directo e indirecto de la reputación social, en la victimización entre pares. Los resultados obtenidos mostraron que la reputación social, del adolescente se relaciona tanto directa como indirectamente, con la victimización escolar. También los efectos indirectos sugirieron que la autoestima, la sintomatología depresiva y la soledad median la relación entre la reputación social del adolescente y la victimización escolar.

Asimismo, existen estudios en nuestro país sobre prevalencia del acoso escolar, en colegios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). En uno de ellos se analizó el fenómeno del Bullying desde la perspectiva del Hostigador, Hostigado y Testigo. La muestra estuvo compuesta por 966 estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, con un rango etario de 11 a 13 años. Para evaluar la percepción del Bullying desde las perspectivas de los actores (Hostigado, Hostigador y Testigo) se utilizó un recorte específico de la prueba utilizada en el Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000, 2007) adaptado a los giros lingüísticos de nuestro contexto. Los resultados principales indican, una congruencia entre las percepciones de las tipologías entre hostigadores, hostigados y testigos, siendo estos últimos quienes perciben, con mayor frecuencia el fenómeno. Se observan diferencias según el sexo de los participantes: los niveles de

hostigamiento son mayores en los hombres que en las mujeres. Un 10% eran de grados superiores y otro 10% de grados inferiores. Estos porcentajes refuerzan y respaldan el concepto de que el hostigamiento es de pares y que no necesariamente tiene que haber diferencias de edades, especialmente en niños mayores, para que se produzca el fenómeno (García Coto et al., 2008, 2013).

Más tarde, Gerenni y Fridman (2015) analizaron el Bullying entendido como una problemática actual de los adolescentes. El objetivo del estudio fue explorar cómo el mismo se vincula, con la personalidad y autoestima de los adolescentes, que son víctimas de dicho maltrato escolar. Afirman las autoras, que la familia aparece como agente socializador, que puede llegar a influir tanto en las víctimas, como en los acosadores. Se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, en el que participaron 354 alumnos de un colegio privado, de Rafael Castillo. Provincia de Buenos Aires, con un rango etario entre 11 y 18 años. Para la recolección de datos se utilizaron cuatro instrumentos de evaluación autoadministrables anónimo. 1. Inventario de los Cinco Grandes / Big Five Inventory (Benet Martínez et al., 1998). El BFI es un cuestionario conformado por 44 ítems que evalúan las cinco dimensiones de la personalidad. 2. Escala de Autoestima de Rosenberg / SelfEsteem Scale (Rosenberg, 1987). 3. Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar, tercera versión (Caballo, Calderero, Arias, y Salazar, 2012). 4. Cuestionario de Rendimiento Académico y 5. Escala de Clima Social Familiar/ Family Environment Scale (Moos, MoosyTrickett, 1989). El principal resultado del estudio permitió observar la confirmación de la relación inversa, que preexiste entre la víctima del acoso escolar y la autoestima: a mayor victimización recibida menor autoestima. Esta investigación refuerza, la idea de que aquellos adolescentes, que llevan a cabo comportamientos intimidatorios hacia sus pares, sufren de problemas intrafamiliares.

Otro estudio más reciente, realizado por Kerman (2019), en colaboración con la Defensoría del Pueblo, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fue realizado en dos etapas. La primera de ellas, de tipo instrumental (Montero y León, 2007), para la construcción y validación de la escala de creencias de los docentes, acerca de los factores causales, medidas preventivas y contingentes del Bullying. La segunda etapa, de un diseño de tipo ex post facto prospectivo de grupo único (Montero y León, 2007). Participaron del mismo 316 docentes de ambos sexos (22,5% hombres y 77,5% mujeres) de escuelas primarias, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con un rango etario entre 22 y 69 años. El objetivo de este fue detectar y analizar las creencias de los docentes, de nivel primario, acerca de los factores causales, medidas preventivas y medidas contingentes, del hostigamiento de pares. Por otro lado, detectar la coherencia entre los tres tipos en los docentes, conocer la veracidad de las creencias de los docentes, al compararla con los datos objetivos de estudios precursores válidos y confiables. Los resultados principales hallados, evidencian una codependencia, entre las tres dimensiones de las creencias de los docentes. Las creencias sobre las causas están directamente asociadas al tipo de intervención, tanto preventivas, como contingentes. Por otro lado, se comprueba que existen errores conceptuales en los docentes, que seguramente redundarán en estrategias disfuncionales. Finalmente, los resultados hallados en este estudio afirman, la necesidad de inclusión curricular de formación específica docente, sobre el Bullying y de un enfoque sistémico del fenómeno.

Kerman, Calvo, Pugliese, Morrongiello y Reyes Plazaola (2019), realizaron una investigación con el propósito, de analizar las relaciones entre la prevalencia del acoso escolar, niveles de empatía y habilidades sociales. La muestra estuvo conformada por 600 niño/as con edades comprendidas entre 11 y 13 años de colegios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Se utilizó el instrumento de Moratto Vásquez (2012), de tipo

autoadministrable, que incluyó un cuestionario de convivencia escolar. Para evaluar las habilidades sociales se utilizó la escala Messy y, para evaluar la empatía, se recolectaron datos, a través de la escala de Davis (1980). Los resultados mostraron, que existe una correlación entre hostigadores, hostigados y testigos; así como así también entre hostigadores y la disminución de la variable de empatía y, correlación entre hostigados y aumento de las variables de Empatía, Preocupación Empática y Malestar Personal, además entre hostigadores y aumento de la agresividad. Por último, entre los hostigados y disminución de habilidades sociales apropiadas. Se evidencia como conclusión, que resultaría importante el trabajo preventivo, a través de la psicoeducación para la mejora de estos factores.

Por otra parte, Moreno-Bataller, Segatore-Pittón y Tabullo-Tomas (2019) realizaron un estudio cuyo objetivo fue explorar, la relación existente entre la convivencia escolar, con la empatía y la prosocialidad en niños y adolescentes. Participantes de la muestra 278 estudiantes (162 mujeres y 116 varones), de 10 a 15 años, pertenecientes a dos escuelas públicas de la provincia de Mendoza, Argentina. Se evaluó la presencia de la convivencia escolar, la prosocialidad y la empatía con cuestionarios multidimensionales. Los grupos se compararon según participación en Bullying. Los datos arrojaron que quienes agredían, a sus compañeros, tuvieron niveles bajos en regulación emocional y Toma de perspectiva. Al comparar empatía y prosocialidad, se evidenciaron diferencias con los varones agresores, que obtuvieron niveles bajos. Las intervenciones prosociales de los espectadores revelaron correlación con la autorregulación emocional, la respuesta afectiva y la revalorización del otro.

Otro estudio realizado en nuestro país, por Resett (2019), sobre victimización y agresión en adolescentes de escuelas públicas y privadas de cuatro ciudades de la Argentina. Se evaluaron 2.192 estudiantes de escuelas medias de la Ciudad Autónoma de

Buenos Aires, Paraná, Rawson y Viedma. Los objetivos fueron. 1. Describir las proporciones de agresores, víctimas, ambos y grupos no involucrados de adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paraná, Rawson y Viedma. 2. Observar si los roles difieren según la edad, el sexo, y la asistencia a una escuela pública o una privada. 3. Explorar las distintas maneras de sufrir Bullying y llevarlo a cabo y si diferían, según las variables antes mencionadas. 4. Caracterizar el Bullying: dónde ocurre, de que sexo son, desde hace cuánto tiempo sucede y a que cursos asisten los agresores. 5. Describir la percepción de los alumnos de cómo actúa la comunidad educativa, ante el acoso escolar y si la percepción difiere según el rol de víctima, agresor, ambos y grupos no involucrados. El estudio realizado fue descriptivo-correlacional y transversal según el tiempo. Para la recolección de datos para evaluar el Bullying, se utilizó el Cuestionario Revisado de Agresores/Víctimas de Olweus para adolescentes. Los resultados obtenidos demostraron que un 11 % era víctima; un 7 %, agresor; y un 4 %, ambos. Más varones eran agresores y agresores-víctimas; los estudiantes de menor edad eran más victimizados y había más acoso en escuelas privadas. Además, las formas más comunes de hacer Bullying eran las verbales. La mayoría de los estudiantes eran acosados, por un par o por un grupo de dos o tres varones, de su mismo curso, en el aula o en el patio, en promedio desde hacía un mes, y más de la mitad no comentaba con nadie que era acosado.

Capítulo 5

Método

5.1. Planteamiento del problema

Lanzillotti y Korman, (2020) afirman que recientemente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha revelado que el Bullying, constituye un fenómeno que se produce en todos los países y en todos los niveles socioeconómico-culturales. Los datos recolectados por dicha organización manifiestan, que el 32% de los estudiantes consultados, han sido intimidado por sus pares en la escuela, al menos una vez en el último mes, señalándose a la agresión física, como la modalidad más habitual en muchas regiones, con la excepción de Norteamérica y Europa, donde es más frecuente la intimidación psicológica.

En efecto, esta forma de maltrato, una de las más estudiadas en todo el mundo, en las últimas décadas, constituye el tema de interés en este estudio.

El Bullying es una situación tremendamente difícil de vivir, tanto para las víctimas como para los observadores, dado que estas, pueden tener serias consecuencias negativas, como una baja autoestima, estrés o ansiedad, que se arrastran hasta la edad adulta. Al respecto, (Olweus 2010; Ortega 2010) afirman que la situación del maltrato, destruye lentamente la autoestima y la confianza en sí mismo, del alumno que lo sufre, provocando una más difícil adaptación social y un bajo rendimiento académico. En casos extremos, pueden llegar a producirse situaciones tan dramáticas, como el suicidio.

Con relación a ello, es preciso destacar que el Bullying representa, una de las problemáticas de mayor impacto, en el desarrollo de la autoestima en la infancia y

adolescencia (Simkin, Azzollini y Voloschin, 2014). Erazo (2012) desde su mirada, refiere que la violencia crea impunidad y no permite al estudiante concentrarse, ya que se siente cansado, nervioso y desinteresado por ir a la escuela, de forma que se acentúa su ausentismo y con ello la enseñanza recibida. El autor afirma que las víctimas de Bullying presentan una autoestima negativa, con ideas irracionales, inseguridad, desconfianza y desesperanza, entre otras consecuencias que les provoca el tormento que atraviesan. De hecho, las víctimas llegan incluso a sentirse responsables de lo que les sucede (Gerenni y Fridman 2015). La autoestima es un elemento básico, para la formación personal de los niños, dado que de esta depende su buena relación con el entorno, su desarrollo en el aprendizaje, y la construcción de su felicidad (González Arratia, 2011).

Así, se formula una de la hipótesis acerca del vínculo entre el Bullying y la autoestima del adolescente, que es víctima, quien comienza a manifestar sentimientos de incapacidad, inferioridad y frustración.

Además, desde este estudio se contempla la empatía como una, de las habilidades más importantes para los individuos que permite, ser capaces de comprender los sentimientos de los demás, también fundamental para valorar el bienestar de otras personas.

De ideal modo, en el ámbito de las emociones, la capacidad para comprender los sentimientos de otras personas (empatía cognitiva) y principalmente para vincularse emocionalmente con ellas (empatía afectiva), parecen tener un importante papel, en las dinámicas que afectan a la convivencia. Lo fundamental es desarrollar ambos componentes en su justa medida, que nos permitan comprender el punto de vista cognitivo y los sentimientos de otras personas y conectar con ellas, sin que esto lleve un abandono de la perspectiva personal o una anulación de nuestros propios intereses (Zych, Elipe, y Sánchez, 2016). Los seres humanos tenemos una empatía emocional y cognitiva que nos permiten

relaciones con el entorno. La capacidad empática, que poseen los adolescentes hacia los otros individuos, contribuye, a generar un razonamiento prosocial maduro y a desarrollar una preocupación desinteresada por conseguir el bienestar de cualquiera que requiriera ayuda (Correa, 2017).

Aunque las emociones están presentes en todo el ciclo vital, tienen una especial importancia tras la pubertad, momento en que los cambios psicológicos, físicos y sociales que experimentan mujeres y varones, los posiciona en una nueva situación de hipersensibilización, ante las emociones propias que los hacen más vulnerables. Ello justifica el interés en analizar la relación, de las variables relacionadas con la autoestima y la empatía que tienen para el ajuste psicológico y el desarrollo positivo del adolescente. Un mejor conocimiento sobre esta relación permitiría el diseño de programas dirigidos al fomento de la autoestima y la empatía de los adolescentes (Flores, 2015).

A la vez, el desequilibrio en el desarrollo de la empatía afectiva aparece como un elemento de riesgo de la implicación en el Bullying, cuya direccionalidad varía de acuerdo el rol analizado. De esta manera, la empatía afectiva parece ser una cualidad sobresaliente en las víctimas y un importante déficit en los agresores, que muestran una gran dificultad para contagiarse o verse afectados, por las emociones que desarrollan los individuos, independientemente de que puedan llegar a comprenderlas (Jolliffe y Farrington, 2011).

Finalmente, como afirman, Montañez y Martínez (2015), el maltrato entre pares tiene consecuencias tanto para quienes lo realizan, como para quienes lo reciben, especialmente cuando estas acciones ocurren en forma muy frecuente. Díaz-Aguado (2004) refiere que los estudios retrospectivos, realizados a partir de lo que recuerdan los adultos, hallaron que la frecuencia de episodios de violencia, ocurrida en las escuelas, alcanza su máximo nivel en la adolescencia temprana, entre los 11 y los 13 años, edades en las cuales se centró el objetivo de este estudio.

5.2. Objetivos generales y específicos

5.2.1. Objetivo general

El objetivo principal de este estudio es indagar acerca de la posible relación entre los niveles de Autoestima y Empatía en dos dimensiones de Bullying: Testigos y Víctimas, en estudiantes de edades comprendidas entre 11-13 años, de instituciones educativas, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

5.2.2. Objetivos específicos

1. Identificar si hay diferencias significativas en los niveles de Víctimas y Testigos, según el género de los participantes.
2. Analizar si hay diferencias significativas en los niveles de Autoestima según el género de los participantes.
3. Identificar si hay diferencias significativas en los niveles de Empatía, según el género de los participantes.
4. Determinar las dimensiones de Víctimas y Testigos en relación de los niveles de Autoestima.

5.3. Hipótesis

Existe una relación significativa entre los niveles de Víctimas y Testigos de situaciones de Bullying, con los niveles de Autoestima y Empatía.

5.4. Diseños de la investigación

La investigación se basa en un diseño descriptivo correlacional no experimental y de corte transversal, que como indica, Hernández-Sampieri y Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2006), tiene por objeto analizar la incidencia de los niveles de una o más variables en una población en su contexto natural. Son, por lo tanto, estudios puramente descriptivos, ya que estos “miden y evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar” (p. 117).

5.5. Participantes

La selección del conjunto de alumnos participantes en este estudio se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico, intencional, compuesto por 346 estudiantes de ambos sexos, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con un rango etario que va entre los 11 a 13 años ($M = 13,90$; $DS = 0,7$). El trabajo de campo se desarrolló en el período lectivo 2019.

5.6. Instrumentos y procedimiento

A continuación, se presentan las escalas que incluyeron el presente estudio. Ver Anexos.

5.6.1. Escala Convivencia escolar

Con el propósito de evaluar la convivencia escolar, en la población infantil se empleó un instrumento de tipo autoadministrable, el cual contiene un cuestionario de convivencia escolar con afirmaciones referidas a la ocurrencia del Bullying, (Moratto Vásquez, 2012). Es un cuestionario corto y de rápida administración, que hizo factible su aplicación en el ámbito escolar y puede ser de gran utilidad para decidir las intervenciones educativas necesarias.

Es una versión adaptada a nuestro contexto, a través de la reducción del número de preguntas del cuestionario, de intimidación escolar, propuesto por Moratto Vásquez (2012). Asimismo, el agregado la dimensión de Testigo, constituye un elemento fundamental, para evaluar el nivel de observación, de las situaciones de maltrato entre pares.

La escala está formada por 50 ítems, divididos en tres dimensiones: Testigos (e.g. “Lo obligan a hacer cosas peligrosas para él”); Hostigados (e.g. “No me dejan participar, me excluyen”); y Hostigadores (e.g. “Rompo sus cosas a propósito”), con un formato de respuesta tipo Likert dividido en: “Nunca”, “Pocas veces” y “Muchas veces”. De las tres dimensiones del instrumento para evaluar la convivencia escolar, se seleccionaron para nuestro estudio dos: Testigos y Víctimas, dado que la dimensión que refiere a la incidencia de hostigadores de Bullying, fue posteriormente descartada, porque se evidenció un sesgo, en los niveles obtenidos del análisis de datos. Además, la dimensión de Sintomatología no fue tomada en cuenta para su análisis, debido que se han administrado dos escalas para evaluar Autoestima.

5.6.2. Escala de Autoestima de Rosenberg

Para evaluar la autoestima, se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg / Self Esteem Scale (Rosenberg, 1987). La RSE es uno de los instrumentos más utilizados para la evaluación de la autoestima. Consiste en un cuestionario de carácter autoadministrable, integrado por 10 ítems que aluden a sentimientos globales de autovaloración, 5 de los cuales están redactados en sentido positivo (e.g. “Tengo una aptitud positiva hacia mí mismo/a) y 5 en sentido negativo (e.g. “Siento que no tengo mucho de que está orgulloso/a”). Esta escala evalúa la autoestima general en la población tanto adolescente como adulta. El sujeto debe leer las afirmaciones e informar en qué medida pueden ser aplicadas a él mismo, haciendo la valoración sobre una escala de tipo Likert con cuatro

categorías de respuesta (desde muy de acuerdo, a muy en desacuerdo). Para el presente estudio fue administrada una versión adaptada al contexto argentino, siguiendo las recomendaciones de la literatura en el área (Góngora y Casullo, 2009).

5.6.3. Escala de Autoestima Harries

Se agregó para evaluar autoestima la Escala Harris, compuesta por cuatro ítems, autoadministrable, (e.g. “¿Cómo te sentís?”) y cinco categorías de respuestas: “Muy triste”; “Triste”, “Neutral”, “Feliz” y “Muy feliz”.

5.6.4. Escala de Empatía de Davis

Además, para evaluar la empatía, se indagó a través de la escala de Davis (1980), Esta escala de empatía ha sido desarrollada por Davis (1980), y su versión española desarrollada por Mestre, Frías y Samper (2004). En Argentina, fue adaptado por De Minzi (2008).

El IRI es una escala de autoinforme que permite evaluar la disposición empática mediante cuatro factores, dos cognitivos y dos emocionales, a través de un instrumento autoadministrable conformado por 20 ítems, con un formato de respuesta tipo Likert dividido en: “No me describe bien”, “Me describe un poco”, “Me describe más o menos bien”, “Me describe bien”, “Me describe muy bien”.

Esta escala admite evaluar la disposición empática por medio de cuatro factores: Malestar personal, que son aquellos sentimientos de malestar y ansiedad que el individuo manifiesta, al observar las experiencias negativas de los otros; Toma de perspectiva, que implica la habilidad para comprender el punto de vista del otro individuo; Preocupación empática, que involucra sentimientos de preocupación, compasión y cariño por los demás; y

Fantasía, que evalúa la capacidad imaginativa de la persona para ponerse en situaciones ficticias.

Para los fines de nuestro estudio, de las cuatro dimensiones del instrumento planteadas, fueron seleccionadas dos: Toma de perspectiva y Malestar personal, las cuales nos hemos centrado en el presente trabajo. Es importante destacar que las dimensiones de Preocupación empática y Fantasía fueron posteriormente descartadas, debido a los niveles obtenidos en el análisis de datos, de Asimetría y Curtosis.

5.6.5. Variables sociodemográficas

Para la realización del presente estudio, se indagó las variables sociodemográficas: la edad y el sexo de los participantes.

5.6.6. Procedimiento

El estudio fue realizado, a través de un acuerdo establecido, con los directivos de las instituciones educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que presentaron su consentimiento, para su realización.

En primer lugar, se contactó en forma telefónica, a los directivos de las escuelas seleccionadas, con el fin de explicar el alcance del estudio y, solicitar la autorización para llevar adelante el muestreo. Una vez lograda la misma, los docentes a cargo de los cursos enviaron a los padres, una nota explicativa junto al Consentimiento Informado, con el objeto de solicitar la autorización de padres, tutores o encargados, para el relevamiento de los datos.

Se plantearon las mismas condiciones de administración, participación voluntaria y consentimiento informado de los padres, encargados o tutores.

5.7. Aspectos éticos

Previamente a la toma de los datos de los estudiantes, se recabó los Consentimientos Informados autorizados por los padres y, se comunicó a los participantes que la información relevada, sería utilizada con fines exclusivamente académico-científicos, según lo indica la Ley Nacional 25.326 de protección de datos personales.

Los cuestionarios se administraron durante la jornada escolar, donde los alumnos demoraron un total aproximado de 45 minutos en completar la totalidad de los mismos.

Se tuvo en cuenta las condiciones de privacidad y respeto a la intimidad, a fin de garantizar el anonimato de los alumnos participantes

5.8. Software estadístico

Con el propósito de cumplimentar los objetivos planteados en el estudio, y llevar a cabo los análisis estadísticos correspondientes, se utilizó el software SPSS para Windows versión 20.0.

5.9. Análisis de datos

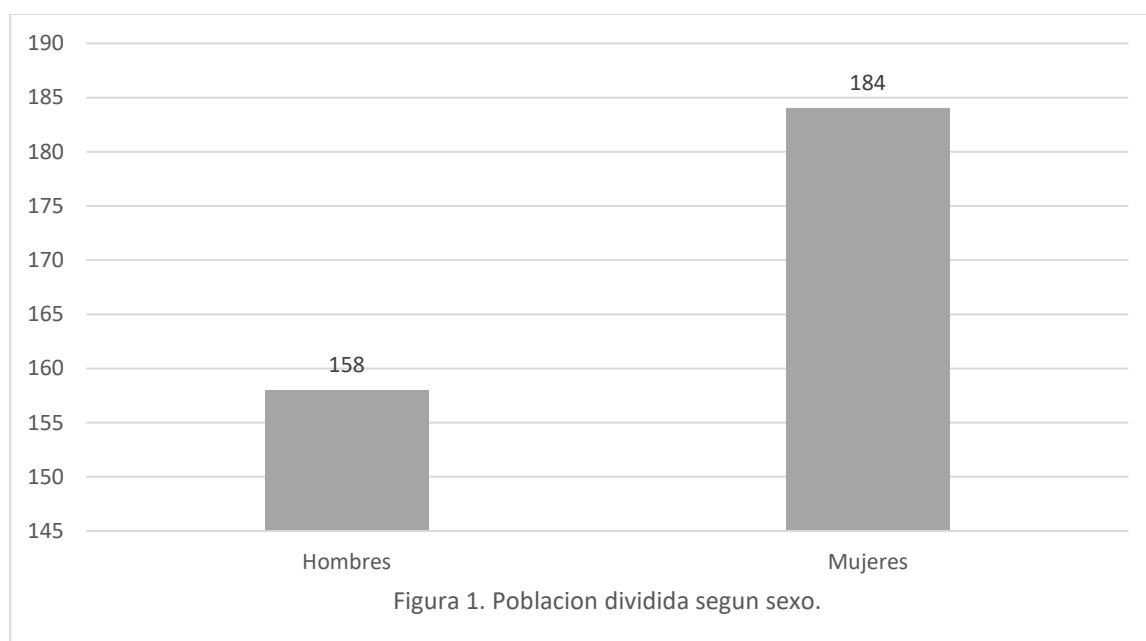
En el presente estudio, se llevaron a cabo, los siguientes análisis estadísticos de los datos.

Capítulo 6

Resultados

Los resultados que a continuación se presentan, están organizados de la siguiente manera: inicialmente, y a partir de los instrumentos utilizados, se realizó el análisis socio demográfico, que permitió caracterizar la muestra poblacional.

El estudio se centró en una muestra de 342 alumnos de ambos sexos, correspondientes a 6 instituciones educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de los cuales 158 eran varones y 184 eran mujeres, con un rango etario que va entre los 11 y los 13 años (Media = 13,90; DS = 0,7). Figura 1



Se realizó un análisis de fiabilidad de los instrumentos utilizados en este estudio. En este caso se incluyen los cálculos del Alfa de Cronbach, acerca de las dimensiones de los instrumentos utilizados. Los niveles de fiabilidad obtenidos, de las 2 dimensiones del IRI utilizadas en nuestro estudio, oscilan entre 0,56 y 0,70 α de Cronbach, hallándose dentro de los estándares aceptables. Para los niveles de las tres dimensiones de la escala de Moratto Vásquez (2012), junto con la escala agregada acerca de la incidencia en Testigos presenta entre 0,59 y 0,90. No obstante, es importante mencionar que la dimensión que refiere, a la incidencia de hostigadores de Bullying, fue posteriormente descartada, debido a sus niveles de Asimetría y Curtosis. Por último, ambas escalas de Autoestima, tanto la de Rosenberg como la de Harries presentaron un α de Cronbach de 0,79 y 0,83 respectivamente, por lo que también son considerados aceptables.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de cada una de las variables estudiadas, dividiéndolos en varones y en mujeres.

	Numero		Media		Desviación Estándar	
	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer
	158	184	11,89	11,91	0,76	0,75
Empatía						
Toma de Perspectiva	158	184	16,33	18,08	3,28	3,38
Angustia Personal	158	184	12,87	12,84	4,18	3,89
Bullying						
Testigos	158	184	1,58	1,67	0,42	0,41
Victimas	158	184	1,43	1,42	0,42	0,39
Autoestima según	158	184	29,85	28,25	4,93	5,98
Rosenberg						
Autoestima según	158	184	3,90	3,75	0,68	0,88
Harries						

Tabla 2. Relación entre los niveles de Autoestima y Empatía en dos dimensiones de Bullying: Testigos y Víctimas.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Testigos	1	,559**	,009	,137*	-,158**	-,127*
2. Víctimas		1	-,017	,134*	-,179**	-,138*
3. Toma de Perspectiva			1	,209	-,054	-,050
4. Angustia Personal				1	-,264**	-,221**
5. Autoestima según Rosenberg					1	,671**
6. Autoestima según Harries						1

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$

Se llevó a cabo un análisis de correlaciones de Pearson, para determinar la existencia de las posibles relaciones entre las variables trabajadas. Se halló una correlación positiva, entre los niveles de Testigos y Víctimas $r(340)=.56, p<.01$. Una relación positiva entre el puntaje de Angustia Personal y los niveles de Testigos, $r(340)=.13, p<.01$ y Víctimas, $r(340)=.13, p<.01$. Una relación negativa entre el puntaje de Autoestima según Rosenberg y los niveles de Testigos, $r(340)= -.16, p<.01$; Víctimas, $r(340)= -.18, p<.01$; y Angustia Personal, $r(340)= -.22, p<.01$. Una correlación negativa entre el puntaje de Autoestima según Harries los niveles de Testigos, $r(340)= -.12, p<.01$; Víctimas, $r(340)= -.14, p<.01$; Angustia Personal, $r(340)= -.22, p<.01$; y una correlación positiva con el puntaje de Autoestima Según Rosenberg, $r(340)=.67, p<.01$. Tabla 2

Análisis de los niveles de las escalas de testigos y víctimas, según el género de los participantes.

Para determinar si existían diferencias significativas en los niveles de Testigos y Víctimas, dependiendo del sexo se llevó a cabo una t de Student, tomando como variable independiente el sexo y variables dependientes los indicadores de Testigos y Víctimas. Estos resultados pueden observarse en la Tabla 3.

. Diferencias entre los hombres y las mujeres en los puntajes de Testigos y Víctimas.

	Hombres		Mujeres				
	n=158		n=184				
Variables	M	DE	M	DE	gl	t	p
Testigos	17,40	4,72	18,44	4,52	340	-2,11	,035*
Victimas	7,17	2,1	7,14	1,97	340	,13	,893

Se observa una diferencia significativa entre los niveles de Testigos de los hombres y las mujeres

Diferentes niveles de autoestima según el género de los participantes.

Seguidamente para determinar si existían diferencias significativas, en los niveles de Testigos y Víctimas dependiendo del sexo, se llevó a cabo una t de Student tomando como variable independiente el sexo y variables dependientes los indicadores de autoestima según Rosenberg y Harries. Los resultados pueden observarse en la Tabla 4.

Tabla 4. Diferencias entre los hombres y las mujeres en los niveles de Autoestima según Rosenberg y Harries.

	Hombres		Mujeres				
	n=158		n=184				
Autoestima	M	DE	M	DE	gl	t	p
Rosenberg	29,85	4,9	28,25	5,98	340	2,67	,008* *
Harries	3,90	,68	3,75	,88	340	1,8	,067

Se observa una diferencia significativa entre los niveles de Autoestima según Rosenberg en los hombres y las mujeres.

Diferencias significativas en los niveles de empatía, según el género de los participantes.

Tabla 5. Diferencias entre los niveles de empatía en hombres y las mujeres

	Hombres		Mujeres				
	n=158		n=184				
Empatía	M	DE	M	DE	gl	t	p
Toma de Perspectiva	9,99	2,76	11,51	2,69	340	-5,15	,001**
Angustia Personal	3,90	,68	3,75	,88	340	-,113	,910

Se observa una diferencia significativa entre los niveles de Toma de perspectiva en los hombres y las mujeres.

Dimensiones: Víctimas y Testigos por acoso escolar en relación de los niveles de Autoestima.

Para conocer si existían diferencias significativas en los niveles de Testigos y Víctimas, reportado por los participantes, dependiendo su nivel de autoestima, primero se procedió a dividir, a la población según los puntos de corte establecidos por Rosenberg y, luego se realizó un análisis de ANOVA de una vía, tomando como variable dependiente las dimensiones de Testigos y Víctimas y como variable independiente los niveles de autoestima según Rosenberg divididos en bajo, medio y alto o normal.

En lo que respecta a Testigos el valor para el modelo fue de $F(2,339) = 6,54$, $p = .002$. Como análisis Post Hoc se realizó un Bonferroni. Las diferencias se encuentran entre el grupo de Autoestima Alta ($M=17,11$) y Autoestima Media ($M=19,11$), $\text{sig.} = ,003$; y entre el grupo de Autoestima Alta ($M=17,11$) y Autoestima Baja ($M=18,52$), $\text{sig.} = ,049$.

Figura 3.

En lo que respecta a Víctimas el valor para el modelo fue de $F(2,339) = 5,24$, $p = ,006$. Como análisis Post Hoc se realizó un Bonferroni. Las diferencias se encuentran entre el grupo de Autoestima Alta ($M=6,81$) y Autoestima Media ($M=7,50$), $\text{sig.} = ,030$; y entre el grupo de Autoestima Alta ($M=6,81$) y Autoestima Baja ($M=7,52$), $\text{sig.} = ,019$. Figura 4.

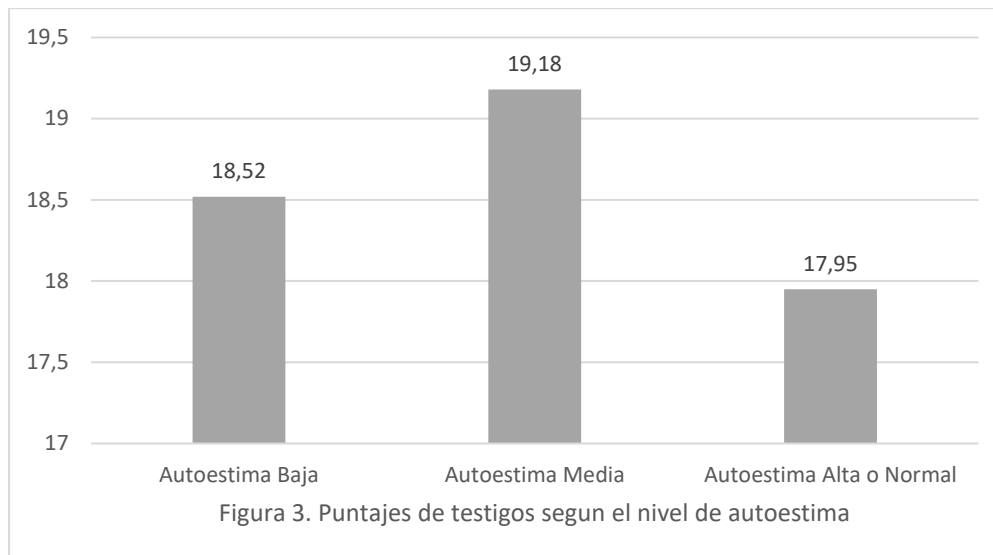


Figura 3

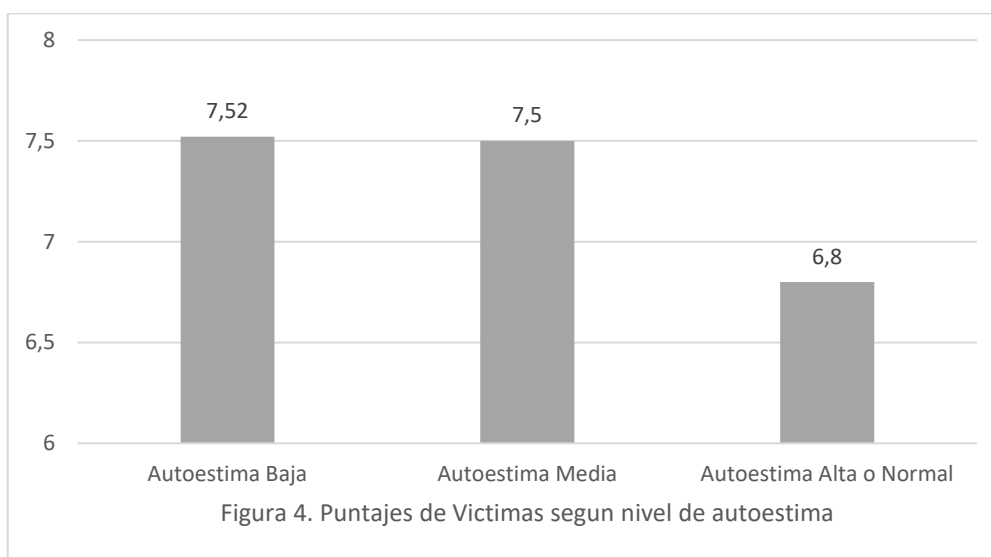


Figura 4

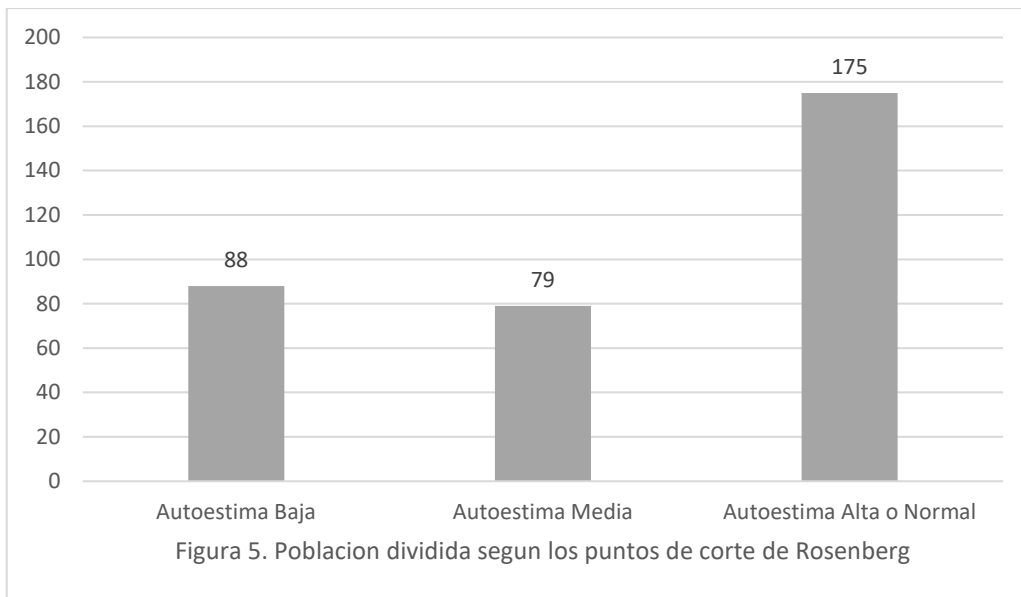


Figura 5

Capítulo 7

Discusión

El Bullying, como cualquier comportamiento social, es modelado a partir del proceso de socialización. Los agentes de socialización juegan un rol de facilitadores. Si nos remitimos a la familia, como se ha descrito ut supra, existen investigaciones Monelos Muñiz (2015) que sostienen que los niños, que experimentan un estilo de crianza autoritario, agresión física o verbal, o violencia familiar, tienden a reproducir un comportamiento agresivo en sus grupos de pares. En este sentido, Bronfenbrenner (1987) afirma, además, que los medios de comunicación juegan un papel importante a la hora de promover una valoración positiva de la violencia. Así, uno de los ámbitos sociales de interacción más importantes, entre grupos de pertenencia es la escuela, uno de los espacios donde el Bullying suscita la mayor preocupación (Simkin y Becerra, 2013).

A su vez, con relación a los actores, es esencial destacar la función de los alumnos observadores, en tanto que permite dar visibilidad a los fenómenos de Bullying (Rodríguez, Seoane y Pedreira, 2008; Plata, Rivero y Moreno, 2010), por medio de sus acciones y actitudes. Los programas educativos que generen en ellos una comprensión moralmente adecuada del fenómeno y promuevan el comportamiento prosocial permitirán, una mayor conciencia ante las situaciones de acoso, fomentando su intervención y el apoyo a sus pares (Moreno-Bataller, Segatore-Pittón, y Tabullo-Tomas, 2019).

En cuanto a la autoestima, en numerosos trabajos se ha estudiado la asociación existente entre determinadas características, del contexto escolar y el tipo de relación que se establece con los pares, y la autoestima del adolescente, como así también, el grado de victimización escolar (Parra et al., 2004). También se ha comprobado la importancia que tiene, para el desarrollo una adecuada autoestima, la calidad de la relación con padres,

profesores y pares (Cava y Musitu, 1999; Parra et al., 2004). Al respecto, parece ser que los adolescentes realizan juicios de autovaloración, en función del feedback recibido en los contextos relacionales como la familia, la escuela y las redes sociales.

A su vez, las escuelas son el segundo espacio de socialización de los estudiantes, donde se afirman y reafirman: reglas, valores derechos, deberes y pautas de comportamiento aprendidas, en primera instancia en el entorno familiar. Sin embargo, este orden natural se afecta cuando aparece el fenómeno de Bullying (Avilés Martínez, 2013).

En lo que hace a este estudio, este se ha centrado desde el modelo cognitivo sistémico, con el objetivo de analizar la posible relación entre, los niveles de Autoestima y Empatía en dos dimensiones de Bullying: Testigos y Víctimas, de manera tal, que el abordaje de este flagelo deba hacerse, desde un punto de vista de la totalidad, sistémico y multidisciplinario, involucrando al colegio con los diferentes subsistemas: directivos, docentes, administrativos, alumnos, familias y sociedad en general.

Además, antes de cotejar los resultados y compararlos con otros estudios precursores, es necesario señalar, que no se considera que se puede generalizar, dado que los estudios están relacionados con el contexto, delimitado por la cultura de origen, las características propias de la muestra, y si bien existen Baremos no todas las poblaciones son similares, lo que puede conllevar conclusiones ambiguas.

A continuación, y a lo largo de este capítulo se analizarán, los resultados obtenidos de las dimensiones: Testigos y Víctimas con relación al Bullying y los niveles de Autoestima y Empatía de los participantes.

7.1. Niveles de las escalas de Víctimas, según el género de los participantes

Los resultados de este trabajo determinaron, que no existen diferencias significativas en función del género. Hombres y mujeres obtuvieron niveles análogos.

Con relación a ello, diferentes estudios realizados en España, (Garaigordobil y Oñederra, 2009; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011; Garaigordobil, Martínez Valderrey y Aliri 2013), determinaron que las diferencias en función del sexo varían poco, mujeres y varones presentan similar prevalencia en situaciones de Bullying.

Asimismo, en otra investigación realizada en nuestro país con respecto a la victimización, Resett (2011) señala que no se perciben diferencias según el género,

A su vez, un trabajo llevado a cabo en España demostró que no suelen existir diferencias de género en cuanto a las víctimas, a excepción del primer ciclo de la (ESO), donde aparecen más víctimas varones (Félix Mateo, Soriano Ferrer y Godoy Mesas, 2009).

En contraposición a lo expuesto, investigaciones llevadas a cabo (Trautmann, 2008; López y Chávez, 2011) señalaron que las víctimas mujeres, sufren de todo tipo de agresiones a un nivel más alto que los hombres.

En otro estudio, también realizado en España, Ramírez (2015) determinó en los niveles de los sujetos víctimas, las mujeres representan los dos tercios del total, entre los considerados Víctimas-Provocadores.

7.1.1. Niveles de las escalas de Testigos, según el género de los participantes

En situaciones de Bullying, se pueden distinguir los tres actores fundamentales: la víctima, el agresor y los testigos. Estos últimos juegan un papel muy importante, ya que el agresor lleva a cabo sus acciones sólo si éstos existen. Además, diversos trabajos (López, Aguilar y Rubiales, 2008; Cuevas y Marmolejo, 2016; Moreno-Bataller, Segatore-Pittón, y

Tabullo-Tomas, 2019) han hecho referencia, a la necesidad de valorar el significado que los testigos le confieren, a las situaciones de Bullying.

Los resultados hallados en este estudio puntúan, un nivel mayor de mujeres en el rol de testigos. Estos hallazgos concuerdan con los estudios, llevados a cabo en nuestro país, (García Coto et al., 2008, 2013), siendo las mujeres quienes perciben, con mayor frecuencia situaciones de Bullying.

No obstante, investigaciones realizadas en otros países, González (2015), en la población mexicana, y Garaigordobil y Oñederra (2009) en España, manifestaron que la percepción de la prevalencia en función del sexo varía poco, dado que mujeres y varones observan similares situaciones.

7.2. Diferentes niveles de Autoestima según el género de los participantes

Los resultados de este estudio señalan, que los varones, presentan puntuaciones en Autoestima más alta en comparación con las mujeres, según la escala de Rosenberg, mientras que las puntuaciones en Autoestima según la escala de Harries, no habría diferencias significativas, de acuerdo con el género de los participantes.

Los hallazgos efectuados en este trabajo, con relación a la escala de Rosenberg, son congruentes con los realizados por diferentes autores (Brito y Oliveira, 2013; Flores, 2015), que ponen de relieve en sus resultados niveles altos de autoestima, con referencia a los varones.

Sin embargo, investigaciones desarrolladas en España (Garaigordobil, Martínez Valderrey y Aliri, 2013) refieren que los adolescentes de ambos sexos presentaron altas puntuaciones en victimización y tuvieron significativamente menor el nivel de autoestima.

Asimismo, un trabajo presentado por Estévez y Jiménez (2015) obtuvo bajas puntuaciones de autoestima para ambos sexos.

Un estudio más actual realizado en España, Schoeps, Tamarit, González y Montoya-Castilla (2019), los varones obtuvieron un nivel de autoestima más alto que las mujeres.

Finalmente, investigaciones realizadas por Garaigordobil, Pérez y Mozaz (2008) hallaron que estas diferencias de género se producen en la autoestima, y en particular en adolescentes de 16-17 años.

7.3. Diferencias significativas en los niveles de Empatía, según el género de los participantes

Respecto a la empatía, se seleccionaron para el análisis del trabajo dos de las cuatro dimensiones, que componen la estructura multidimensional del IRI: Toma de perspectiva, entendida como la capacidad de comprender el punto de vista del otro y Malestar personal, entendido como la sensación de malestar, ansiedad o incomodidad que el individuo experimenta ante las situaciones estresantes y experiencias negativas de los otros.

Se hallaron diferencias significativas, en los niveles de la escala de Toma de perspectiva entre hombres y mujeres. Los resultados hallados, ya eran anticipados por diferentes autores en sus diversos trabajos (García y Orellana, 2008; Garaigordobil y Maganto, 2011; García et al., 2013) quienes ya esperaban una puntuación más alta de las mujeres, respecto a los varones en la misma.

En otro estudio se encontraron, discrepancias respecto al género, en las escalas de Toma de perceptiva y Malestar personal, donde las mujeres obtuvieron niveles significativamente más elevados. En contraposición a nuestro estudio, donde solo se

hallaron diferencias significativas en Toma de perspectiva, con relación al género (García et al., 2013).

De manera similar, Retuerto (2004) en su trabajo sobre la relación entre la empatía, el género y la edad concluyó, las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los varones en las escalas de Malestar personal. No obstante, en nuestro estudio no se hallaron diferencias significativas con relación al sexo, en la dimensión de la escala analizada.

Para concluir, en nuestro país Cuello (2014), realizó una investigación sobre la empatía y el género, y determinó que las mujeres puntuaron significativamente más alto, que los varones en Toma de perspectiva, y Malestar personal.

7.4. Dimensiones de Víctimas y Testigos con relación a los niveles de Autoestima

Los datos obtenidos en el análisis de correlación demuestran la existencia, en primer lugar, de una relación positiva y significativa, entre los niveles de testigos de situaciones de Bullying, la Angustia personal y el nivel de Victimización. Por otro lado, también se demostró una relación negativa significativa entre, el nivel de observación de situaciones de Bullying y ambas escalas de Autoestima.

Los resultados hallados en el estudio, confirman a la autoestima relacionada negativamente con ser víctima de Bullying, como lo evidenciado en la literatura, que plantea que ser víctima de acoso escolar, está vinculado con baja autoestima; ya que las víctimas suelen mostrarse tímidas, retraídas y tienen una opinión negativa de sí mismos y de su situación, en el establecimiento de relaciones interpersonales (Cerezo, 2001; Olweus, 1998, 1999, 2010; Elliot, 2008; Plata, Riveros y Moreno, 2010; Ortega 2010; Martínez, Musitu, Amador y Monreal, 2012; Erazo, 2012; Garaigordobil, Martínez Valderrey y Aliri

2013; Sarmiento, De la Cruz, y Valdivia, 2015; Ruiz, Riuró, Tesouro, 2015; Gerenni y Fridman, 2015; Romero-Reignier y Prado-Gascó, 2016; Pajuelo, y Noé, 2017 y Zegarra Chávez, 2019).

Sin embargo, diferentes estudios realizados (Plata Ordoñez, Riveros Otaya y Moreno Méndez, 2010; Briyith Castañeda, Castelblanco, López, y Medina, 2011), en Colombia determinaron que la autoestima en las víctimas de esa población, se caracterizó por ser alta a diferencia de lo hallado precedentemente.

Con relación a la autoestima en los testigos, los valores hallados en el estudio ponen de manifiesto que los adolescentes con autoestima baja y media presentan, un nivel de observación de situaciones de Bullying significativamente mayor, que los adolescentes de autoestima alta.

Capítulo 8

Conclusiones y recomendaciones

8.1. La violencia y el Bullying

Los datos obtenidos a través de este estudio tuvieron como objetivo, enriquecer y expandir el conocimiento sobre el fenómeno del Bullying, permitiendo un mayor conocimiento sobre los adolescentes y su relación con el grupo de pares. Este trabajo buscó entender al Bullying como un comportamiento agresivo, basado y sostenido por los valores culturales del contexto, entendido como una manera de relación, establecida entre pares. Esto se verifica en los datos que se han detallado, y se considera importante tener en cuenta, trabajar en la prevención, para que el desarrollo de estos factores pueda, evitar los comportamientos agresivos.

Como se ha expresado en el capítulo anterior, las diferencias significativas halladas en el comportamiento de los encuestados, con relación al Bullying, la Autoestima y la Empatía admiten extraer algunas conclusiones.

Se ha encontrado en este trabajo un nivel mayor de mujeres en el rol de testigo. Sería interesante, a partir de estas conclusiones, evaluar cuáles son las causas, por las cuales las mujeres tienen un mayor nivel, lo cual permitiría hacer intervenciones más certeras basadas en el origen de este fenómeno. Esto facilitaría, concordando con Voloschin et al. (2016), lograr que los estudiantes, en especial las mujeres, se comprometan a llevar a cabo acciones, frente a situaciones de violencia, en vez de observarlas como espectadores pasivos; y que los padres, se comprometan a comunicar en la escuela, aquellas situaciones que pudieran desencadenar comportamientos violentos, así como a reforzar las acciones, que se implementen en la escuela; y que las autoridades y los profesionales se comprometan a monitorear espacios comunes más allá del ámbito áulico.

De acuerdo con Trautmann (2008) el Bullying trae serias consecuencias para víctimas, hostigadores y testigos. Se considera que este flagelo no debe ser entendido como un problema entre dos personas, sino en una totalidad. Y éstos no se limitan a los que presencian directamente el episodio, sino que involucra a toda la comunidad con sus valores. Tal como se describe up supra, son los testigos los que dan poder al intimidador, de tal manera, que el abordaje de este fenómeno debe hacerse desde un punto de vista de la totalidad, multidisciplinario y sistémico, implicando a las instituciones educativas con todos los subsistemas: directivos, docentes, estudiantes, familias, sociedad. También los profesionales de la salud forman parte de ese sistema, en su rol es la pesquisa de víctimas, agresores, y en la educación de sensibilización de los testigos, orientación a los padres y en la influencia sobre la legislación nacional.

Con respecto a las víctimas, se presentan dificultades en la regulación emocional, en el uso de estrategias de afrontamiento eficaces. Los adolescentes victimizados, en función de su menor nivel de autoestima, perciben el entorno escolar cargado de inseguridad, desconfianza y amenazas. Es fundamental, en relación con los datos obtenidos en el estudio, poder implementar intervenciones destinadas a su fortalecimiento, desde edades tempranas, ya que ello, facilitaría a los adolescentes tener un buen ajuste psicológico, y a su vez favorecer su adaptación social, que puede mediar, en la prevención de determinadas conductas de riesgo.

Así, teniendo en cuenta los datos de este estudio y vinculándolos con las recomendaciones de los informes, Defensor del Pueblo (2007), se pone de manifiesto la necesidad de una intervención preventiva y correctiva, así como el gran desconocimiento de estrategias para afrontarlo por parte de docentes, padres y alumnos (Cerezo et al., 2015). Esto es debido, en parte, a la naturaleza encubierta del fenómeno, y al tipo de intervención

realizada, que suele ser puntual y solo con los protagonistas, por lo que sus efectos son limitados.

Desde una perspectiva general, los programas de prevención pueden clasificarse en dos subtipos: prevención primaria y prevención secundaria.

En los programas de prevención primaria se planean, como herramientas de actuación antes de que la violencia ocurra, teniendo en cuenta los elementos de riesgo de la población. Se promueven conductas y actitudes que favorecen la convivencia escolar. Al contrario, los programas de prevención secundaria están diseñados para controlar la violencia relacional ya existente con intervenciones contingentes.

Como se ha visto anteriormente, se podría citar a los programas implementados en EEUU, como el programa “Blueprint” (Olweus, 1993). Este primer enfoque sistémico y global de intervención, basado en el principio de la responsabilidad compartida, de todos los agentes de la comunidad educativa, en el problema del Bullying, hace hincapié en la importancia de realizar una intervención ecológica y sistémica. Se cimienta en la necesidad de sensibilizar, sobre la importancia del maltrato de pares y la necesidad de implicación de toda la comunidad educativa.

Y siguiendo a Viscardi (2011), se puede mencionar al programa KiVa contra el Bullying. Dicho programa, financiado por el Ministerio de Educación de Finlandia, se desarrolló de manera que incluyó, intervenciones efectuadas a escala grupal con la clase, como intervenciones más determinadas. El principal objetivo del programa es incrementar la conciencia del papel que desempeña el grupo de pares y aumentar la conciencia del problema, entre los propios estudiantes y los denominados observadores, subrayando las actuaciones preventivas, en el mantenimiento del Bullying,

Es importante resaltar que los programas planificados, que están mostrando eficacia a la hora de reducir el maltrato escolar, debieran ajustarse a las características generales de

la población y su cultura e implementarse en nuestro país, a través de reformas legislativas y protocolos de actuación que conlleven acciones de prevención y de actuación.

En función de ello se coincide con Kerman, Pugliese y Calvo (2017) en la importancia del rol del docente, dado que existen creencias disfuncionales que limitan, su comprensión acerca del fenómeno del Bullying y de los factores asociados al mismo. Esto marca la imperiosidad de incluir curricularmente, una formación concreta para el docente, sobre el acoso escolar y de una orientación sistémica acerca del fenómeno.

En concordancia a lo hallado en el estudio, es importante como lo señala Mestre (2014), el desarrollo de la capacidad, para ponerse en el lugar del otro, puede estimular la habilidad para simpatizar con los demás. Se ha corroborado que las mujeres alcanzan puntuaciones más altas, observándose un incremento mayor de la Toma de perspectiva, respecto a los varones adolescentes. Estas diferencias de género, también halladas en nuestro estudio, hacen preciso su desarrollo en los varones, desde las primeras etapas educativas, para reducir las situaciones conflictivas, dado que la observación del sufrimiento, de la víctima resultará clave en la inhibición de la agresión, cuando el agresor puede compartir el malestar de esta. Si un estudiante desarrolla, un nivel alto de Toma de perspectiva le permitirá entender, por qué se presentan determinadas acciones de sus pares, lo que llevará a desarrollar una actitud de comprensión para ayudar en la convivencia. Cuando un adolescente no es capaz de reconocer, comprender y controlar sus emociones o las de sus pares, puede ser muy vulnerable a la victimización y al rechazo por parte de estos.

De todas maneras, hay que tener en cuenta que la empatía es sólo una variable de riesgo, en ningún caso es una causa suficiente, para que sucedan situaciones de Bullying entre pares.

Con relación a la autoestima, como se ha señalado en la discusión, los hallazgos del estudio marcan, que los varones presentan puntuaciones más altas, en comparación con las mujeres, según la Escala de Rosenberg, mientras que las puntuaciones en Autoestima según la Escala de Harries, no habría diferencias significativas, de acuerdo con el género.

Asimismo, la autoestima está relacionada negativamente con ser testigo y víctima de Bullying. Una explicación para estos hallazgos, podría ser la diferencia en los factores influida en la autoestima, de varones y mujeres. De acuerdo con la literatura, la autoestima de las mujeres estaría fuertemente determinada por las relaciones, y la de los varones por el éxito de sus objetivos. Es así, que la dimensión social, que incluye la atención y la integración interpersonal, parece ser un factor, que tiene una gran influencia en la autoestima de las mujeres. Desde esta perceptiva, para ellas, el retorno de las personas significativas representa un factor de gran importancia. Durante la adolescencia, ellas son más susceptibles a la opinión y aceptación de sus pares.

Esto revela la importancia de seguir investigando estas diferencias de género, con el objetivo de obtener más información al respecto, y poder desarrollar estrategias de prevención, acordes al tipo de grupo al que se dirigen.

8.2. Limitaciones, fortalezas y futuras líneas de investigación

Finalmente se exponen algunas limitaciones y fortalezas de este estudio, que es necesario que sean tenidas en cuenta, para futuras investigaciones. Aunque este trabajo aporta datos de interés, respecto de la importancia que el contexto escolar tiene en la vida de los adolescentes y al papel mediador que desempeña en dicha relación, la Autoestima y la Empatía, en los Testigos y en la Víctimas, se considera que presenta ciertas limitaciones.

Se puede enumerar en primer lugar, que el hecho de basarse en un diseño transversal, nuestros datos no son concluyentes e imposibilitan, el establecimiento de relaciones de causalidad, entre las variables analizadas. Para poder hipotetizar relaciones causales, sería conveniente efectuar estudios longitudinales, que permitan estudiar trayectorias individuales, así de esta manera, podremos tener una visión más exacta de la evolución de la Autoestima y la Empatía en las diferencias de géneros.

Sobre la base del estudio se coincide con Garaigordobil et al. (2015), en el uso del adolescente, como única fuente de información, y la autopercepción como único método, para evaluar las variables estudiadas, basándose en datos de instrumentos autoinformes, conllevan los sesgos de autopercepción que este tipo de instrumentos implican. Por lo tanto, las respuestas pueden estar influidas por la baja percepción e intencionalidad de los participantes. Por tal motivo, para futuras investigaciones, se propone completar la información relevada sobre el Bullying, con observaciones de directivos, docentes y padres de los alumnos de los centros escolares, lo que reduciría la influencia de ese tipo de sesgos.

Asimismo, podría ser interesante en futuros estudios ahondar en la Autoestima, desde sus diferentes dimensiones: académica, familiar, personal y social, dado que distintos autores señalan, la conveniencia de utilizar una perspectiva multidimensional de esta, en relación con el ajuste psicosocial en la adolescencia (Estévez López et al., 2006).

También sería fundamental generar estudios, que permitan medir la autoestima y la empatía en los hostigadores, puesto que en este trabajo no ha podido ser medida, por la baja autopercepción de los participantes; siendo esto de real importancia, debido que algunas investigaciones señalan, los déficits de empatía afectiva, que el hostigador presenta y esto conlleva la importancia de realizar un trabajo, con todos los actores involucrados en esta problemática.

A lo largo de este estudio se han analizado los diferentes constructos de manera amplia, y de acuerdo con la revisión teórica, sería interesante los aportes que puedan venir, desde el ámbito de la neurociencia, ya que los resultados que de allí provengan, podrían abrir nuevos campos de estudios, que ayuden a entender la manera en la que estos se producen.

A modo de cierre:

Se puede afirmar que el Bullying es un fenómeno sistémico y social, que enfrenta un problema complejo, cuyo abordaje para la investigación y la intervención admite un tratamiento interdisciplinario que involucre, los sistemas familiares, escolares y sociales, en los que estos se desarrollan.

De este modo, la información obtenida en este estudio, al igual que la de las investigaciones expuestas en el mismo, dejan de manifiesto la importancia que tienen las variables del Bullying: Autoestima y Empatía, en una situación de acoso escolar, y la importancia de considerar su papel, al momento de desarrollar estrategias de prevención de la agresión escolar. Por lo tanto, dichas estrategias no deberían estar solamente dirigidas hacia los victimarios o víctimas del acoso, sino hacia el grupo en su conjunto. De esa manera, se podría actuar sobre los testigos, haciéndolos más propensos a intervenir, rechazar y defender a la víctima, y menos propensos a reforzar el comportamiento intimidatorio del agresor.

Además, es esencial trabajar en la empatía y en la autoestima de todo el sistema, en forma global e individualmente, con las características de los diferentes actores. Asimismo, que el desarrollo empático durante la infancia y la adolescencia, como así también las intervenciones escolares, destinadas a la promoción de esta, resultan un factor protector

importante contra las conductas agresivas. De manera que la capacidad de regulación de nuestras propias emociones y la respuesta ante los otros, tienen un gran potencial para disminuir las agresiones.

Finalmente, y dada la complejidad de la violencia escolar, se considera que este estudio puede contribuir con resultados de interés, que permitirán seguir profundizando en los determinantes, en la relación de la Autoestima y la Empatía en el Bullying, para seguir indagando en futuros trabajos sobre los factores causales, preventivos y contingentes de los acontecimientos del Bullying.

9. Referencias

- Adolphs, R. (2003). Cognitive Neuroscience of Human Social Behaviour. *Nature Reviews Neuroscience*, 4, 165-17.
- Albadalejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Alicante. España.
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J.; Ruiz-Velasco, S. y Roque Santiago, E. (2011) *El acoso escolar (Bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México*. 53(3), 220-227.
- Alfaro, A. C. (2019). Violencia en niños, niñas y adolescentes. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 34(4).
- Almazán, S (2004) *Modelo sistémico aplicado a las familias*. Kyos
- Amemiya, I.; Oliveros, M y Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (Bullying) severa, en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina de Perú*, 70(4), 255-258.
- Andino Jaramillo, R. A. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(1), 108-119.
- André C. H. y Lelord, F. (1999). La autoestima. Barcelona: Editorial Kairós.
- Apablaza, M., Bravo, M. y Contreras, H. (2016). *Análisis n° 5: Violencia, bullying y confianza como factores de la adaptación escolar*.

- Arango Tobón, O., Montoya Zuluaga, P., Puerta Lopera, I. y Sánchez Duque, J. (2014). Teoría de la mente y empatía como predictores de conductas disociales en la adolescencia. *Escritos de Psicología (Internet)*, 7(1), 20-30.
- Ávila, E. M. y Quintana, M. C. C. P. (2010). Modificación de conocimientos en adolescentes sobre maltrato infantil intrafamiliar. *Medisan*, 14(8), 1091.
- Avilés, J. M. (2003). Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado. *Bilbao: Stee-Eilas*.
- Avilés, J. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9 (4), 201-220.
- Avilés, J. M. y Alonso, N. (2011). *El papel de los equipos de ayuda en la convivencia escolar y en la lucha contra el bullying*. *Amazônica*, 6 (1), 133-141.
- Avilés, J. M., Irurtia, M.J. y García-López, L.J. Caballo, V.E. (2011). *El maltrato entre iguales: "Bullying"*. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*. N° 1, 57-90.
- Avilés Martínez, J. M. (2013). Análisis psicosocial del cyberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del psicólogo*, 34(1).
- Ayvar Velásquez, H. (2017). La autoestima y la asertividad en adolescentes de educación secundaria de un colegio estatal y particular de un sector del distrito de Santa Anita. *Avances En Psicología*, 24(2), 193-203.
- Bandura, J. (2000). *Sociedad líquida*. Buenos Aires: Paidós
- Branden, N. y Wolfson, L. (1989). *Cómo mejorar su autoestima*. Paidós.
- Bednar, R. L. (1991). *Self-esteem: Paradoxes and innovation in clinical theory and practice*. Washington DC: American Psychological Association.
- Beck, A. (1979). *Terapia cognitiva de la depresión*. New York: The Guilford Press.

- Beck, A., Rush, A. y Shaw, B. (1983) *Terapia cognitiva de la depresión*. España: Descleé de Brouwer.
- Beck, A. (2005). *The current state of cognitive-therapy: a 40-year retrospective*. Archives of General Psychiatry, 62, 953-959.
- Berra, J. M. y Dueñas, R. (2009). Convivencia escolar y habilidades sociales. *Revista científica electrónica de psicología*, 7, 159-165.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Blanco-Zaragoza, M. D. (2016). *Bullying: Análisis de la Situación y Proyecto de Intervención basado en el Programa CIP* (Master's thesis).
- Bleichmar, S. (2012). *Violencia social- Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. (3º edición). Argentina: Noveduc.
- Block J. y Robins R.W. (1993). *A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood*. Child Development, 64, 909-923.
- Bonilla-Santos, J., González-Hernández, A. y Bonilla-Santos, G. (2017). Características Neuroendocrinas del trauma temprano y su relación con el bullying. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 26(3), 258-265.
- Brewer, G. (2015) *Cyberbullying, self-esteem, empathy, and loneliness*. *Computers in Human Behaviour* 48: 255-260.
- Bringiotti, M. (2000). *La escuela ante los niños maltratados*. Buenos Aires: Paidós.
- Buelga, S., Cava, M. J., y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(1), 180-187.

- Cabezas Pizarro, H. (2010) ¿Qué ocurre en el aula costarricense? Los niños y las niñas que maltratan a sus compañeros. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (3), 1-21.
- Carrascosa, L. y Ortega-Barón, J. (2018). Apoyo social, empatía y satisfacción con la vida en los diferentes roles de agresor-víctima de acoso escolar. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 71-78.
- Cerezo, F. (2009). *Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas*, 9, (3), 383-394.
- Cerezo Ramírez, F. y Sánchez Lacasa, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 173-181.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Areñse, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155.
- Cerezo, F. (2017). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 4(9), 333-352.
- Ciria-González, M. I. (2018). *Programa de intervención: cómo prevenir el bullying en las aulas de 1º de ESO* (Master's thesis).
- Cogollo, Z., Campo-Arias, A. y Herazo, E. (2015). Escala de Rosenberg para autoestima: consistencia interna y dimensionalidad en estudiantes de Cartagena, Colombia. *Psychologia*, 9(2), 61-71.

- Clareth, A., Mendoza, L., Gómez, C., Urzola, H. y Córdoba, P. (2015). Caracterización del fenómeno del Bullying desde la perspectiva de la víctima, victimario y testigo. *Cultura Educación y Sociedad*, 6(2).
- Collell, J. y Escudé, C. (2006). *El acoso escolar: un enfoque psicopatológico*. Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 2(2), 9-14.
- Collell Caralt, J. y Escudé Miquel, C. (2007). Una aproximación al fenómeno del maltrato entre alumnos (Bullying). *Revista Estudios de la Violencia*, 1, 1-10.
- Colombo, G. (2011). Violencia escolar y convivencia escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Psicología*, 8-9(15-16), 81-104.
- Correa, M. (2017). Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de la conducta prosocial. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 27, 1-21.
- Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B. y Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125-130.
- Craig AD. How do you feel –now? The anterior insula and human awareness. *Nat Rev Neurosci* 2009; 10: 59-70
- Cuello, M. I. (2014). Empatía y agresividad física y verbal en la infancia tardía. In *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Cuevas Jaramillo, M. C. y Marmolejo Medina, M. A. (2014). *Bystanders in situations of bullying victimization*. *Psicología Desde El Caribe*, 31(1), n/a.

- Cuevas, M.C. y Marmolejo, M.A. (2016). *Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. Pensamiento psicológico*, 1(14), 89-102.
- Cuervo, Á. A. V., Nenninger, E. H. E. y Valenzuela, A. M. (2014). Creencias de docentes acerca del bullying. *Perfiles educativos*, 36(145), 51-64.
- Davis MH (1980) A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology* 10: 85-104.
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Davis, M. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. *Publicaciones del Defensor del Pueblo*.
- Defensor del Pueblo (2002). Recomendaciones y Sugerencias. *Publicaciones del Defensor del Pueblo*, 54-579.
- Defensor del Pueblo (2007). Informes, Estudios y Documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del informe 2000). *Publicaciones del Defensor del Pueblo*, 9-291.
- Del Carmen Reina, M. (2017). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, y Education*, 2(1), 55-69.

- Del Rey, R., Ruiz, R. O. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (66), 159-180.
- Del Río, M. I. P. (2017). Una intervención en Aprendizaje Cooperativo sobre el perfil del Observador en la dinámica Bullying. *Universitas Psychologica*, 16(1).
- De Minzi, M. C. R. (2008). Evaluación de la empatía en población infantil argentina. *Revista de investigación en psicología*, 11(1), 101-115.
- De Minzi, M. C. R. (2009). Influencia del modelado de los padres sobre el desarrollo del razonamiento prosocial en los/las niños/as. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(1), 187-198
- Díaz-Aguado, M.J. (2004). Los docentes y los nuevos retos de la escuela: prevención de la violencia y la exclusión social. *Psicología Educativa*, 10 (2), 81-100.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martínez Arias, R. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema*, 25(2), 206-213.
- Díaz Falcón, D., Fuentes Suárez, I. y Senra Pérez, N. D. L. C. (2018). Adolescencia y autoestima: su desarrollo desde las instituciones educativas. *Conrado*, 14(64), 98-103.
- Díaz Ozuna, Y. G. (2012). Bullying, acoso escolar, elementos de identificación, perfil psicológico y consecuencias, en alumnos de educación básica y Media. *Psicología. com*, 16.
- Durán, M. (2015). *Agresores, víctimas y testigos en interacción. Desarrollo de un modelo comprensivo de las conductas bullying de estudiantes de octavo año en dos colegios de la provincia de Cartago en Costa Rica, para la formulación de una*

- propuesta de protocolo de prevención, detección y atención.* (Tesis doctoral).
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.
- Echeverri, M. M. C. y Vargas-González, J. E. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*, 24(1), 60-66.
- Eisenberg, Sheldon and Patterson, Lewis. (1981). Helping clients with special concerns.
Chicago: Rand Mc Nally College Publishing Company.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Elliot, M. (2008). Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas.
Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in Psychotherapy*. New York: Springer.
- Esparza, A. G. y Sánchez, C. M. (2017). El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), 151-164.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Kim, D. H. y Nan, L. (2018). Empathy, attitude towards bullying, theory-of-mind, and non-physical forms of bully perpetration and victimization among US middle school students. *Child y Youth Care Forum*, 47 (1), 45-60.
- Erazo, O. (2012). La intimidación escolar, actores y características. *Revista Vanguardia Psicológica*, 57(1), 80–102.
- Estévez López, E., Martínez Ferrere, B. y Musitu Ochoa, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Psychosocial Intervention*, 15(2), 223-232.

- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. I. (2009). *Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar*. *Psicología educativa*, 15 (1), 45-60.
- Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473-483.
- Estévez, E. y Jiménez, T. (2015). *Conducta agresiva y ajuste personal y escolar en una muestra de estudiantes españoles*. *Universitas Psychologica*, 14(1).
- Estévez, E., Jiménez, T. I. y Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family and school adjustment problems. *Psicothema*, 30 (1), 66-73.
- Estrugo, L. y Donadio, L. (2016). Etiquetamiento escolar, autoestima y personalidad. Un análisis correlacional desde la visión de los alumnos. *PSOCIAL*, 2(1), 6-15.
- Fajardo-Vargas, V., Hernández-Guzmán, L. y Caso-Niebla, J. (2001). La autoestima y su relación con la depresión, ansiedad y asertividad. *Revista Mexicana de Psicología*, 18 (1), 150.
- Felipe-Castaño, E., León-del-Barco, B. y Fajardo, F. (2013). Perfiles psicopatológicos de los participantes en situaciones de acoso escolar en educación secundaria. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 21(3), 475-491.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 24(2), 284-298.

- Fernández, M. S., Pinzón, N. E. C., Granada, W. P., García, J. T. y Puentes, A. V. (2016). Identificación de bullying escolar y su estrategia de afrontamiento en la familia. *Hojas y Hablas*, (13), 39-55.
- Félix Mateo, V., Soriano Ferrer, M., y Godoy Mesas, C. (2009). Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la educación obligatoria. *Escritos de Psicología (Internet)*, 2(2), 43-51.
- Flores, M. D. C. R., y Delgado, A. O. (2015). De la competencia emocional a la autoestima y satisfacción vital en adolescentes. *Psicología Conductual*, 23(2), 45.
- Frith, C. D. y Frith U. (2006). The Neural Basis of Mentalizing. *Neuron*, 50(4), 531-534.
- Garaigordobil, M. (2000). Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos.
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y modificación de conducta*, 32(141), 37-64.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2009). *Un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de género y grupo*. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 193-205.
- Garaigordobil, M. y Oñederra J.A. (2010a). La Violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención. Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Oñederra J. A. (2010b). *La mejor forma de prevenir la violencia es construir la convivencia*. *Comunidad Escolar*. Periódico digital de información educativa, 877. Ministerio de Educación. Gobierno de España.

- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (2), 255-266.
- Garaigordobil, M. (2011c). Prevalencia y consecuencias del Cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey V. y Aliri J. (2013) Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de Bullying presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 3 (1), 29-40.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto Del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 2014,19 (2), 289-305.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. y Páez, D. y Cardozo, G. (2015). Bullying y Cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13 (1), 39-52.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Machimbarrena, J. M. (2017). Intervención en el bullying y Cyberbullying: Evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 25-32.
- García, A., Orellana, M., Pomalaya, V., Yanac, R., Orellana, D., Sotelo, L. y Fernandini, P. (2013). *Intimidación entre iguales (bullying): empatía e inadaptación social en participantes de bullying*.
- García Coto, M. y Kerman, B. (2008). *Estudio Epidemiológico de Conductas de Hostigamiento (bullying) entre pares en escuelas argentinas*.

- García Coto, M. Á. G., Kerman, B., Sinigagliesi, F., Knallinsky, M., Molinari, F., Kelly, M. y Mures, G. (2013). Análisis descriptivo de situaciones de maltrato desde la perspectiva del hostigador, el hostigado y los testigos en estudiantes de nivel inicial de la ciudad de buenos aires: diferencias según el sexo de los participantes. *Hologramática*, 18(3), 43-58.
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M., Córdoba-Alcaide, F. y Ortega-Ruiz, R. (2018). *Agresión y victimización: la percepción del alumnado y factores asociados*.
- García-Fernández, C. M., Romera, E. M. R. y Ortega, R. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema*, 27(4), 347-353.
- García García, E., González Marqués, J. y Maestú Unturbe, F. (2011). Neuronas espejo y teoría de la mente en la explicación de la empatía. *Ansiedad y estrés*, 17(2-3), 265-279
- García Maldonado, Joffre Velázquez, Martínez Salazar y Llanes Castillo (2011). Cyberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40, (1), 115-130.
- García Montañez, M. V. y Ascensio Martínez, C. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2).
- García, V. P., del Río, M. I. P., Castaño, M., del Barco, B. L. y Bullón, F. (2013). Tipología familiar y dinámica bullying/Cyberbullying en Educación Secundaria. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 161-170.

- Gastesi, M. S. y Salceda, J. C. R. (2019). Una revisión de la eficacia de los programas antibullying en España. *PULSO. Revista de Educación*, (42), 51-72.
- Gerenni, F. y Fridman, L. (2015). El Bullying y su vínculo con la personalidad, el rendimiento académico y la autoestima de los adolescentes. *{PSOCIAL}*, 1(3), 71-82.
- Gerosa, F. (2016). Personalidad, Autoestima y Desempeño Académico. Una aproximación complementaria a partir de la Teoría de los Cinco Factores de la personalidad. *{PSOCIAL}*, 2(2), 46-53.
- Gimeno, J. (1997). La transición a la educación secundaria. España: Ediciones Morata.
- Gini, G., y Pozzoli, T. (2006). The role of masculinity in children's bullying. *Sex Roles*, 54(7-8), 585-588.
- Giraldo, K. P. y Holguín, M. J. A. (2017). La autoestima, proceso humano. *Revista Electrónica Psyconex*, 9(14), 1-9.
- Goodkind, M. (2011). Cognitive Empathy Following Orbitofrontal Cortex and Dorsolateral Prefrontal Cortex Damage (tesis doctoral). University of California. USA.
- Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Kairós.
- Gómez, E. P., Vargas, L. C. O., Figuera, F. A. C., Berrío, J. A. y Moreno, L. X. M. (2015). Bullying en Adolescentes Escolarizados: Validación del Diagnóstico de Enfermería "Riesgo de Violencia dirigida a otros". *Hacia la Promoción de la Salud*, 17(1), 45-58.
- Góngora, V. y Casullo, M. (2009). Validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población general y en población clínica de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista*

- Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1 (27), 179-194.
- Góngora, V. C., Liporace, M. F. y Solano, A. C. (2010). Estudio de validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población adolescente de la Ciudad de Buenos Aires. *Perspectivas en psicología*, 7(1), 24-30.
- González, F. A., Sigüenza, Y. M. y Solá, I. B. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología*, 22, 29-42.
- González Arratia, N. (2011) *Resiliencia y personalidad en niños y adolescentes. Como Desarrollarse en Tiempos de Crisis*. (1ª. Edición) México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- González, I. T. M., Ramírez, V. E. y Martínez, J. W. (2012). Nivel de autoestima de adolescentes escolarizados en zona rural de Pereira, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(3), 485-495.
- González, R. S. C. (2015). *La violencia familiar y su influencia en la violencia escolar (bullying) activa, pasiva y testigo en alumnos de secundaria*.
- González, A. (2016). *Programa TEI. Introducción*. España: TEI.
- González-Pienda, J., Núñez, J., Glez-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- Güell, Manuel y Muñoz, Josep. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona. Paidós
- Gutiérrez M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Revista Psicothema*, 23(1), 13-19.

- Hamodi Galán, C. y Jiménez Robles, L. (2018). Modelos de prevención del bullying: ¿Qué se puede hacer en educación infantil? *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 29-50.
- Haney P. y Durlak J. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 423-433.
- Harter, S. (2012). *The Construction of Self: Developmental and Sociocultural Foundations*, Nueva York, The Guilford Press.
- Heredia, J. P. y Pinto, B. (2008). Depresión en diabéticos: un enfoque sistémico. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 6(1), 22-41.
- Hernández, A. N. (2016). La empatía y su relación con el acoso escolar. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-54.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2006). Análisis de los datos cuantitativos. *Metodología de la investigación*, 407-499.
- Hirsch B. y DuBois D. (1991). Self-esteem in early adolescence: The identification and prediction of contrasting longitudinal trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 53-72.
- Hoffman, L. W. (1977). Changes in family roles, socialization, and sex differences. *American Psychologist*, 32(8), 644.
- Hoffman, M. L. (1991). Is empathy altruistic? *Psychological Inquiry*, 2(2), 131-133.
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2(36), 257-268.

- Izaguirre, I. (1997). “*El poder en proceso: la violencia que no se ve*”. En: Actas del XXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, San Pablo, Brasil.
- Jiménez, T. y Estévez, E. (2017). School aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17, 251-260.
- Jolliffe, D. y Farrington, D.P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59-71.
- Kerman, B. (2010). Una visión panorámica del fenómeno bullying. *Revista Calidad de Vida, Universidad de Flores*, I, (5), 159-173.
- Kerman, B. (2016). *Un estudio descriptivo de las creencias docentes acerca del fenómeno Bullying*. European Scientific Journal./Special/edition. 28- 29.
- Kerman, B. (2017). Conceptualizaciones en torno a la violencia escolar. *Revista Desvalimiento Psicosocial N° 4*.
- Kerman, B, Calvo, F. y Pugliesi, D. (2017). Teachers' Beliefs about Causal Factors, Preventive and Contingent Actions on Bullying. A Descriptive Study. In *3rd Pan American Interdisciplinary Conference, PIC 2017 15-16 February, Buenos Aires Argentina* (p. 287).
- Kerman, B. S. (2019). Creencias de los docentes acerca de los factores causales, medidas preventivas y contingentes sobre el fenómeno Bullying. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 23(1), 167-190.
- Kerman, B., Calvo, F., Pugliese, D., Morrongiello, N. y Reyes Plazaola, P. T. (2019). Prevalencia del acoso entre pares y su relación con las habilidades sociales y la empatía en niños de 11 a 13 años en colegios de CABA. In *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI*

Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

- Kokkinos, C.M. y Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy, and empathy among preadolescents. *Social Psychology Education*, 15, 41-58.
- Krevans, J., y Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Lacasa, C. S. y Ramírez, F. C. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1015-1032.
- Landazabal, M. G., Lazcano, J. A., Martínez-Valderrey, V., Mateo, C. M., Iturrioz, E. B., y Alboniga-Mayor, J. J. (2013). Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de psicología*, 31(2), 123-133.
- Lanzillotti, A.I. y Korman, G.P. (2020). Motivos del Maltrato Escolar y del Cyberbullying desde la Perspectiva de los Estudiantes. Estudio con Adolescentes de Buenos Aires. *Revista Científica Hallazgos* 21, 5(1), 11-33.
- Larson RW, Moneta G, Richards MH y Wilson S (2001). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Development*, 73, 1151-1165.
- Lévano, C. S. (2012). Revisión de las investigaciones acerca del bullying: desafíos para su estudio. *Lima: Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela*, 127-77.

- Linero Racines, R. M. (2019). *Funciones ejecutivas, funcionalidad familiar y desajuste conductual relacionado con la cognición social en estudiantes en situación de Bullying* (Doctoral dissertation) Universidad de la Costa.
- López-Barajas, D. M., Álvarez, F. O., Martínez, I. V. y Sánchez, M. L. Z. (2010). Estudio comparativo del autoconcepto físico en adolescentes en función del género y del nivel de actividad físico-deportiva. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación* (17), 38-41.
- López-Fernández, V., Arias-Castro, C., Restrepo, K. G. y Santana, K. G. (2018). Un estudio de la relación entre la empatía y la creatividad en alumnos de Colombia y sus implicaciones educativas. *Revista Complutense de educación*, 29(4), 1133.
- López, M. B., Filippetti, V. A. y Richaud, M. C. (2013). *Empatía: Desde la Percepción Automática hasta los Procesos Controlados*. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1).
- López, F., y Chávez, M. D. C. M. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Revista de psicología*, 8(17), 19-33.
- López, M., Aguilar, M. J. y Rubiales, J. (2008). Bullying: testigos en silencio. *RIEE Revista Internacional de Estudios en Educación*, 8(2), 65-70.
- Lorente Escriche, S. (2014). *Efecto de la competencia social, la empatía y la conducta prosocial en adolescentes*.
- Luciano, G., y Marín, L. (2011). Estudio de manifestaciones de violencia en las escuelas de la periferia de San Luis. Un estudio extensivo desde la mirada de los actores escolares. *Fundamentos en Humanidades*, XII (23), 93-109.
- Martínez-Antón, M., Vázquez, S. B., y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de psicología/The UB Journal of Psychology*, 38(2), 293-303.

- Martínez, J., Ganem, A., Contreras, M., Leal, E., Soto, M. y Fernández, J. (2014). Prevalencia y factores de riesgo para ser Víctima de bullying en escolares de 8 a 12 años en una escuela pública. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 14(1), 81-88.
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L. y Monreal, M. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: Implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 44 (2), 55-56.
- Martínez-Otero, V. (2017). Acoso y ciberacoso en una muestra de alumnos de educación secundaria. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(3), 279-298.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd Ed.). New York: Van Nostrand Reinhold.
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J.A., Rivera-Riquelme, Espada, J.O. y Orgilés, M. (2014). Aceptación /rechazo social infantil: relación con problemas emociones e inteligencia emocional. *Avances en Psicología*, 22(2), 205-213
- Mendoza González, B. (2011) Bullying entre Pares y el Escalamiento de Agresión en la Relación Profesor-Alumno *Psicología Iberoamericana*, 1(19), 58-71.
- Mendoza, B. (2014). *Bullying. Asambleas escolares para mejorar la convivencia escolar*. México: Manual Moderno.
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. M., Díez, I. y Nácher, M. J. (2001). *Estilos de crianza y variables escolares relacionadas con la conducta prosocial y la conducta agresiva: Un estudio longitudinal*. RyDyI Project, ref. BSO2001-304. Ministerio de Ciencia y Tecnología.

- Mestre Escrivá, V., Frías Navarro, M. D., Samper, P. y Tur, A. M. (2002). *Adaptación y validación en población española del PROM: una medida objetiva del razonamiento moral prosocial*.
- Mestre, M. V., Tur, A. M., Samper, P., Nácher, M. J. y Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(2), 211-225.
- Monelos Muñiz, M. E. (2015). *Análisis de situaciones de acoso escolar o bullying en centros de Educación Secundaria de La Coruña*. España
- Montañés, M.; Bartolomé, R.; Parra, M. y Montañés, J. (2010). El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. Ensayos. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. (24).
- Montañez, M. V. G. y Martínez, C. A. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38.
- Morán, C., García, C. y Fínez, M. J. (2015). Acoso escolar: relación con sentimiento de soledad y perfeccionismo positivo en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 199-210.
- Moratto, N., Cardenas N. y Berbesí, D. (2012). Validación de un cuestionario breve para detectar intimidación escolar. *Revista CES Psicología*, 5(2), 70-78.
- Moreno-Bataller, C.B. Segatore-Pittón, M., Tabullo-Tomas, A. J. (2019) "*Empatía, conducta prosocial y "bullying". Las acciones de los alumnos espectadores*". *Estudios sobre Educación*. 37, 113 – 134.
- Moreno Méndez, J., Ángel Muñoz, Á., Castañeda Sánchez, B., Castelblanco Triana, P., López Chemas, N. y Medina Barón, A. (2011). Autoestima en un grupo de niños

- de 8 a 11 años de un colegio público de la ciudad de Bogotá. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 5 (2), 155-162.
- Moya-Albiol L, Herrero N. y Bernal M.C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Revista Neurología*, 50 89-100.
- Müller, M., Ungaretti, J. y Etchezahar, E. (2018). Evaluación multidimensional de la empatía: Adaptación del Interpersonal Reactivity Index (IRI) al contexto argentino. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 3(1).
- Naranjo, M. L. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Navarro, E., Miguel, J. M. T. y Germes, A. O. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de psicología*, (88), 7-26.
- Niebla, J. C., Hernández-Guzmán, L. y González-Montesinos, M. (2011). Prueba de autoestima para adolescentes. *Universitas Psychologica*, 10(2), 535-543.
- Nolasco Hernández, A. (2012). La Empatía y su relación con el Acoso Escolar. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11 (22), 35-54.
- Nocentini, A., Menesini, E. y Salmivalli, C. (2013). Level and change of bullying behavior during high school: A multilevel growth curve analysis. *Journal of adolescence*, 36(3), 495-505.
- Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, (2007). *Violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. (1° edición). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

- Olivera, J. y Braun, M. y Roussos, A. (2011). Instrumentos Para la Evaluación de la Empatía en Psicoterapia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20 (2), 121-132.
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega*, 2.
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. (R. Filella, Trad.). Madrid: Ediciones Morata. (Trabajo original en inglés publicado en 1993, *Bullying at School: what we know and what we can do*, Oxford: Blackwell Publishers).
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. España: Ediciones Morata.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. (3º Ed). España: Morata.
- Ortega, R. (1994). Violencia Interpersonal en los Centros Educativos de Educación Secundaria. Un Estudio sobre el Maltrato e Intimidación Entre Compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1998). *Violencia, agresión y disciplina*. En I. Fernández (Ed.), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. 19-30. Narcea S. A. de Ediciones.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y Desaciertos del Proyecto Sevilla Antiviolenia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Psicología. Alianza.

- Ortega Ruiz, R., Rey Alamillo, R. y Casas Bolaños, J.A. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 91-102.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el Cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79.
- Ortiz, O. G., Félix, E. M. R. y Ruiz, R. O. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 27-38.
- Osorio, F. (2013). *Bullying. Matón o Víctima ¿Cuál es tu hijo?* (1º edición). Argentina: Ediciones Urano.
- Paiva Zapata, D. C. (2019). *Agresividad y empatía en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima sur*.
- Pajuelo, J. y Noé, M. (2017). Acoso escolar y autoestima en estudiantes de secundaria. *Revista JANG 61*, 86-100.
- Pallás, M. D. C. M., Barrón, R. G., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2001). *Psicología del desarrollo* (8a. ed.). Colombia: McGraw-Hill.Psalt.
- Pariona Martínez, M. (2015). *Autoestima y agresividad en estudiantes de quinto grado de educación primaria de la institución educativa estatal " Pedro Adolfo Labarthe"*, distrito La Victoria, UGEL 03 San Miguel.

- Parra, Oliva y Sánchez-Queija, (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331-346.
- Pereira L. N. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(3), 0.
- Plata Ordoñez, C., y Riveros Otaya, M. y Moreno Méndez, J. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del Bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 4 (2), 99-112.
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2005). La Violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: estrategias preventivas. *Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo Madrid*, 6.
- Piñero, E., Areñe, J., López, J. y Torres, A. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 223-241.
- Povedano, A., Hendry, L.B., Ramos M.J. y Varela, R. (2011) Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psichosocial intervention*, 21(1), 5-12.
- Quiceno, J. M., y Vinaccia, S. (2014). Calidad de vida, fortalezas personales, depresión y estrés en adolescentes según sexo y estrato. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14(2), 155-170.
- Ramírez, F. C. (2015). Agresores y Víctimas del Bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Información psicológica*, (94), 48-59.
- Ramón-Pineda, M. Á., García-Longoria Serrano, M. P. y Olalde-Altarejos, A. J. (2019).

- Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares.* Conrado, 15(67), 135-142.
- Ramos, C. M. (2008). *Violencia y Victimización e Adolescentes escolares.* (Tesis). Universidad Pablo de Olavide, Facultad de Ciencias Sociales, Área de Psicología Social.
- Ramos de Fernández, I. C., Sepúlveda Jara, J. y Fernández Ramos, M. C. (2017). Perfil físico y psicológico del adolescente victimario de Bullying, según percepción de los docentes, Barquisimeto, estado Lara. *Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría*, 80(2), 52-57.
- Redondo, L. M. (2014). *Sexo, Género y Agresión* (Doctoral dissertation). Universidad de Santiago de Compostela.
- Reina, M. C., Oliva, A. y Parra, Á. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, y Education*, 2(1), 55-69.
- Rejas Velásquez, C. M. (2017). *Acoso escolar y autoestima en estudiantes de 3 ro a 5to de secundaria de instituciones educativas públicas del sector Montenegro-San Juan de Lurigancho, 2017.*
- Resett, S. (2011). Aplicación del cuestionario de agresores-víctimas de Olweus a una muestra de adolescentes argentinos. *Revista de Psicología*, 7(13).
- Resett, S. A. (2019). Victimización y agresión en adolescentes de escuelas públicas y privadas de cuatro ciudades de la Argentina. *Enfoques: revista de la Universidad Adventista del Plata.*
- Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de los variables género y edad. *Apuntes de Psicología*. 22(3), 323-339.

- Reyzábal, M^a. L. y Sanz, A.I. (2014). Resiliencia y acoso escolar: La fuerza de la educación. Editorial Muralla.
- Rivière, A. y Núñez, M. (1996). *La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Argentina: Aique.
- Rodríguez Figueroa, H. M. (2019). *La convivencia escolar desde la perspectiva sociocultural*.
- Rodríguez, M. M. D. (2016). Bullying: políticas de atención y prevención en Costa Rica. *Posgrado y Sociedad. Revista Electrónica del Sistema de Estudios de Posgrado*, 14(1), 25-38.
- Rodríguez, R. S. A. y Pedreira, JL (2008). *Niños Contra Niños: El Bullying Como Trastorno Emergente*.
- Rodríguez, C. y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: Análisis y estrategias de intervención. *Psychology and Psychological Therapy*, 12, 389-403.
- Rogers, C. (1972). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Paidós.
- Rogers, C. (1959). *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client centered framework*. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science*. New York: McGraw-Hill
- Romero-Reignier, V. y Prado-Gascó, V. J. (2016). La influencia del bullying en la autoestima de los adolescentes. *Calidad de vida y salud*, 9 (1).
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. y Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American sociological review*, 141-156.

- Rosser, A., Martínez, R. y Villegas, E. (2015). *La exposición a violencia de género y su repercusión en la adaptación escolar de los menores*. *Bordón*, 67(2), 117-129.
- Rossi Mercado, D. (2015). Relación entre la percepción de la resiliencia y la autoestima en niños de 10 a 12 años de colegios privados y públicos de la Ciudad de La Paz. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 13(2), 261-283.
- Ruggieri, V. L. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de neurología*, 56(1), 13-21.
- Ruiz, R., Riuró, M., y Tesouro, M. (2015). *Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria*.
- Salmivalli, C. (2013). *El acoso y el grupo de iguales*. En A. Ovejero, P.K. Smith y S. Yubero. *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*, 111-130.
- Samper-García, P., Mestre-Escrivá, V., Malonda-Vidal, E. y Mesurado, B. (2015). Victimización en la escuela: relación de la crianza y variables funcionales-disfuncionales del desarrollo. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(3), 849-858.
- Sánchez A. (2009). *Acoso escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención*. Jaen. Formación Alcalá.
- Sarmiento Quispe, S. M., De la Cruz Silvestre, N., Valdivia Ojeda, A. y Rodríguez Ugaz, A. (2015). Consecuencias en los menores, víctimas de bullying, en países de Latinoamérica durante los últimos 10 años.
- Sebastián, V. H. (2012). Autoestima y autoconcepto docente. *Phainomenon*, 11(1), 23-34.
- Segura Landín, L. (2020). *Ajuste psicológico en víctimas y agresores de acoso tradicional y cibernético*.

- Serrano, A. (2006) (ed.): *Acoso y violencia en la escuela*, Barcelona, Ariel, 2006.
- Schoeps, K., Tamarit, A., González, R. y Montoya-Castilla, I. (2019). *Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico*.
- Schunk, D.H. (2004). *Teorías de aprendizaje*. Edu.
- Sierra, P. A. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying (Vulnerability and risk factors associated with bullying). *CES Psicología*, 5(1), 118-125.
- Silva-Escorcia, I., y Mejía-Pérez, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista electrónica educare*, 19(1), 241-256.
- Simkin, H., Azzollini, S., y Voloschin, C. (2014). Autoestima y Problemáticas Psicosociales en la Infancia, Adolescencia y Juventud. *{PSOCIAL}*, 1(1), 59–96. Trianes.
- Singer T, Seymour B, O’Doherty J, Kaube H, Dolan RJ y Frith CD. Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain. *Science* 2004; 20: 1157-62.
- Speranza, A. (2006). *Ecología profunda y autorrealización. Introducción a la filosofía ecológica de Arne Naess*. Biblos.
- Spinella, M. (2005). Prefrontal substrates of empathy: Psychometric evidence in a community sample. *Biological psychology*, 70(3), 175-181.
- Teixidó, J. y Castillo, M. (2013). *Prácticas de mejora de la convivencia escolar*. Ediciones: Aljibe.
- Trautmann M. A. (2008). Maltrato entre pares o bullying. Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20.

- Valdés, G., Lídice (2001). *Programa de intervención para elevar los niveles de autoestima en alumnas de sexto año básico*. 27 65-73
- Valle-Barbosa, M. A., de la Torre, A. M., Robles-Bañuelos, R., López, M. G. V., Flores-Villavicencio, M. E., y González-Pérez, G. J. (2019). La violencia y acoso escolar en una escuela de Guadalajara, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(2), 43-58.
- Vásquez, É. (2017). Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto. *Psicogente*, 20(38), 282-295.
- Vásquez, N. S. M., Zuluaga, N. C., y Fernández, D. Y. B. (2012). Validación de un cuestionario breve para detectar intimidación escolar. *Revista CES Psicología*, 5(2), 70-78.
- Vásquez, M., Semenova, N., Cárdenas Zuluaga, N. y Berbesí Fernández, D. Y. (2017). Clima escolar y funcionalidad familiar como factores asociados a la intimidación escolar en Antioquia, Colombia. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 63-72.
- Vega, J. A. N., Castro, Á. D. y Morales, F. H. F. (2020). El acoso escolar como oportunidad para mejorar la convivencia en el aula. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-1.
- Vélez, S. C., y Fernández, J. A. Á. (2018). Influencia de los observadores sobre la agresión y el sentimiento de maltrato escolar. *Psychology, Society, y Education*, 10(2), 173-187.
- Ventura-León, J., Caycho, T., Barboza-Palomino, M. y Salas, G. (2018). *Evidencias psicométricas de la escala de autoestima de Rosenberg en adolescentes limeños*.

- Vera-Noriega, J., González-González, E., Peña-Ramos, M. y Durazo-Salas, F. (2020). *Roles asociados de los espectadores en el acoso escolar: validación de una escala para detectarlos. Educación y Humanismo* 22(38), 1-12.
- Vergara, B. C., Serpa-Barrientos, A., y Saldarriaga, J. V. (2019). Bullying y Resiliencia en Adolescentes Peruanos: Rol Mediador de la Autoestima. *Revista de Investigación Científica en Psicología*.
- Villalba, J. (2016). La convivencia escolar en positivo. *Revista Educación y Humanismo*, 18 (30), 92-106.
- Viscardi, N. (2011). Programa contra el acoso escolar en Finlandia: un instrumento de prevención que valora el respeto y la dignidad. *Construção psicopedagógica*, 19(18), 12-18.
- Voloschin, C., Becerra, G., y Simkin, H. (2016). Bullying escolar, dominancia y autoestima. Una mirada desde la psicología social. *Revista de Ciencias Sociales*, 92, 62-67.
- Zegarra Chávez, R. E. (2019). *Bullying escolar relacionado a nivel de autoestima y sexualidad en adolescentes, Colegio Emblemático San Ramón la Recoleta. Perú*.
- Zych, I., Elipe, P. y Sánchez, V. (2016). *Competencias socioemocionales para la convivencia y la ciberconvivencia*. En Córdoba-Alcaide, F., Ortega-Ruiz, R. y Nail-Kröyer, O. (eds.), *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying*. Chile: Ril, 51-68.

APÉNDICE

ANEXO 1



FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO*

Autorizo que a mi hijo/a se le tome una serie de cuestionarios de convivencia escolar, que incluyen además autoestima, empatía y habilidades sociales, totalmente anónimos, a los fines de conocer las características de las mismas y mejorarla. Los cuestionarios estarán a cargo de la Lic. Noemi Morrongiello, DNI 22.016.733, Doctoranda en Psicología e integrante del equipo de investigación de la Universidad de Flores, a cargo del Dr. Bernardo Kerman, director del proyecto.

Nombre y apellido del padre / madre / responsable o tutor

DNI

Firma:

Nombre y apellido del Investigador Tutor: Bernardo Kerman

DNI: 10921897

Firma

A handwritten signature in blue ink is written on a light yellow rectangular background. The signature is cursive and appears to read 'Bernardo Kerman'.

* Elaborado a partir de recomendaciones convenidas en Resolución 1490/2007 Guía de las Buenas Prácticas de Investigación Clínica en Seres Humanos Ministerio de Salud de la Nación, Argentina, y las Pautas Internacionales para la Evaluación Ética de los Estudios Epidemiológicos, del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS); 1991.

ANEXO 2

Edad:	Sexo: 1. Varón Mujer 2.
-------------	----------------------------

Cuestionario de convivencia escolar para alumnos

A continuación, aparecen, situaciones que puedes haber observado o vivenciado vos o un compañero en tu escuela continuamente en el año. Coloca una X en la opción que mejor la describa. No dejes ninguna pregunta sin contestar y hazlo de manera sincera; no te preocupes, porque no existen respuestas correctas o incorrectas

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces
Lo ves hacia otros compañeros			
. No lo dejan participar / excluyen a un compañero			
. Lo obligan a hacer cosas peligrosas para él			
. Rompen sus cosas a propósito			
. Le esconden las cosas			
. Dicen a otros que no estén con él o que no le hablen			
. Lo insultan			
. Le pegan golpes, puñetazos, patadas			
. Le chiflan o gritan			
. Lo desprecian			
0. Lo llaman por apodos			
1. Lo amenazan para que haga cosas que no quiere			
2. Lo obligan a hacer cosas que están mal			

3. Ha recibido mensajes ofensivos por Whatsapp, Facebook, Twitter, Instagram u otra red social o cualquier medio de comunicación			
Te sucede a vos			
4. No me dejan participar, me excluyen			
5. Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí			
6. Rompen mis cosas a propósito			
7. Me esconden las cosas			
8. Dicen a otros que no estén conmigo o que no me hablen			
9. Me insultan			
0. Me pegan golpes, puñetazos, patadas			
1. Me chiflan o gritan			
2. Me desprecian			
3. Me llaman por apodos			
4. Me amenazan para que haga cosas que no quiero			
5. Me obligan a hacer cosas que están mal			
6. He recibido mensajes ofensivos por Whatsapp, Facebook, Twitter, Instagram u otra red social o cualquier medio de comunicación			
7. Si volviera a nacer pediría ser diferente a como soy			
8. Creo que nadie me aprecia			
9. Tengo sueños y pesadillas horribles			
0. Me suelen sudar las manos sin saber por qué			
1. A veces tengo una sensación de peligro o miedo sin saber por qué			
2. Al venir al colegio siento miedo o angustia			
3. A veces me encuentro sin esperanza			

4. A veces creo que no tengo remedio			
5. Algunas veces tengo ganas de morirme			
6. Algunas veces me odio a mí mismo			
7. A veces me vienen recuerdos horribles mientras estoy despierto			
8. Me vienen nervios, ansiedad o angustia sin saber por qué			
Lo haces vos			
9. No dejo participar, excluyo			
0. Obligo a hacer cosas peligrosas para él o ella			
1. Obligo a que me den sus cosas			
2. Rompo sus cosas a propósito			
3. Robo sus cosas			
4. Envío mensajes para amenazarle			
5. Sacudo o empujo a un compañero para intimidarlo			
6. Me burlo de él o ella			
7. Invento chismes falsos sobre él o ella			
8. Trato de hacer que otros los desprecien			
9. Digo nombres ofensivos, comentarios o gestos con contenido sexual			
0. He enviado mensajes ofensivos por Whatsapp, Facebook, Twitter, Instagram u otra red social o cualquier medio de comunicación			

ANEXO 3

Edad:

Sexo: 1. Varón 2. Mujer

Grado/Año:

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG

Este test tiene por objeto evaluar el sentimiento de satisfacción que la persona tiene de sí misma. No dejes ninguna pregunta sin contestar y hazlo de manera sincera; no te preocupes porque no existen respuestas correctas o incorrectas.

Por favor contesta las siguientes frases con la respuesta que consideres más apropiada.

- A. Muy de acuerdo
- B. De acuerdo
- C. En desacuerdo
- D. Muy en desacuerdo

	A	B	C	D
1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.				
2. Estoy convencido que tengo buenas cualidades.				
3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente				
4. Tengo una aptitud positiva hacia mí mismo/a.				
5. En general estoy satisfecho de mí mismo/a.				
6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.				
7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.				
8. Me gustaría sentir más respecto por mí mismo.				
9. A veces pienso que soy un inútil.				
10. A veces creo no soy una buena persona.				

ANEXO 4

ESCALA HARRIS

Por favor contesta las siguientes preguntas colocando una X en la opción que mejor te mejor te describa.

	Muy triste	Triste	Neutral	Feliz	Muy feliz
1. ¿Cómo te sentís?					
2. ¿Cómo te sentís sobre el tipo de persona que sos?					
3. Cuándo pensás acerca de vos: ¿Cómo te sentís?					
4. ¿Cómo te sentís acerca de tu forma de ser?					

ANEXO 5

ESCALA EMPATIA

Edad:	Sexo: 1. Varón <input type="checkbox"/> 2. Mujer <input type="checkbox"/>	Grado/Año:
-------------	---	------------------

Las siguientes frases se refieren a tus pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones. Para cada cuestión indica cómo te describe eligiendo la puntuación de 1 a 5.

No me describe bien	Me describe un poco	Me describe más o menos bien	Me describe bien	Me describe muy bien
1	2	3	4	5

1.	Sueño y fantaseo, bastante a menudo, acerca de las cosas que me podrían pasar	1	2	3	4	5
2.	A menudo tengo sentimientos de compasión y preocupación hacia la gente con menos suerte que yo	1	2	3	4	5
3.	A veces encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona	1	2	3	4	5
4.	Verdaderamente me identifico con los sentimientos de los personajes de una película, serie, novela. (Siento como si viviera los sentimientos de los personajes)	1	2	3	4	5
5.	En situaciones de emergencia, me siento inseguro e incómodo	1	2	3	4	5
6.	En general soy objetivo cuando veo una película u obra de teatro y no me suelo involucrar completamente	1	2	3	4	5
7.	Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en un conflicto antes de tomar una decisión	1	2	3	4	5
8.	Cuando veo que se aprovechan de alguien, siento la necesidad de protegerlo	1	2	3	4	5
9.	Normalmente me siento indefenso cuando estoy en medio de una situación muy emotiva	1	2	3	4	5
10.	A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome cómo ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)	1	2	3	4	5
11.	Resulta raro para mí implicarme ("meterme") completamente en un buen libro o película	1	2	3	4	5
12.	Las desgracias de otros no suelen angustiarme mucho	1	2	3	4	5
13.	Si estoy seguro de que tengo la razón en algo no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás	1	2	3	4	5
14.	Normalmente soy bastante eficaz al ocuparme de emergencias	1	2	3	4	5
15.	A menudo me conmueven las cosas que veo que pasan	1	2	3	4	5
16.	Me describiría como una persona bastante sensible	1	2	3	4	5
17.	Cuando veo una buena película puedo muy fácilmente ponerme en el lugar del protagonista	1	2	3	4	5
18.	Tiendo a perder el control durante las emergencias	1	2	3	4	5
19.	Cuando veo que alguien en una emergencia necesita ayuda pierdo el control	1	2	3	4	5
20.	Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar	1	2	3	4	5