

PREVALENCIA DEL HOSTIGAMIENTO DE PARES (BULLYING), HABILIDADES SOCIALES Y EMPATÍA EN NIÑOS DE 11 A 13 AÑOS EN ESCUELAS PRIMARIAS DE CABA

Kerman, Bernardo; Pugliese, Diamante; Morrongiello, Noemi; Gaggino, Melisa
Universidad de Flores. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El hostigamiento entre pares (bullying) se define como una forma de maltrato, normalmente intencionado y perjudicial de un/unos estudiante/s hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierten en su víctima habitual; suele ser persistente, puede durar semanas, meses e incluso años (Cerezo, 2005). Entre las variables asociadas al hostigamiento se encuentran la empatía cognitiva y afectiva y las habilidades sociales. El objetivo de este estudio ha sido analizar las relaciones entre la prevalencia del hostigamiento, niveles de empatía y habilidades sociales. Participaron del estudio 500 niño/as con edades entre 11 y 13 años. Se implementaron inventarios sobre empatía y habilidades sociales. Se han utilizado instrumentos autoadministrables que permitan detectar hostigadores, hostigados y testigos, las diferentes tipologías de acoso, más niveles de empatía y habilidades sociales de los mismos. Se presentan resultados que se cotejan con los obtenidos en estudios previos de este grupo y otros tantos a nivel nacional como extranjeros. La investigación es de corte empírico analítico con un diseño descriptivo.

Palabras clave

Hostigamiento de pares - Bullying - Empatía - Habilidades sociales

ABSTRACT

PREVALENCE OF PEERS HARASSMENT (BULLYING), SOCIAL SKILLS AND EMPATHY IN CHILDREN FROM 11 TO 13 YEARS OLD IN CABA ELEMENTARY SCHOOLS

Peer harassment (Bullying) is defined as a form of abuse, usually intentional and harmful, from one/some student/s to another, generally weaker, which makes him / her a regular victim. It is usually persistent, it can last for weeks, months and even years (Cerezo, 2005). Among the variables associated with bullying are cognitive and affective empathy and social skills. The objective of this study has been to analyze the relationships between the prevalence of bullying, levels of empathy and social skills. 500 children between 11 and 13 years old participated in the study. Inventories of empathy and social skills (self-administered) were used. They have been used to detect bullies, victims and witnesses, the different types of bullying and their levels

of empathy and social skills. The results will be compared with those obtained in previous studies of this group and others, both nationally and abroad. The research is of an empirical analytical nature with a descriptive design.

Keywords

Bullying - Harassment - Empathy - Social skills

Introducción

El hostigamiento entre pares se define como el comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresión física de un/os niño/s hacia otro que se convierte en víctima (Espelage & Swearer, 2003). También como una forma de maltrato, normalmente intencionado y perjudicial de un estudiante hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual; suele ser persistente, puede durar semanas, meses e incluso años (Cerezo, 2005). Entre los factores que según algunos estudios inciden en su génesis, se encuentran la falta de empatía cognitiva y afectiva, en los hostigados, y afectiva en los hostigadores (Plata Ordoñez, 2010); por otra parte, la falta de habilidades sociales en los hostigados y de actitudes prosociales en los hostigadores (Wurst, 2007). En función de ello resulta de vital importancia evaluar la relación entre ambos factores y los comportamientos de hostigadores y hostigados.

El presente estudio tiene como objetivo detectar la prevalencia del Bullying en colegios de CABA y del Gran Buenos Aires, así como conocer la vinculación entre la empatía y las habilidades sociales en un grupo de mínimo 500 niños entre 11 y 13 años, observadores, víctimas y agresores en situación del bullying en instituciones educativas de dicha área. Además, identificar la asociación existente entre la empatía y las habilidades sociales de estos niños en los roles de observadores, víctimas y agresores en situación del bullying.

Se utilizarán instrumentos que permitan detectar hostigadores, hostigados y testigos, las diferentes tipologías de acoso, más niveles de empatía y habilidades sociales de los mismos. Los resultados se cotejarán con los obtenidos en estudios previos de este grupo y otros tanto a nivel nacional como extranjeros.

La investigación es de corte empírico analítico con un diseño descriptivo

1. Objetivos generales y específicos

Objetivo general:

Conocer la prevalencia del hostigamiento escolar y su relación con la empatía y las habilidades sociales

Objetivos específicos

1. Conocer la prevalencia de situaciones de hostigamiento en un grupo de niños entre 11 y 13 años, observadores, víctimas y agresores en situación del bullying en instituciones educativas de CABA y Gran Buenos Aires
2. Identificar entre el rol de agresor, el rol de víctima y de testigo de intimidación, la prevalencia según género, grado de estudios y edad, con dicha referencia.
3. Describir los niveles de empatía y habilidades sociales de los participantes del estudio.
4. Analizar la asociación entre empatía, habilidades sociales y hostigamiento de pares (observadores, víctimas y agresores).

Marco teórico.

El hostigamiento de pares se define como el comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresión física de un/os niño/s hacia otro que se convierte en víctima (Espelage & Swearer, 2003). Es una forma de violencia, normalmente intencional y dañina de un compañero hacia otro, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual; suele ser constante, puede durar semanas, meses e incluso años. La mayoría de los acosadores actúan de esa forma, motivados por un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar (Cerezo Ramírez, 2006). El fenómeno de hostigamiento entre pares es sistémico y se produce en un determinado grupo donde hostigadores, hostigados, los no implicados, observadores o testigos, docentes, directivos y familias, también forman parte de él (Kerman, 2010; Olweus, 1978, 1998).

Existen diferentes alternativas de hostigamiento, entre ellas ignorar o hacer el vacío, no dejar participar en los juegos, insultar, poner sobrenombres que ofenden, hablar mal de él o ella, esconder cosas, romper cosas, robar cosas, pegarle, patearlo o lastimarlo, amenazarlo para que se asuste, obligarlo a un contacto físico no deseado, obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas, amenazarlo con armas (palos, navajas, etc.) Existen, además, formas virtuales de hostigamiento tal como el Cyberbullying, agresión intencional, por parte de un grupo o un individuo usando formas electrónicas de contacto (TIC) repetidas veces a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma; esta última se ha constituido hoy en una de las manifestaciones más dañinas y frecuentes.

En investigaciones previas de este equipo de investigación acerca de la prevalencia del hostigamiento en escuelas de CABA

(García Coto, Kerman et al., 2008, 2013) se han realizado una serie de observaciones en una muestra de 996 estudiantes de 6° y 7° grado. Desde la perspectiva de los Hostigados, las tres formas de hostigamiento más frecuentes fueron, en primer lugar que hablen mal de la víctima, (45,6%), en segundo lugar insultos y burlas (43,4%), y en tercer lugar le pongan sobrenombres que lo ofenden” (31,7%). En cuanto al Hostigador, las que más prevalecieron, los insultos, (54,2%), luego aparece hablar mal de él o ella (53,1%), en tercer lugar ignorarlo o hacerle el vacío (36,6%), en el cuarto lugar ponerle sobrenombres que lo ofenden (36,2%). Por otra parte, en los Testigos, los porcentajes de prevalencia del hostigamiento se hallaron significativamente por encima de la frecuencia encontrada en los “Hostigados” y los “Hostigadores”. Las que predominaron son, insultarlo (90,2%), luego hablar mal de él o ella (88,3%) y la tercera es ponerle sobrenombres que lo ofenden (85,2%). Las tres tipologías que predominaron en la percepción de los Testigos fueron semejantes a las que aparecieron en los Hostigadores y Hostigados. La importancia del Hostigamiento escolar (Olweus, 1978), objeto del presente trabajo, reside en las severas consecuencias a corto, mediano y largo plazo, que aún en sus formas menos traumáticas, produce en los niños y adolescentes, más específicamente en los hostigados. Entre ellas la disminución de la autoestima, trastornos de ansiedad e incluso trastornos depresivos, dificultad en la capacidad para generar y mantener relaciones interpersonales y en la integración en el medio escolar y trastornos de aprendizaje (Ortega, 1994).

Olweus (1986, 1993), en su definición de Bullying, desde la perspectiva del acosado, señala: “Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes”. Desde la perspectiva del hostigador completa la definición como “comportamiento negativo repetitivo e intencional (desagradable o hiriente) de una o más personas dirigido contra una persona que tiene dificultad en defenderse”. Ello implicaría un comportamiento agresivo o querer “hacer daño” intencionadamente, llevado a término de forma repetitiva e incluso fuera del horario escolar, en una relación interpersonal que se caracteriza por un desequilibrio real o superficial de poder o fuerza.

Según Cerezo (1998), también a partir del enfoque sobre el que hostiga: Violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o un grupo dirigida contra otro que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación, desarrollada en el ámbito escolar. Posteriormente, añade en la descripción del fenómeno su carácter intencional, perjudicial y persistente, constituyendo una dinámica asidua de exclusión, violencia y deterioro de la socialización, de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero al que convierte en su víctima habitual.

El Bullying es un fenómeno social, siendo su concepción de tipo sistémica. En el sistema participan hostigadores, hostigados, observadores o testigos, docentes, directivos y familias (Olweus, 1978, 1998). Así se prioriza las transacciones entre los diferen-

tes actores y los efectos sobre la conducta de los hostigados. Los victimarios suelen tener un grupo de apoyo que refuerza su conducta, mientras que el hostigado se encuentra aislado, incluso ignorado y hasta rechazado abiertamente. Vale por ende subrayar la incidencia de la posición sociométrica, del estatus de cada participante en el grupo, en la apreciación de la violencia entre pares (Cerezo Ramírez, 2006).

Salmivalli (2002), destaca la importancia de la naturaleza del grupo en la intimidación. El hostigamiento tiene lugar, se apoya y se sostiene dentro de él. El hostigador acosa cuando el grupo está presente y no a solas con el hostigado. El bullying, es soportado y, entonces habilitado por los compañeros de clase o los que están alrededor del evento violento, Además el desequilibrio de poder entre victimario y víctima se da grupalmente entre hostigadores y habitualmente un solo hostigado.

Las investigaciones ejecutadas en España han permitido observar diferentes variantes de Bullying y su incidencia en la población escolar. En el año 2000 un primer informe es publicado en Madrid. El mismo, denominado Defensor del Pueblo Unicef, acerca del maltrato entre pares, se realiza partiendo de investigaciones desarrolladas en las comunidades autónomas de Andalucía, Aragón, Cataluña, Madrid, La Rioja, Navarra, Valenciana, país vasco, ciudad autónoma de Ceuta. Más tarde a nivel provincial en Granada y Valladolid, se actualiza en una segunda publicación "Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006" / Defensor del Pueblo - Madrid. Los resultados de este proyecto nacional 2006 describen los diferentes tipos de Bullying y comunican la incidencia de las mismas sobre la base de encuestas realizadas a víctimas, agresores y observadores.

El informe ha constatado las siguientes tipologías:

- Exclusión social: ignorar a la víctima, no permitirle participar, dejarlo de lado en forma deliberada de las relaciones o interacciones social
- Agresión verbal: Insultar, poner apodos, hablar mal del acosado
- Agresión física indirecta: esconder cosas al hostigado, romperle y/o robarle cosas
- Agresión física directa: golpearlo
- Amenazas / chantajes con el objetivo de para inculcar miedo, obligarlo a realizar actos que no desea con amenazas, incluso con armas.
- Acoso sexual: agresiones, que pueden ir desde molestias hasta serios abusos, y que tienen la finalidad de intentar desencadenar una actividad sexual en contra de su consentimiento.

Se considera necesaria la inclusión de otras alternativas actuales entre las tipologías:

- Bullying homóforo: Tiene que ver específicamente con la discriminación de grupos minoritarios socialmente estigmatizados ya que son percibidos por el acosador y sus seguidores como indeseables. La homofobia y el sexismo se combinan y construyen mutuamente. Así se hostiga a los individuos más

endebles: por un lado, se persiguen todas las rupturas de género y sexualidad de todos, independientemente de su orientación sexual y género (Platero Méndez, 2008).

- Cyberbullying: acto agresivo e intencionado, llevado a cabo de manera repetida y constante a lo largo del tiempo, mediante el uso de formas de contacto electrónicas, por parte de uno/s individuo/s contra una víctima que no puede defenderse fácilmente (Smith, et al, 2008). Se realiza a través de teléfono, mensajes de texto, correos electrónicos, sesiones de chat, programas de mensajería instantánea, fotografías-videos en internet, páginas web.

Empatía y su vinculación con los comportamientos prosociales y el hostigamiento escolar

La empatía se define como la capacidad cognitiva de percibir (en un contexto común) lo que otro ser puede sentir (Davis, 1984). También es descrita como un sentimiento de participación afectiva de una persona cuando se afecta a otro. Es una reacción emocional elicitada y congruente con el estado emocional del otro y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o podría tener expectativas de sentir (Sánchez-Queija, 2006). En el transcurso de la historia, la empatía como constructo teórico se ha ganado un lugar destacado en el estudio del comportamiento humano. Llama la atención que siendo un concepto muy utilizado, no exista un consenso en su definición (Olivera, Braun y Roussos, 2011). Sin embargo, un grupo de estudios han puesto énfasis en describirla como un proceso emocional o cognitivo, para luego diferenciarla de la simpatía o la toma de perspectiva (Eisenberg, 1986; Freshbach, 1975; Hoffman, 1977).

La empatía enlaza dos capacidades humanas: la participación vicaria de las emociones que integra el componente emocional y por otra la perspectiva mental formando parte de la empatía cognitiva. Siguiendo la misma línea teórica, los conceptos teoría de la mente, mentalización y empatía cognitiva presentan un alto grado de sinonimia entre sí (Davis, 1996; Staub, 1987; Whiten, 1991). Dichas distinciones contribuyen al desarrollo teórico, pero aun a si continúan siendo definiciones abstractas que quedan circunscripta a frases como "posicionarse en el lugar del otro" o "proyectarse uno mismo en la situación del otro" (Allport, 1937; Buchheimer, 1963; Smith, 1989). Por este motivo teóricos como Feshbach (1976) y Lannotti (1979) han puesto énfasis en determinar qué aspectos del proceso empático son estudiados en las diferentes investigaciones y la relevancia de tener en cuenta su componente cognitivo y emocional.

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

La empatía puede clasificarse en (Davis, 1996):

- Empatía afectiva o empatía emocional: la habilidad de responder con un sentimiento adecuado a los estados mentales de otro individuo.
- 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, /supuestos-suposiciones mentales/, pero como no hay estudios que comparen la: 'teoría de la mente' con tipos de empatía, no estaría claro si son equivalentes.

La empatía afectiva podría clasificarse a su vez en:

- Preocupación empática: compasión por otros como reacción a su sufrir.
- Aflicción propia: sensaciones propias de incomodidad y ansiedad como respuesta al sufrimiento ajeno. Sin embargo 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 espontáneamente los puntos de vista del otro/a.
- Fantasía: la tendencia -proyectiva- a identificarse con personajes imaginarios.

Sobre la base de esta línea de pensamiento, Davis (1983) desde una perspectiva multidimensional, desarrolló un cuestionario para el estudio de la empatía seleccionando y adaptando ítems de otros instrumentos que luego fueron incorporados a la misma. Además, se crearon nuevos ítems para estudiar los aspectos cognitivos teniendo en cuenta la capacidad para tomar diferentes puntos de vista, o perspectivas. La versión final de un instrumento que 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 forma se llegó al Interpersonal Reactivity Index (IRI), un instrumento que evalúa a la empatía desde diferentes dimensiones logrando así una diferenciación entre cada subescala y su puntaje. En consecuencia, se arribó a una complejización en su estudio para una mejor comprensión de ésta. A partir del estudio de Davis, Pérez- Albéniz et al. (2003), llevaron a cabo un estudio con el fin de profundizar las propiedades métricas del IRI para aplicarlo en la población española. De esta manera, fue administrado en tres muestras. La primera muestra fue de 232 padres y 369 madres con una edad promedio de 39 años, la segunda muestra fue de 1.997 estudiantes universitarios con una edad promedio fue de 21 años y la última muestra también fue universitarios de con una edad promedio de 19 años. El resultado fue la validación del instrumento para la población española ya que presentaba propiedades psicométricas similares a la versión original.

Por su parte, Mestre Escrivá, Frías Navarro y Samper García

(2004) validaron el IRI pero sobre una población adolescente, con un rango etario entre 13 y 18 años. La muestra se valió de 698 varones y 597 mujeres provenientes de diferentes centros educativos de la Comunidad Valenciana. A lo largo de los años el estudio de la empatía se fue aplicando en diferentes ámbitos y poblaciones. En este punto se ha encontrado una interrelación entre la empatía y el fenómeno bullying que algunos investigadores decidieron profundizar.

En el 2010, se llevó a cabo una investigación sobre autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas de bullying en un colegio del municipio de Chía. La misma fue de corte empírico analítico con un diseño descriptivo y un método de asociación. Se utilizaron los instrumentos escala de autoestima de Rosenberg, la escala de empatía del cuestionario de Conducta Prosocial de Martonell, González y Calvo (1998, validada para la población colombiana por Rey, 2003) y el "cuestionario secundaria de 12 a 16 años de edad" de la UNICEF y La Defensoría del Pueblo en España. Dichos instrumentos se administraron a una muestra intencional de 57 adolescentes. Los resultados obtenidos se analizaron con base en el paquete estadístico SPSS, los cuales arrojaron que la relación entre la empatía y autoestima en los observadores es inversamente proporcional, mientras que en las víctimas es directamente proporcional. Y 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).

Las habilidades sociales y la relación con el hostigamiento entre pares

Las habilidades sociales, denominadas también como competencias sociales, no poseen una definición única y determinada, dado que no existe un acuerdo en la comunidad científica. Aun así se las puede delimitar como una serie de comportamientos aprendidos que se presentan en situaciones interpersonales, socialmente aceptadas (ello implica tener en cuenta normas sociales y normas legales del contexto sociocultural en el que se actúa, así como criterios morales)

A lo largo del tiempo los niños van desarrollando un conjunto de destrezas que le permiten una mejor adaptación al entorno tanto físico como social. Entre ellas, las que posibilitan una mejor interacción con otras personas, denominadas habilidades sociales, les permiten no sólo encontrar mejores soluciones a los problemas interpersonales sin perjuicios a los demás, sino también lograr vínculos satisfactorios. (Del Arco & García, 2005). Estas habilidades suelen ser comportamientos aprendidos tales como asertividad, comunicación efectiva, empatía, expresar emociones saludables, capacidad de halagar o invitar a sentirse bien a un otro (Rojas, 2010). Las mismas se vinculan a marcos culturales y educativos específicos y difieren en las diferentes culturas y una conducta apropiada puede no serlo en otra (Rojas, 2010).

Se las puede definir como un conjunto de conductas emitidas

por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, de ese individuo de un modo adecuado a la situación respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1986)

Se pueden asociar 3 tipos de consecuencias en general que hacen a una habilidad social (Arkowitz, 1981; Schroeder y Rakos, 1983):

- El beneficio para lograr la respuesta esperada (eficacia en los objetivos).
- El beneficio para conservar u optimizar el vínculo con otro (eficacia en la relación).
- El beneficio de mantener la autoestima de la persona habilitada (eficacia en el respeto a sí mismo).

También algunos autores consideran importante la capacidad de resignar el beneficio del objetivo en pos del objetivo en la relación (Linehan, 1984).

El desarrollo de estas competencias no es similar en todas las personas y depende de factores tales como género, personalidad y estímulos recibidos, siendo el primer referente en el desarrollo de la socialización el entorno familiar (López, 2008). A su vez las figuras parentales transmiten modelos que sirven como aprendizaje vicario (Bandura, 1982). El poseer estas competencias facilita la resolución de conflictos y la carencia conduce a alternativas violentas de afrontamiento (Carson y Parke, 1996). A medida que los niños cesen y tienen contacto con otras redes sociales van desarrollando las habilidades a través de la experiencia directa, aprendizaje vicario, aprendizaje verbal, feed back de sus conductas por otras personas (Monjas, 1997) hasta que se van haciendo estables en la adolescencia.

El utilizar las habilidades en la escuela ante nuevas situaciones facilita la aceptación de los pares y se constituye en factor protector de la persona (López, 2008)

Fox y Boulton (2005), efectuaron una tesis con el propósito de establecer el nivel de las habilidades sociales en hostigadores, sus compañeros y los profesores a través de 20 competencias y se les requirió a los docentes que evaluaran a un “hostigador” y a un “hostigado” de su curso. Los resultados alcanzados no revelan elementos para distinguir entre tipos de habilidades sociales con relación a “hostigadores” y “hostigados”. No obstante, se pudo observar una predisposición a percibir a los hostigados con menos habilidades sociales que los hostigadores. Se concluyó que el hecho que los hostigados sean distinguidos por maestros, alumnos y hostigadores como no habilitados a nivel social puede poseer fuertes consecuencias para las intervenciones de soporte a las víctimas de bullying.

Según Díaz Aguado (2006) los hostigados pasivos son pendejitos y ansiosos, se encierran en sí mismos, no son populares, descalificados por sus pares, no frenan sus impulsos, no acomodan su comportamiento al estímulo o situación, no poseen

habilidades sociales, carecen de concentración, no respetan las normas sociales y tienen conductas irritantes.

No obstante, los hostigados, si bien están atentos a factores que acrecientan el peligro de ser victimizados, como ser, por ejemplo, incapacidades y diferencias en torno a lo físico (Frisén et al., 2007; Joffre et al., 2011), no se numeran otros factores que en la literatura se vinculen con la victimización, como por ejemplo una carencia en el desarrollo de habilidades sociales (Fox y Boulton, 2005; Verkuyten et al., 2011).

En el 2005, Fox y Boulton, realizaron una investigación con la meta de establecer el grado de habilidades sociales en hostigadores, compañeros y docentes por medio de 20 competencias. Para esta exploración se recurrió a una muestra de 330 estudiantes de entre 9 y 11 años (168 de sexo masculino y 162 de sexo femenino) procedentes de 6 colegios primarios de Reino Unido. También evaluaron a 11 docentes de estas escuelas. Conjuntamente, se valieron de tres métodos, a los participantes se les proporcionaron 20 afirmaciones que representan una habilidad social diferentes: (1) los contribuyentes fueron catalogados como “hostigadores” o “hostigados”, realizaron una autoclasificación en escala de 3 puntos; (2) los contribuyentes debieron pensar en un “hostigador” y un “hostigado” de su curso y evaluarlos según las 20 afirmaciones; y (3) se les pidió a los docentes que valoraran a un “hostigador” y a un “hostigado” de su clase. A pesar de que entre los resultados obtenidos no se hallaron elementos para realizar una diferencia entre tipos de habilidades sociales respecto a “hostigadores” y “hostigados”. De todas maneras, se pudo observar una predisposición a apreciar a los hostigados con menores habilidades sociales que los hostigadores. Se arribó como conclusión a que el hecho de que los hostigados sean apreciados por tres fuentes distintas como no habilitados a nivel social puede poseer importantes repercusiones para las intervenciones de sostén a las víctimas de bullying.

Una de las variables usadas en esta investigación, organizadas por instrumentos, es The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) de Matson, Rotatori y Helsel (1983). La confección de este instrumento se detalla con pormenores en Matson et al. (1983). Fue creado con el fin de valorar el grado de ajuste de la conducta social y presenta dos conformaciones, para entrevistarse respectivamente con los estudiantes y con los docentes. Una de sus características es que mide habilidades y competencias apropiadas, a la vez que deficiencias del comportamiento social. Sus propiedades psicométricas fueron grandemente indagadas, en particular en muestras de habla inglesa, resultando satisfactorias (Helasen y Matson, 1984; Kazdin, Matson y Elveldt- Dawson, 1984; Matson, Macklin y Helsel, 1985; Matson y Ollendick, 1988; Spence y Liddle, 1990), y en muestras de habla hispana (Mendez, Hidalgo e Inglés, en prensa). Para su uso, en la presente investigación, se adaptaron los ítems de esta prueba en el equipo de trabajo.

El cuestionario orientado a los estudiantes presenta un formato

de respuesta en cuatro escalones: nunca, a veces, a menudo y siempre. Se han considerado los cinco factores que se detallan a continuación:

- **Habilidades Sociales Apropriadas** (24 ítems). Se evalúan conductas como expresividad emocional, ser amistoso, colaborar, etc. Algunos ejemplos de ítems son: “miro a la gente cuando hablo con ella” y “me dirijo a la gente y entablo conversación.”
- **Asertividad** (16 ítems), este explora conductas asertivas o no, de burla o injusticia hacia los demás. Algunos ejemplos de ítems son: “tomo cosas que no son mías sin permiso” y “pego cuando estoy furioso.”
- **Control de impulsos** (5 ítems). Ejemplos de estos ítems son: “me enojo fácilmente” e “interrumpo a los demás cuando están hablando.”
- **Autovaloración** (6 ítems). Este ítem examina comportamientos de sobrevaloración del Yo. Algunos ejemplos de ítems son: “me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo” y “creo que lo sé todo.”
- **Confianza/gregarismo** (4 ítems), el mismo explora conductas como sentirse solo o no tener amigos.

Método

Diseño

Se trabajará con un diseño no experimental, descriptivo-correlacional, el cual se propone analizar los niveles que presentan los participantes en cada una de las variables de análisis, para luego cotejar las posibles relaciones entre los constructos (Hernández Sampieri et al., 2010).

Participantes

Formarán parte del estudio un mínimo de 500 niños de ambos sexos y con un rango etario entre los 11 y 13 años, residentes en la Ciudad de Buenos Aires.

Técnicas de recolección de datos

Se utilizará un instrumento de tipo autoadministrable el cual incluirá las siguientes variables de análisis:

Convivencia escolar Cuestionario breve para detectar intimidación escolar (Morato Vásquez, 2012)

Habilidades sociales: Para evaluar este constructo se utilizará la escala Messy, la cual ha demostrado contar con propiedades psicométricas adecuadas para ser utilizada en nuestro contexto.

Escala Matson para la Evaluación de Habilidades Sociales con Jóvenes - Messy- (Matson, Rotatori & Helsel, 1983), para el alumno por sus propiedades psicométricas adecuadas para nuestro contexto.

Mide habilidades y competencias apropiadas, a la vez que problemas del comportamiento social.

Empatía: Con respecto a esta variable, se indagará a través de la escala de Davis (1980), la cual permite evaluar el fenómeno de forma multifactorial, dando cuenta de los diferentes aspectos del constructo, **Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1980, 1983).**

Incluye factores cognitivos y emocionales en 28 ítems, en 4 sub-escalas que miden

4 dimensiones del concepto global de empatía:

5. *Toma de perspectiva* (PT),
6. *Fantasía* (FS),
7. *Preocupación empática* (EC) y
8. *Malestar personal* (PD),
con 7 ítems cada una de ellas

Variables socio-demográficas: se indagarán variables tales como el sexo, la edad y el nivel socioeconómico de los participantes.

Procedimiento

El proyecto será realizado a través de un acuerdo establecido entre los directivos de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales y diferentes establecimientos educativos de la Ciudad de Buenos Aires que presentaron su consentimiento para la realización del estudio que se presenta, Se tendrán en cuenta las condiciones de privacidad y respeto a la intimidad, garantizando el anonimato de los participantes. Para todos los individuos se propondrán las mismas condiciones de administración, participación voluntaria y consentimiento informado de los padres, encargados o tutores.

BIBLIOGRAFÍA

- Ampudia, L. G., Manrique, O. O., Pomalaya, R., Reynoso, E. B. Y., García, D. O., Sotelo, L. & Chalcaltana, H. C. (2011). Intimidación entre iguales (bullying): empatía e inadaptación social en participantes de bullying. *Revista de investigación en Psicología*, 14(2), 15-28.
- Davis, M. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Del Arco, N., & García, C. R. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11(11), 63-74.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328.
- Frisén, A., Jonsson, A. K., & Persson, C. (2007). Adolescent's perception of bullying: who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42(168), 749.
- García Rojas, A. D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *Revista de Educación*, 12, 225-240.
- Ipiña, M. J., Molina, L., & Reyna, C. (2011). Propiedades psicométricas de la Escala MESSY (versión autoinforme) en niños argentinos. *Revista de Psicología (PUCP)*, 29(2), 245-264.

- Kerman, B (2016). Un estudio descriptivo de las creencias docentes acerca del fenómeno Bullying, *European Scientific Journal May 2016*, pp 27-34.
- Kerman, B. S., Diamante, M., & Calvo, F. (2017). Teachers' Beliefs about Causal Factors, Preventive and Contingent Actions on Bullying. A Descriptive Study. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(15).
- Kerman, B. (2017) Conceptualizaciones en torno a la violencia escolar en *Desvalimiento Psicosocial*, Vol 4 n° 1. Pp. 287-294.
- 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.
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1), 16-19.
- Matson, J.L., Macklin, G.F. y Hesel, W.J. (1985). Psychometric properties of the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) with emotional problems and self concept in deaf children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 16, 117-123.
- Méndez, F.X., Hidalgo, M.D. e Inglés, C.J. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(1), 30-42.
- Mestre Escrivá, V., Frías Navarro, M. D., y Samper García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), 255-260.
- Morato Vázquez, M., Semenova, N., Cárdenas Zuluaga, N., & Berbesí Fernández, D. Y. (2012). Validación de un cuestionario breve para detectar intimidación escolar. *CES Psicología*, 5(2), 70-78.
- Nolasco Hernández, A. (2012). Empathy and it'srelationship with bullying. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*.11, 22, 35-54.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Wurst, V. L. (2007). Asociación entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de adolescentes de un colegio particular mixto de Lima. *Revista Psicológica Herediana*, 2(2).