

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE SALUD
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**



**DETERMINANTES COGNITIVOS Y SOCIOEMOCIONALES QUE CARACTERIZAN
EL ROL DEL ESPECTADOR EN SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR.**

ERIKA YULIETH JAIMES SANDOVAL

**TRABAJO DE GRADO
SAN JOSÉ CÚCUTA
2017**

**FACULTAD DE SALUD
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**



**DETERMINANTES COGNITIVOS Y SOCIOEMOCIONALES QUE CARACTERIZAN
EL ROL DEL ESPECTADOR EN SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR.**

**DIRECTORA:
GLORIA ESPERANZA MARTÍNEZ MENDOZA
Mg. En Psicología Clínica y de la Salud
PhD. En Psicología- Procesos psicológicos Básicos**

**PRESENTADO POR:
ERIKA YULIETH JAIMES SANDOVAL**

**TRABAJO DE GRADO
SAN JOSÉ CÚCUTA
2017**

Agradecimientos

Siempre he pensado que el resultado de todo proceso y sacrificio se representa en constancia, disciplina y un sinfín de conocimientos que enriquecen nuestro crecimiento personal, profesional y espiritual. Por tanto, de manera muy especial quiero agradecer a aquellas personas que acompañaron este camino de experiencias significativas y momentos difíciles que fueron el motivo para exigirme cada día por ser mejor, por descubrir nuevas habilidades y lograr fortalecer las praxis adquiridas durante mi formación académica.

En primera medida a Dios

Gracias amado padre por ese tu propósito, por sembrar en mi la vocación de servir y ver en la psicología un camino para hacer tu voluntad, me brindaste en todo momento tu luz, me fortaleciste y me enseñaste el valor de la paciencia, a esperar cuando las cosas no salen como deseamos y descubrir cada día que tus planes son perfectos, y que los frutos de este proyecto señor son tuyos.

A mi Tío ñan

Gracias por ser mi bastón y acompañar cada paso dado en esta investigación, confiaste en mi desde que decidí iniciar este proyecto, gracias por tu constancia, tu compañía y tus palabras siempre esperabas lo mejor de mí y veías más allá de lo que podía ver, me enseñaste a pensar en

grande y realizar todo con amor sin importar el cansancio o la dificultad siempre la recompensa sería mejor.

A mis Padres, Abuelos y Hermana

Gracias familia por ser las personas más maravillosas que Dios me pudo regalar, fueron la base de todo, Dios escucho sus oraciones, cada abrazo, cada regaño, cada palabra, hizo que le dedicara el corazón a este trabajo. Gracias por esos cafés y por levantarse durante la noche para mirar si estaba bien cuando aún no terminaba mi tesis, gracias por los esfuerzos y los sacrificios que enfrentamos juntos me ayudaron a crecer y nos unieron como familia.

A mi Docente Asesora

Gracias por acompañar este proceso la dedicación, la entrega y el tiempo, contribuyeron a sembrar en mí el deseo de investigar y poder contribuir algo nuevo a la sociedad desde la psicología, por convertir esta semilla en un árbol frondoso lleno de muchas experiencias significativas y enriquecedoras.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	1
ABSTRACT	3
Introducción	4
Problema	6
Problema de Investigación	6
Planteamiento del Problema	7
Descripción del Problema	10
Formulación del Problema	13
Justificación	13
Objetivos	17
Objetivo General	17
Objetivos Específicos	17
Marco de Referencia	18
Internacionales	18
Nacionales	25
Regionales	28
Marco Teórico	31
CAPITULO I: Conceptualización del Acoso Escolar	31

El Agresor	36
La Victima	39
Los Espectadores	41
CAPITULO II: Los Espectadores del Acoso Escolar	42
Espectadores Pasivos	50
Espectador Pasivo	52
Espectador Amoral	53
Espectador Pro social	53
CAPITULO III: Determinantes Cognitivos y Socioemocionales desde las Funciones Ejecutivas	55
CAPITULO IV: Transiciones y Adolescencia	62
CAPITULO V: Marco Contextual	65
CAPITULO VI: Metodología	66
Diseño de la Investigación	66
Población	66
Muestra	66
Proceso Estadístico	67
Hipótesis	67
Procedimiento	67
Formas de Recolección de la Información	74

CAPITULO VII: Resultados	78
Presentación de los Resultados	78
Discusiones	88
Conclusiones	94
Recomendaciones	96
Referencias Bibliográficas	98

Lista de Tablas

Tabla 1 Roles del Espectador	46
Tabla 2 Variables que se Emplearon	68
Tabla 3 Matriz de Roles	72
Tabla 4 Ficha de Calificación	76
Tabla 5 Matriz Rol del Espectador	77

Lista de Figuras

Figura 1. Tipo de Espectador	78
Figura 2. Rol del Espectador Según Género Femenino	79
Figura 3. Tipos de Espectador Según Género Masculino	80
Figura 4. Determinantes Cognitivo y Rol de Espectador	81
Figura 5. Rol de Espectador Según la Edad	83
Figura 6. Frecuencia	84
Figura 7. Lugares habituales de acoso escoso	85
Figura 8. Actor del acoso escolar	86
Figura 9. Tipo de Agresión	87

Tabla de Anexos

Anexos 1 Cronograma de Actividades	106
Anexos 2 Cuadro de Actividades	106
Anexos 3. Evidencias Fotográficas	107

DETERMINANTES COGNITIVOS Y SOCIOEMOCIONALES QUE CARACTERIZAN EL ROL DE ESPECTADOR DENTRO DEL ACOSO ESCOLAR

RESUMEN:

Esta investigación tuvo como propósito la revisión de la literatura sobre el acoso escolar, en concreto los perfiles de espectador. Se diseñó un instrumento de evaluación que permitiera la identificación de cuatro perfiles de espectador: espectador prosocial, espectador amoral, espectador pasivo, espectador indiferente evaluando cinco determinantes cognitivos y socioemocionales: Autocontrol, empatía cognitiva afectiva, habilidades sociales, atribuciones causales, conducta prosocial. La población diana fueron niños y niñas entre los 11 a 15 años de la Institución Educativa Colegio Once de Noviembre del Municipio de los Patios, siendo la muestra final de 72 estudiantes seleccionados mediante un muestreo aleatorio simple. El diseño corresponde a un estudio cuantitativo de tipo descriptivo.

Los perfiles de espectador encontrados evidencian que el 44 % de los sujetos cumplen con las características de espectador prosocial, seguido por un 14 % tanto para el espectador pasivo como el indiferente y un 6% para el espectador amoral dentro del acoso escolar, no obstante se encontró un grupo tendencia con un 22% que indica que a pesar de que no cumplen con los criterios de un perfil determinado de espectador tienen rasgos o características que los aproximan a este tipo de comportamientos o agresiones.

A partir del análisis de los resultados se puede concluir que aproximadamente el 80% de los sujetos evaluados se identifican como espectadores, con indiferencia del tipo de rol de espectador que asuman dentro del acoso escolar. Estos hallazgos permiten diseñar intervenciones

escolares diferenciadas según el perfil de espectador incidiendo con mayor precisión en factores determinantes que causan la conducta.

Palabras clave: Acoso escolar, espectador, determinante cognitivo, socioemocional

Erika Jaimes, programa de Psicología de la Universidad de Pamplona Cúcuta, Colombia

ABSTRACT

The purpose of this research was to review the literature on school bullying, specifically the viewer profiles. An evaluation instrument was designed to allow the identification of four profiles of the spectator: prosocial spectator, amoral spectator, passive spectator, indifferent spectator evaluating five cognitive and socio-emotional determinants: Self-control, affective cognitive empathy, social skills, causal attributions, prosocial behavior. The target population was boys and girls between 11 and 15 years of the Eleventh of November Educational Institution of the Municipality of Los Patios, with the final sample of 72 students selected by simple random sampling. The design corresponds to a descriptive quantitative study.

The profiles of the spectator found show that 44% of the subjects fulfill the characteristics of prosocial spectators, followed by 14% for both the passive and the indifferent spectators and 6% for the amoral viewer in bullying, despite the fact that found a trend group with 22% that indicates that although they do not meet the criteria of a certain profile of the spectator, they have traits or characteristics that approximate this type of behavior or aggression.

Based on the analysis of the results, it can be concluded that approximately 80% of the subjects evaluated identify themselves as spectators, regardless of the type of spectator role they assume in school bullying. These findings make it possible to design differentiated school interventions according to the profile of the spectator, having a more precise impact on determining factors that cause the behavior.

Keywords: Bullying, spectator, cognitive determinant, socio-emotional

Introducción

La presente investigación tiene como finalidad analizar los determinantes cognitivos y socioemocionales que caracterizan el rol del espectador dentro del acoso escolar y reconocer desde un punto de vista reflexivo la relevancia social que tiene en el contexto colombiano. A través del fortalecimiento de prácticas preventivas basadas en la evidencia que faciliten el abordaje de problemas conductuales en el contexto escolar y permitan la consolidación de cuerpo de conocimiento y el surgimiento de nuevos modelos y protocolos de intervención que brinden una atención integral por parte de psicólogos y docentes en formación.

Lamentablemente pocos estudios se han centrado en la caracterización de este rol dentro de la dinámica del acoso escolar, es escasa la información que se conoce sobre las consecuencias a nivel socio cognitivo y emocional dentro de estos sujetos, las diferentes causas que motivan su comportamiento y la conceptualización general que se maneja, profundizándose poco sobre las distintas tipologías que la literatura ofrece, y que metodológicamente es mínima en cuanto a instrumentos de medición en el contexto nacional y local.

Por lo tanto, con el propósito de contribuir a la generación de nuevas estrategias de intervención y un mayor conocimiento frente a la prevención del acoso escolar desde los espectadores, surge la iniciativa de elaborar, en primer lugar, una revisión de la literatura de tipología de espectador publicada hasta el momento, posteriormente se realiza una descripción más precisa del espectador como tercer actor dentro de acoso escolar y finalmente se construye un instrumento de evaluación que integrara las distintas perspectivas teóricas, el cual permite explorar y describir los determinantes cognitivos y socioemocionales de este grupo de escolares (*los espectadores*) asociando dichos determinantes a perfiles diferenciales de espectador.

Basaba en estos lineamientos a partir de interés en esta problemática surge la motivación de trabajar con la población Infanto juvenil comprendida entre los 11 a 13 años para acercarnos una mejor descripción del comportamiento que orienta su pasividad e inactividad frente a los hechos de acoso.

Problema

Problema de Investigación

El acoso escolar es un fenómeno que ha cobrado gran importancia desde los años 80 hasta nuestro tiempo actual, según Olweus (1996) sus estudios fueron la base para que teóricos como Christina Salmivalli, Rosario Ortega y Julio Cesar Carrozo centraran su interés en el abordaje de esta problemática, abriendo nuevas perspectivas de investigación sobre las motivaciones que direccionan este tipo de conductas en los actos de maltrato y el rol fundamental que caracteriza a cada uno de los sujetos que participan dentro del acoso escolar. En cuanto a los participantes en este fenómeno, tradicionalmente se han reconocido dos roles fundamentales: La víctima, objeto blanco de las acciones intimidatorias y el agresor, quien realiza las acciones de intimidación.

La mayoría de los estudios realizados se focalizan especialmente en dichos roles, asumiendo la intimidación en función de ciertas características de estos participantes, mientras que en el contexto se deja de lado el papel fundamental que asumen *los espectadores* quienes con su silencio contribuyen a la perpetuación de este fenómeno. (Bjorkqvist, Kaukialnen, Lagerspetz, Osterman y Salmivalli, 1996; Citado Cuevas & Medina, 2016)

Es por ello que resulta importante desde la investigación aproximarse al análisis y comprensión de las diferentes posturas y comportamientos que asumen *los espectadores* en la dinámica del acoso escolar al participar dentro de los actos de maltrato, ya sea activamente o desde una actitud de indiferencia y pasividad frente al dolor y sufrimiento. De este modo, se hace necesario conocer los determinantes psicosociales que contribuyen a la continuidad de estos hechos intimidatorios en el entorno escolar, la implicación que tiene la actitud de *los espectadores* como determinante social perpetuante podría ser un elemento clave para prevenir y detener las

situaciones de acoso escolar ya que según Trautmann, (2008), los espectadores constituyen entre el 60 y 70% de la población de la comunidad educativa de acuerdo a la investigación “Consecuencias del matoneo escolar. La importancia de creer que el mundo es justo” realizada en Bogotá, Colombia. (Rodríguez, 2012)

Planteamiento del Problema

En el acoso escolar se suele distinguir solo al agresor y la víctima. Sin embargo, desde hace un tiempo los investigadores estudian a otro grupo llamado *los Espectadores (The Bystanders)* de los episodios de intimidación, (Alarcón, 2015)

El rol de estos últimos es clave dentro de la prevención, ya que su respuesta frente a estos episodios podría tener dos efectos contrarios: por un lado, facilitar la denuncia y poner fin al maltrato, y por el otro, reforzar la conducta de abuso y maltrato hacia la víctima o futuras víctimas, aumentando así una disonancia moral, debido a que el espectador aunque en ocasiones no aprueba la conducta del agresor percibe que no puede intervenir ya sea porque no cuentan con las habilidades sociales para intervenir o por el temor a convertirse en la próxima víctima. No obstante, la percepción social que se maneja *del espectador* lo direcciona a no involucrarse en conflictos ajenos para evitar etiquetas de “soplón o desleal”.

El interés por estudiar el fenómeno del Bullying en América es reciente; razón por la cual en esta parte del continente la investigación sobre hostigamiento escolar es limitada, sin embargo existen datos que permiten visibilizar la presencia de este fenómeno en la población de América Latina; como por ejemplo: la información que existe sugiere que 8 de cada 10 niños y

niñas en Bolivia pueden sufrir hostigamiento escolar. En Uruguay, Ecuador y Brasil aproximadamente un tercio de los estudiantes informó haber participado en hostigamiento escolar ya sea como agresor o víctima. (Shetty, 2007; Citado por Panamá y Yunga, 2014)

De manera particular, en América Latina, estudios como los de (Abramovay, Berger, Lisboa & otros) son un referente obligado (Berger & Lisboa, 2009, p. 61). Las investigaciones realizadas por Abramovay & Lisboa, (2005) en la Universidad do Vale Rio dos Sinos evidencian la “necesidad de hacer un debate y una aproximación con las especificidades de la violencia en la escuela, su dinámica y consecuencias” (Koller & Lisboa, 2009, pp. 161-181)

Carolina Lisboa y Silvia Koller muestran cómo, a diferencia de los años 70 a 90, “hoy es casi consenso en la literatura científica que este proceso del acoso escolar está asociado a graves factores de riesgo en el futuro de las víctimas (suicidio, depresión) como también para los agresores (dificultades de relación con los demás, delincuencia, violencia, entre otros) y exige intervenciones urgentes y puntuales” (Koller & Lisboa, 2009, pp. 161-181; Citado por Pulido, 2011)

En el contexto colombiano podemos encontrar la aportación de Adriana González, subdirectora del ICBF, donde destaca que “el acoso escolar es un fenómeno que está creciendo en el país, que vulnera los derechos de los niños y de los adolescentes e influye de manera muy fuerte en la deserción escolar, además puede generar afectaciones físicas o psicológicas”. Las cifras no se pueden menospreciar. “En el 2012 se presentaron 149 casos de niños que fueron víctimas de intimidación escolar, abriendo así procesos administrativos de restablecimiento a 68 casos importantes en Bogotá, Caldas, Antioquia, Sucre y Tolima, una cifra que sigue siendo alta y que nos inquieta lo convierte en un problema de atención por parte de los profesionales de la salud y la educación.

Las últimas estadísticas muestran niveles altos de acoso escolar en el país, aunque empieza a haber una pequeña disminución de cuatro puntos, en Bogotá. El DANE, junto con la Secretaría de Educación de la capital, realizó la Encuesta de Convivencia Escolar a 100 mil estudiantes, en el año 2011, y esta reveló que la problemática se encuentra en un 17 por ciento. En el 2006 se había realizado una medición idéntica y los resultados fueron del 21 por ciento. “La disminución del 4 por ciento en Bogotá es importante, sin embargo, sigue siendo un dígito muy alto.

En Colombia 1 de cada 5 estudiantes es víctima del matoneo en todas sus formas. El problema presenta cifras relevantes en las regiones con mayor presencia del conflicto armado. El fenómeno en el país mantiene un promedio cercano al de Latinoamérica, región con los índices más elevados de abuso escolar en el mundo”, complementa Chaux, quien además es líder del proyecto ‘Aulas en Paz’, que trabaja la problemática en varios colegios del país, en tres entornos: el aula de clase; con la familia del agresor y la víctima; y clubes en los que se fusionan estos dos factores. (Real, 2013)

En sistesis es necesario destacar que para una intervencion eficaz contra el acoso escolar es importante reconocer y identificar el rol que desempeña cada uno de estos actores del acoso escalar: el agresor la victima y el espectador, para poder prevenenir esta triada que va tomando mayor arraigo dentro de los colegios y escenarios educativos , sin embargo, cabe señalar que los estudios en el país son escasos y los datos estan centralizados a la capital del país.

En este sentido, toma relevancia generar conocimiento y realizar un acercamiento a la situacion del acoso escolar en Colombia con un enfoque de región, lo que finalmente debe repercutir en el diseño de las diferentes medidas de actuacion y abordaje de este fenomeno Social poco investigado, donde los resultados permitirán contrastar las características o tipologías de espectador descritas en la literatura disponible para otros contextos, y se espera generar un cuerpo

de conocimiento necesario para la descripción contextualizada del perfil de espectador y por ende conocimiento necesario para plantear cualquier medida o estrategia de intervención escolar sobre el tema en nuestro contexto.

Descripción del Problema

Las primeras aproximaciones en torno al acoso escolar se inclinaron por considerar la intimidación como un suceso individual y aislado, centrando su interés en la figura del victimario y la víctima. Las investigaciones buscaban aportar una definición al problema, establecer perfiles de personalidad, estudiar los factores individuales que incidieran en su manifestación, tales como inteligencia, rasgos de personalidad, etc. Sin embargo, al avanzar en los estudios, se fueron incorporando otros factores y el interés se centró en una dinámica de naturaleza colectiva, siendo estudiado como un fenómeno grupal. (Gianella, Jofré & Kolstrein, 2009)

El término bullying fue acuñado por Dan Olweus en los años 70 para denominar toda conducta agresiva, intencional y repetitiva, física o verbal, realizada por un escolar o un grupo contra otro individuo con dificultades para defenderse a sí mismo. Dichas agresiones ocurren en una relación con condiciones de desequilibrio, en la que el intimidador ostenta una característica o condición (física, económica, de popularidad, entre otras) que lo hace más poderoso que la persona intimidada. (Jaramillo & Medina, 2014)

(Ortega, 2001; Citado por Mora, 2013) Fue una de las mayores investigadoras de este fenómeno en Hispanoamérica, tradujo la palabra bullying de lengua inglesa al español como: acoso, intimidación, exclusión social y maltrato. Por lo tanto, el bullying abarca la misma concepción de acoso escolar y se refiere al maltrato vivido dentro del contexto educativo,

caracterizado por un comportamiento agresivo que se genera entre pares, de forma continua y repetitiva, con la presencia de una víctima indefensa ante una desigualdad de poder.

Este gran fenómeno se efectúa en la presencia de tres actores dentro de la dinámica del acoso escolar, la víctima y el agresor, y un tercer actor implicado que según la literatura, juega un papel fundamental en la prevención y rechazo de conductas relacionadas con el maltrato escolar. Por lo tanto, es necesario un acercamiento a su definición, características y motivaciones que direccionan su comportamiento en situaciones de acosos escolar, ya sea tolerar cualquier forma de maltrato o rechazarlo.

Desde esta perspectiva (Salmivalli, 1999; Citado por Cuevas & Medina, 2016) afirma que: “los espectadores son “moderadores poderosos de la conducta”, y por lo tanto, tienen un gran poder como grupo, que debe ser utilizado para darle fin a las situaciones de intimidación escolar. Además, según la autora, es más viable modificar el comportamiento de los observadores que el de los intimidadores.”(p.18)

Los espectadores se caracterizan por ser conocedores de la situación que se está presentando, identifican a las víctimas de los abusos, la persona que ejerce la violencia y los lugares donde con frecuencia se generan estos hechos. Así mismo, se ha evidenciado que las consecuencias que sufren los espectadores pueden ser más graves que la de los agresores, debido a los cambios cognitivos en la percepción que tienen frente al acoso y la víctima, a su vez, el presenciar como el otro es agredido suele provocar en ellos sentimientos de tristeza, miedo e indiferencia, o en su defecto, generará una insensibilización y deshumanización hacia los actos de agresión ya que son alentados y elogiados socialmente.

Se ha observado que la presencia de los espectadores en los episodios de acoso es muy elevada (Socías, 2008). Diversos estudios sobre la prevalencia de estos hechos en presencia de testigos han utilizado métodos de observación directa videocámaras y micrófonos sin cables. Informando que el 85% de los alumnos estaban presentes en los episodios de acoso escolar en patios Escolares. En otra investigación realizada por (Connell, 1999; Citado por Trautmann, 2008) demostró que del tiempo en que los observadores presenciaron las agresiones, sólo un 25,4% del tiempo los espectadores lo concentraron en desanimar la agresión, un 53,9% del tiempo animó al agresor y, un 20,7% reforzó el acoso escolar de forma pasiva observando los hechos de abuso.

Lamentablemente pocos estudios se han centrado en la caracterización de este rol dentro de la dinámica del acoso escolar, es escasa la información que se conoce sobre las consecuencias a nivel socio cognitivo y emocional dentro de estos sujetos, las diferentes causas que motiva en estos comportamientos y la conceptualización general que se maneja, profundizándose poco sobre las distintas tipologías que la literatura ofrece, y que metodológicamente es mínima en cuanto a instrumentos de medición en el contexto nacional y local.

Por lo tanto, con el propósito de contribuir a la generación de nuevas estrategias de intervención y un mayor conocimiento frente a la prevención del acoso escolar desde los espectadores, surge la iniciativa de elaborar, en primer lugar, una revisión de la literatura de tipología de espectador publicada hasta el momento, , posteriormente se realiza una descripción más precisa del espectador como tercer actor dentro de acoso escolar y finalmente se construye un instrumento de evaluación que integrara las distintas perspectivas teóricas, el cual permite explorar y describir los determinantes cognitivos y socioemocionales de este grupo de escolares (*los espectadores*) asociando dichos determinantes a perfiles diferenciales de espectador.

Formulación del Problema

¿Cuáles son los perfiles de espectador dentro del acoso escolar y los determinantes cognitivos y socioemocionales asociados a los diferentes perfiles?

Justificación

El fenómeno del acoso escolar, además de los protagonistas directos, que son el agresor y la víctima, cuenta con un tercer protagonista al que se denomina espectadores, conformando de este modo la conocida triada del acoso escolar. (Carozzo, 2015)

Difícilmente se podía imaginar o admitir que quienes se limitan a ser aparentemente meros espectadores de los incidentes de violencia en la escuela podrían ser considerados como parte del problema de violencia y, más difícil aún, reconocer que su intervención como espectadores es de especial valor en la perpetuación del acoso escolar, así como también pueden llegar a ser un factor de gran valor en la formulación de políticas preventivas en el contexto educativo.

En países como Finlandia, Christina Salmivalli psicóloga de la Universidad de Turku se ha convertido en un referente para investigadores en el mundo por liderar KiVa, un programa finlandés anti-bullying, basado en la investigación desarrollada junto a su equipo en la Universidad, que se diferencia de otros porque aborda una pieza crítica que, de acuerdo a sus hallazgos, perpetúa la intimidación: la participación de los “observadores” en el acoso escolar. Su programa, considerado ícono y ampliamente testado en estudios científicos, empezó a desarrollarse hace 10 años desde la plataforma kivaprogram.net. (Alarcón, 2015)

En la actualidad, el 90 por ciento de los colegios en ese país cuenta con el programa en sus aulas y de acuerdo a cifras de su Instituto Nacional de Salud y Bienestar Social, la intimidación y la victimización disminuyó desde que se aplicó. El programa KiVa incluye lecciones de 90 minutos para estudiantes cuyas edades oscilan entre 7 y 15 años. En las lecciones, cuenta Salmivalli que los casos de bullying detectados son asignados a docentes capacitados en el tema donde realizan reuniones sistemáticas de seguimiento, debates, ejercicios y encuestas online donde los alumnos responden como perciben el clima en su escuela.

Según diversas investigaciones, el comportamiento de los espectadores “refuerza al acosador”. En la mayoría de los casos, defender a la víctima es la excepción. Hoy la evidencia apunta a que el comportamiento de los "observadores" puede reducir el refuerzo que reciben los acosadores y, así, su motivación para acosar. La Doctora en Educación y Directora Ejecutiva de Valora UC, Isidora Mena, menciona que en la actualidad, investigaciones han demostrado que frente a un caso de acoso escolar, los "observadores" resultan tan afectados como la víctima y el victimario, en caso de no haber sido capaces de prevenir. (Alarcón, 2015)

Según el estudio “Los observadores: un rol determinante en el acoso escolar “por la Pontificia Universidad Javeriana en la Ciudad de Cali en el año 2016, Los observadores están presentes en el 85% de las situaciones de intimidación escolar (Craig & Pepler, 1997) y el 88% de ellos perciben este fenómeno como un acontecimiento desagradable, además de altamente inmoral. Entre el 70 y 80% de los estudiantes afirman que no se suman al acoso de alguien que les agrada (Charach, Craig, Pepler & Ziegler, 1993; Citado por Cuevas & Medina, 2016).

A partir de las observaciones que se realizaron en el patio de recreo, se identificó que los observadores presentes en las situaciones de victimización ascienden al 88% y que solamente intervienen el 19% de las ocasiones. En el 47% de las situaciones de victimización, los

observadores intervienen de manera agresiva, mientras que en el 53% se da a través de comportamientos pro sociales. (Cuevas & Medina, 2016)

En la misma dirección, Alliance, (2012) reporta que el 54% de los observadores refuerzan la conducta del que acosa simplemente observando de manera pasiva sus agresiones. El 21% de los escolares asume el rol de observador activo en las situaciones de acoso y el 25% interviene para interceder por las víctimas

De este modo, los espectadores que observan los incidentes dentro del acoso escolar presentan diferentes implicaciones a nivel cognitivo, social y emocional, donde según el artículo *“Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol”* las emociones que se reconocen en este rol de observadores, son predominantes la culpa, miedo, indiferencia, orgullo, vergüenza y compasión. La culpa, de acuerdo con Almeida & Caurcel, (2008) es experimentada o sentida al darse cuenta de que la persona agredida está sufriendo o por no intervenir para detener la intimidación.

Esta última emoción se presenta por tres razones: la primera, debido a la preocupación por los episodios de intimidación que presencian y en los que directa o indirectamente participan sin poder actuar para ayudar a la víctima, también por las consecuencias negativas que experimenta la persona agredida, como tristeza y soledad. La segunda razón, deriva de las consecuencias sociales negativas que tienen sus actos como observadores pasivos, tales como ser mal vistos, sancionados o convertirse en blanco de las agresiones; y la tercera razón por la que surge la culpa es por adjudicarse parte de la responsabilidad por lo sucedido a la víctima, pues a pesar de que saben que su comportamiento es reprobable continúan actuando de esta manera alegando que los demás observadores también lo hacen. (Cuevas & Medina, 2016)

El acoso escolar como se ha mencionado previamente es un fenómeno que se presenta dentro de las instituciones educativas y este se efectúa en la presencia del espectador, quienes contemplan la escena y adoptan un papel activo en la intimidación. Por lo tanto, este estudio se propone realizar un acercamiento al análisis de las características y roles de los espectadores del acoso escolar y su actitud frente al abuso y maltrato de sus compañeros.

Con ello, se pretende profundizar en las características de cada uno de los roles que definen a los espectadores en el ámbito escolar, su influencia y su especial valor en la perpetuación del acoso escolar, así como la comprensión de las implicaciones psicológicas inmersas en los niños y jóvenes al hacer parte de “La ley del silencio” y de este modo el espectador se convierte en un actor fundamental en la perpetuación del acoso y abuso.

En resumen, reconocer la relevancia social que tiene el acoso escolar, exige aportes desde la investigación, debido a que la literatura disponible es escasa, que permitan la actualización a los padres y profesionales (ej. docentes, psicólogos..) que intervienen frente a los nuevos retos y problemas que está vivenciando el ámbito escolar, con la finalidad de fortalecer prácticas preventivas por medio del planteamiento y desarrollo de nuevas estrategias con resultados eficaces para el contexto Colombiano.

Objetivos

Objetivo General

Analizar los perfiles de espectador y los determinantes cognitivos y socioemocionales que caracterizan a cada uno de los perfiles dentro del acoso escolar con el fin de generar un cuerpo de conocimiento que permita fortalecer estrategias contextualizadas de intervención que incluyan la triada agresora – víctima y espectador.

Objetivos Específicos

Describir los perfiles de espectador dentro del acoso escolar en función de los determinantes cognitivos y socioemocionales evaluados incluyendo la perspectiva de género.

Explorar los determinantes cognitivos y socioemocionales asociados a una forma de comportamiento entre los espectadores durante la situación de acoso escolar.

Diseñar un instrumento de evaluación que sea sensible a los perfiles diferenciales de espectador dentro del acoso escolar adaptándolo al contexto objeto de la investigación.

Contrastar algunos datos extraídos de la literatura con los resultados obtenidos para el contexto.

Marco de Referencia

Internacionales

Autores: Carmen Orte Osias

Año: 2008

Título: La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar. El rol del educador social, *Pedagogía Social*.

Modalidad: Artículo Científico

Lugar: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, Sevilla España

Resumen: Este artículo se centra en los comportamientos que adopta el alumnado espectador de situaciones de bullying con sus iguales. La profundización en las causas de la escasa intervención de los espectadores en estas situaciones está siendo objeto de interés en la investigación. Se pretende formarlos para que adopten un rol más activo, implicándose en comportamientos pro social de ayuda a sus compañeros víctimas de bullying. La corresponsabilidad como filosofía es una característica que debe tener la intervención. Forma parte de los planteamientos basados en la ayuda a los iguales, en los que el educador social puede tener un papel muy importante.

Autores: Quintana Alberto; Montgomery William; Malaver Carmela

Año: 2009

Título: Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares.

Modalidad: Artículo Científico

Lugar: Universidad Nacional Mayor De San Marcos, Lima, Perú

Resumen: El presente estudio tiene como finalidad examinar la relación entre los modos de afrontamiento y la conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares en ambientes educativos. A partir de los tipos de espectadores reconocidos por la literatura especializada (indiferente, culpabilizado, amoral y prosocial) para identificar si se presentan diferencias en cuanto a los modos de afrontamiento al estrés en este tipo de situaciones, y en cuanto al grado de resiliencia que manifiestan.

Para ello se evaluó una muestra representativa con la Escala de Resiliencia, el Cuestionario de Modos de Afrontamiento y una Escala de Tipo de Espectador de violencia Entre Pares (TEvP), elaborada por los responsables del estudio. Obteniéndose como resultado que existe diferencias significativas en ciertos modos de afrontamiento, en la conducta resiliente, y entre ésta y la mayoría de los modos de afrontamiento manifestados por los distintos tipos de espectadores de violencia entre pares. Asimismo, se corrobora que la escala TEvP, elaborada para el presente estudio, es válida y confiable.

Autores: Quintana Alberto; Montgomer y William; Malaver Carmela

Año: 2010

Título: Capacidad de disfrute y percepción del apoyo comunitario en adolescentes espectadores de episodios de violencia entre pares (bullying)

Modalidad: Artículo Científico

Lugar: Universidad Nacional Mayor De San Marcos, Lima, Perú

Resumen: La presente investigación tiene como finalidad estudiar las relaciones entre la capacidad de disfrute del individuo y su percepción del apoyo comunitario en la escuela, en una muestra de adolescentes espectadores de episodios de violencia entre pares, a fin de verificar si dichas variables se correlacionan positivamente entre sí, y de que existen diferencias significativas entre los tipos de espectadores de episodios de violencia entre pares en relación a las mismas.

Para ello se utilizaron como indicadores operacionales de estos procesos: la escala de gaudibilidad de Padrós, la escala de apoyo comunitario percibido adaptadas al ambiente escolar, y la escala de tipo de espectador de violencia entre pares validada en un estudio anterior. Se encontró correlaciones positivas significativas entre la capacidad de disfrute y la percepción subjetiva de apoyo comunitario en la escuela que tienen los adolescentes, así como con los distintos componentes de esta última. Igualmente existen diferencias significativas, en la capacidad de disfrute del individuo y la percepción del apoyo comunitario en la escuela, entre el tipo de espectador pro social y los tipos de espectador amoral e indiferente culpabilizado, no encontrándose diferencias significativas en cuanto a estos procesos entre estos últimos.

Autores: Quintana Alberto; Montgomery William; Malaver Carmela; Gabriela Ruiz

Año: 2011

Título: Estilos explicativos y habilidades para la gestión de negociación de conflictos en adolescentes de violencia entre pares (bullying).

Modalidad: Artículo Científico

Lugar: Universidad Nacional Mayor De San Marcos, Lima, Perú.

Resumen: Se estudiaron las relaciones entre los estilos explicativos y las habilidades de gestión para la negociación de conflictos en adolescentes espectadores de bullying, con el objetivo de proponer alternativas de prevención de este problema. Para la obtención de datos se utilizó: el Cuestionario de Estilos Atributivos, el Test de Habilidades para la Gestión en la Negociación de Conflictos y la Escala para Identificar el Tipo de Espectador de Violencia Entre Pares.

Se contrastó las hipótesis mediante un diseño de tipo descriptivo-comparativo, con un muestreo circunstancial de la población a estudiar, encontrándose que existe una correlación directa y significativa entre el espectador prosocial y todas las habilidades para la gestión de conflictos interpersonales, mientras que, por el contrario, los espectadores amoral e indiferente-culpabilizado no guardan correlación con estas habilidades, a excepción de la de compromiso con la cual su correlación es inversa y significativa. De otro lado, el espectador prosocial correlaciona positiva y significativamente, con atribuir a su propio esfuerzo y habilidad sus éxitos, y los espectadores amoral e indiferente-culpabilizado, por el contrario, correlacionan significativamente con atribuir a causas ajenas a sí mismos sus éxitos y fracasos, así como a atribuirse a sí mismos sus fracasos.

Autores: Quintana Alberto; Montgomery William; Malaver Carmela; Domínguez Sergio; Gabriela Ruiz; Nayú García; Eduardo Moras.

Año: 2014

Título: Construcción y validación de la escala de tipo de espectador de violencia entre pares (TEVEP).

Modalidad: Artículo Científico

Lugar: Universidad Nacional Mayor De San Marcos, Lima, Perú.

Resumen: Se presenta el estudio de las propiedades psicométricas de un instrumento para identificar tres tipos de espectadores reconocibles en situaciones de violencia entre pares. La muestra de estudio estuvo conformada por 480 adolescentes, de 14 a 18 años de nivel socioeconómico medio-bajo y bajo, pertenecientes a instituciones educativas de Lima Metropolitana. La escala tipos de espectadores de violencia entre pares (TEVEP) se elaboró mediante una metodología cualitativa /cuantitativa, mediante cuatro fases, siendo el objetivo de este trabajo la cuarta fase consistente en un análisis social, espectador indiferente-culpabilizado y espectador antisocial).

En conclusión, luego de un análisis exploratorio intermedio, el Tevep cuenta con propiedades psicométricas adecuadas para promover estudios que consoliden tales indicadores. Factorial confirmatoria hipotetizando un modelo trifactorial (Espectador pro social).

Autores: Patricia Murrieta, Norma A. Ruvalcaba, Vicente E. Caballo, Maryurena Lorenzo

Año: 2014

Título: Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales

Modalidad: Artículo Científico

Lugar: Universidad de Guadalajara (México); Universidad de Granada; Universidad de la Laguna (España).

Resumen: El objetivo de esta investigación es medir el cambio en la frecuencia de Victimización, comportamiento agresivo y comportamiento positivo de los niños, Después de participar en el programa “Comunidades amigas de la infancia”. La muestra estuvo conformada por 302 niños entre los 9 y 15 años, de los grados quinto y sexto de primaria de las escuelas públicas alta marginalidad en Guadalajara (México), Los participantes fueron evaluados con las escalas de victimización, agresión y conductas positivas de Orpinas (2009).

Se observaron cambios en la percepción de la violencia de la cual son objeto los menores y un aumento en el reconocimiento de la agresión que ejercen hacia los compañeros en niños que inicialmente informaron no ser agresivos o que obtuvieron una puntuación baja en los niveles de agresión. Asimismo, aquellos niños que tienden a ser agresores mostraron una disminución significativa en la agresión, tanto directa como relacional, ejercida hacia sus iguales. Estos resultados sugieren que el programa “Comunidades amigas de la infancia” ayuda a disminuir la normalización de la violencia hacia los niños, así como los comportamientos agresivos hacia los compañeros.

Autores: Carolina Alcántara Nieblas, Jesús Tánori Quintana, Ana Karen Álvarez Zamora

Año: 2016

Título: Relación de la crianza no restaurativa y tipos de Espectadores en la dinámica Del bullying: En escuelas secundarias de Sonora.

Modalidad: Artículo Científico

Lugar: Sonora, México

Resumen: El objetivo del presente estudio es determinar la relación que existe entre la crianza no restaurativa en sus tres dimensiones: evitación de la responsabilidad, reconocimiento de la vergüenza y estigmatización al hijo y el papel que asumen los espectadores alentadores, defensores y pasivos que forman parte de la dinámica del bullying. Con una muestra conformada por 547 padres y sus hijos estudiantes de 76 escuelas secundaria del estado de Sonora en edades que oscilan entre los 26 y los 65 años, donde se les aplicó el instrumento de crianza no restaurativa para padres de familia y la prueba de roles de observadores realizado por los hijos (estudiantes de secundaria).

Los resultados más relevantes son: las diferencias que existen entre la crianza no restaurativa en los espectadores pasivos y los de tipo alentador y defensor. Por lo que se concluye: que existen diferencias en el tipo de conducta estigmatización al hijo por medio del padre.

Autores: Benito León del Barco, María-Isabel Polo del Río, Margarita Gózalo Delgado y Santiago Mendo Lázaro

Año: 2016

Título: Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto

Modalidad: Artículo Científico

Lugar: Murcia, España.

Resumen: Esta investigación pretende determinar sobre qué perfil de la

Dinámica bullying (Agresor, Víctima, Observador) es más relevante una intervención en aprendizaje cooperativo. Mediante pruebas estadísticas de tamaño del efecto. Con el fin de evaluar las conductas de acoso se diseñó un instrumento para evaluar el acoso escolar entre Iguales desde la perspectiva del Agresor, Víctima y Observador". Se trabajó con dos grupos de participantes de 3er ciclo de primaria, un primer grupo de 311 alumnos que utilizamos para el análisis psicométrico del instrumento y un segundo grupo de 110 alumnos para la intervención.

Los resultados manifiestan que el tamaño del efecto intergrupar ha sido elevado para el factor de exclusión social para los perfiles observador y agresor. También, obtiene un tamaño elevado el factor agresiones verbales y físicas directas para el perfil observador. En síntesis, tras el análisis del tamaño del efecto podemos afirmar que el aprendizaje cooperativo es eficaz sobre el perfil agresor y, especialmente, sobre el observador.

Nacionales

Autores: Carolina Natalia Plata Ordoñez, María Del Carmen Riveros Otaña, Jaime Humberto Moreno Méndez.

Año: 2010

Título: Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía.

Modalidad: Artículo Científico.

Lugar: Universidad de La Sábana, Colombia

Resumen: El presente estudio tuvo como propósito identificar la asociación existente entre la autoestima y la empatía en un grupo de adolescentes Observadores, víctimas y agresores en situación del bullying en una institución educativa del municipio de Chía. La investigación es de corte empírico analítico con un diseño descriptivo y un método de asociación. Los instrumentos que se emplearon fueron la escala de autoestima de Rosenberg, la escala de empatía del cuestionario de Conducta Pro social de Martonell, González y Calvo, 1998 (validada para la población colombiana por Rey, 2003) y el “cuestionario secundario de 12 a 16 años de edad” de la UNICEF y La Defensoría del Pueblo en España.

Se tomó una muestra intencional de 57 adolescentes. Los resultados obtenidos se analizaron con base en el paquete estadístico SPSS, encontrándose que la relación que existe entre la empatía y autoestima en los observadores es inversamente proporcional, mientras que en las víctimas es directamente proporcional, por ser la población de victimarios muy poco significativa no se hizo asociación entre estas variables.

Autores: María Clara Cuevas Jaramillo y María Alejandra Marmolejo Medina.

Año: 2014

Título: Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol.

Modalidad: Artículo Científico

Lugar: Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.

Resumen: Esta investigación tuvo como propósito comprender el rol de los observadores de situaciones de victimización por intimidación Escolar, caracterizando el rol y precisando sus representaciones y elementos emocionales. Utilizando metodología cualitativa se aplicó El instrumento Efectos Psicológicos Roles Intimidación Escolar -EPRIE- (Marmolejo & Cuevas, 2010), basado en el Scan-Bullying (Del Barrio, Almeida, Van Der, Barrios & Gutiérrez, 2003), a una muestra de 32 estudiantes, 16 pertenecientes a colegio público y 16 a uno privado de la ciudad de Buga (Valle del Cauca).

La información se obtuvo por medio de grupos focales. Se encontraron diferentes clases de observadores, que adoptan uno u otro rol de acuerdo con ciertas condiciones de los victimizados; además se observó que la mayoría de representaciones estimulan la perpetuación de la intimidación al admirar la posición grupal de los intimidadores y, a su vez, subvalorar la condición de víctimas.

Autores: María Clara Cuevas, María Alejandra Marmolejo Medina.

Año: 2015

Título: Observadores: un rol determinante en el acoso escolar

Lugar: Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia.

Resumen: Examinar el rol de los observadores en el acoso escolar (AE), dada la escasez de estudios realizados que ilustren de manera específica su relevancia dentro del fenómeno y las razones asociadas a la adopción de su rol. En esta investigación Se examinan estudios y teorías relevantes que contribuyen con datos sobre prevalencia, comportamientos asociados, cogniciones, emociones y otros elementos claves que permiten visualizar áreas en las cuales se deben focalizar las intervenciones para prevenir e intervenir en el AE, con énfasis en el rol de los participantes.

Se revisaron las bases de datos electrónicas ProQuest Psychology Journals, PsycINFO, PSICODOC, PsycARTICLES, Psychology and Behavioral Sciences Collection; además se consultaron portales de internet especializados en el tema como PrevNet, Organización Mundial de la Salud (OMS), Kivaprogram.net, Anti-bullying Alliance y Stopbullying.gov, dentro de los resultados se identificaron y describieron diversos niveles de abordaje del fenómeno, definición, prevalencia, características y algunas explicaciones sobre su causalidad, finalmente el rol de observadores, participantes mayoritarios del AE, cobra especial relevancia en quienes con sus comportamientos Instigan, alientan, apoyan y contribuyen con actos intimidatorios o, en su defecto, realizan acciones para detenerlos.

Regionales

Autores: Audin Aloiso Gamboa Suárez, Jairo Alejandro Ortiz Gélvez (q.e.p.d.)

Pablo Alexander Muñoz García.

Año: 2016

Título: Violencia en contextos escolares: percepción de docentes sobre manifestaciones de violencia en instituciones educativas en Cúcuta-Norte de Santander

Lugar: Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia.

Resumen: En este estudio de investigación se muestran los resultados sobre las percepciones de 823 profesores en torno a manifestaciones de violencia en las instituciones objeto de estudio. Se utilizó el Cuestionario de Buss & Perry (1992), adaptándose las preguntas con el propósito de fundamentar de manera válida y confiable los resultados obtenidos. Así mismo, se construyó un instrumento con preguntas de opción de respuesta múltiple para complementar la escala Likert. Los resultados muestran que los estudiantes no solo se agreden entre sí, también se evidencian agresiones entre estos y los docentes.

Autores: José Joaquín Martínez Lozano, Sandra Liliana Zafra Tristancho, Mawency Vergel Orte

Año: 2016

Título: Factores asociados al bullying en instituciones de educación superior.

Lugar: Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia.

Resumen: Este estudio de investigación es el resultado de la fase I del proyecto de investigación “Impacto de la comunidad de aprendizaje en el desarrollo de competencias e indicadores de innovación en la enseñanza”, adelantado por la Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia. La cual tiene como objetivo analizar los factores que inciden en el bullying

en estudiantes de instituciones de educación superior. La investigación sigue un enfoque cuantitativo de diseño transversal, con técnica de Análisis factorial y red neuronal.

La muestra la constituyen 571 estudiantes de universidades del departamento de Norte de Santander. Resultados: con una Media de edad de 19 y 20 años, la prevalencia del bullying identificada en el estudio fue de 11,11%, y resultó más frecuente en el género femenino, en alumnos más jóvenes, homosexuales. Los factores de riesgo para las víctimas fueron: características físicas y psicológicas, las causas del bullying con mayor frecuencia de victimización se relacionan con orientación sexual (28,6%), apariencia del cuerpo (16,2%), raza (6,8%), religión (2,5%), región de origen (1,7%). Finalmente podemos concluir que los factores asociados al bullying en universidades son: tipo y forma de acoso, programas de prevención institucional, perfil de la víctima, causas que generan la situación de acoso y percepciones hacia el bullying; el género y la orientación sexual explican la presencia de acoso en instituciones de educación superior en Norte de Santander.

Autores: Yaneth Castro Amaya

Año: 2012

Título: Diseño de una cartilla didáctica para prevención del acoso escolar (bullying) en las instituciones educativas del Municipio de Ocaña, norte de Santander.

Lugar: Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia.

Resumen: Existen varias definiciones de lo que es el acoso escolar, cada una de estas con diferencias poco significativas ya que el tema ha sido tratado a nivel mundial lo que ha facilitado el consenso en caracterización e intervención del mismo. De otra parte, el acoso es definido como

una situación de violencia deliberada, repetitiva y prolongada de parte de un individuo o un grupo de ellos hacia otro con el claro objetivo de hacerle daño.

Para el desarrollo del trabajo de grado se tuvieron en cuenta objetivos específicos como son la pre producir una cartilla didáctica para la prevención del matoneo (bullying) en las instituciones educativas del Municipio de Ocaña, Norte de Santander, producción de una cartilla didáctica para la prevención del matoneo (bullying) en las instituciones educativas del Municipio de Ocaña, Norte de Santander y la pos producir de una cartilla didáctica para la prevención del matoneo (bullying) en las instituciones educativas del municipio de Ocaña, Norte De Santander.

Marco Teórico

CAPITULO I: Conceptualización del Acoso Escolar

El *acoso escolar* es un fenómeno de gran importancia a nivel mundial debido a los altos índices de violencia que se vienen presentando entre pares dentro de los entornos educativos (Eljach, 2011). Así mismo, en el entorno anglosajón se ha utilizado el término *bullying*, sin embargo, la traducción al castellano elaborada por (Merchan, Ortega & Rey, 2011) han contribuido a la utilización de este término en Hispanoamérica. Es importar mencionar que debido a que en las escuelas los casos de suicidio estaban cobrando relevancia social y preocupación entre docentes y teóricos de esta época, el termino *bullying* fue manejado inicialmente en Inglaterra por Dan Olweus para referirse a hechos de maltrato como acoso, victimización, matoneo, amenaza, intimidación, hostigamiento, intimidación escolar, maltrato entre iguales, entre otros .

El psicólogo noruego Dan Olweus es pionero en estudios del fenómeno *bullying*, realizó su primera investigación en 1973 en su país y en 1982 se centra en el estudio del tema debido al suicidio de dos jóvenes víctimas de agresiones por parte de sus compañeros en menos de una semana. Esta situación es detonante para que la Universidad de Cuenca, donde el investigador es docente, iniciara un proceso de investigación sobre el bullying, siendo objeto de estudio sistemático por parte de este autor entre 1973 y 1978.

Los resultados de los estudios de Olweus inmediatamente se extendieron a los países escandinavos, dando lugar a una serie de innumerables investigaciones sobre dicha problemática para a su vez ser tratada, convirtiéndose en un tema central de investigaciones a nivel mundial. (Panamá & Yunga, 2014)

Según datos del Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega afirman que:

“...el acoso escolar entre los estudiantes ha sido considerado como fenómeno muy antiguo. Aun cuando muchos están familiarizados con el tema no ha sido hasta muy recientemente (a principio de los años 70) que el fenómeno ha sido socializado y visibilizado. Las investigaciones internacionales que se han dado sobre el bullying está encabezado por estudios Noruegos y Suecos (Heinemann, 1972; Olweus, 1978). A finales de la década de los 80 y 90 la violencia escolar entre pares llamó la atención de diferentes especialistas de países como por ejemplo Japón, Gran Bretaña, Canadá, Estados Unidos y España”.(p.20)

El acoso escolar ha existido desde siempre, y ha venido acompañado de diferentes manifestaciones como bromas, risas, insultos, golpes, gritos, y actos violentos que en su mayoría son considerados parte de un juego de niños dejando de lado las afectaciones y consecuencias que generan estos ataques en los sujetos blanco, ocasionando daños que llegan a actos de suicidio y abandono escolar.

Conceptualmente han surgido diversas teorías sobre cuál es el papel fundamente que cumple el acoso escolar dentro de la violencia, evidenciándose que aún no se ha generado un consenso frente a su definición debido a los diferentes avances que se han realizado frente a sus actores, características y distintos constructos sociales, cognitivos y emocionales relacionados con este fenómeno.

Uno de los autores que más ha reflexionado entorno a la conceptualización del término bullying ha sido Tattum (1989; Merchán- Mora, 2000; Citado por Olweus, 2012). Quien consideró necesario detenerse en este punto, destacando los siguientes aspectos en relación a la búsqueda de un término común:

En algunos países no existe un término específico para denominar el maltrato entre iguales, por ejemplo, en países mediterráneos como Italia, Francia, o España y el centro de Europa, como Alemania o Austria. En otros países, si bien es cierto existe la tradición sobre el vocabulario a utilizar para designar éste comportamiento, no se resaltan los mismos rasgos, por ejemplo, en Escandinavia se utilizó ampliamente el término mobbing, cuya connotación está más asociada a la agresión entre pares. En Inglaterra el término bullying, hace referencia a una broma pesada e hiriente y es un vocablo de uso relativamente común entre los alumnos. Y finalmente, en los Estados Unidos se refiere al término victimización, siendo enfáticos en las experiencias de las víctimas, para evitar actitudes permisivas hacia el agresor. (Olweus, 2012)

Los Términos anglosajones de bully (autor de la acción, el significado literal de la palabra inglesa, que significa agresor o matón) y bullying (acción de agredir), y en castellano acoso escolar, se definen por primera vez en 1978 como:

“La victimización o maltrato por abuso entre iguales es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de

repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes” (Miguel & Caralt, 2006, p.1)

En este estudio, se definirá el acoso escolar como una forma de agresión hacia pares, y se identificarán las características individuales de cada uno de los actores de esta situación. Cerezo (2001); Jones et al, (2008), Pérez, Rodríguez, De la Barra y Fernández (2005); & Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, De Winter, Verhulst, y Ormel, (2005); & Werner, Wright, Cassidy & Juliano (2006), plantean que los actos agresivos son un grupo de comportamientos heterogéneos, que varían de acuerdo al grado de sofisticación social necesario para alcanzarlos.

Por lo tanto, se ha propuesto que cada individuo establece pautas de interacción propias y que están acordes a las circunstancias singulares que las rodean y es en las dinámicas que se establecen en la escuela donde se generan espacios para la victimización, que contribuyen a establecer patrones invariables de conducta. (Méndez,Ordoñez & Otaya, 2010)

A continuación, se presentan dos definiciones sobre Acoso escolar elaboradas por los principales referentes que han estudiado el tema :

según Rosario ortega :

El acoso entre escolares es como “una forma ilegítima de confrontación de interés o necesidades en la que uno de los protagonistas –persona, grupo o institución- adopta un rol dominante y obliga por la fuerza a que el otro este en un rol de sumisión, causándole con ello un daño que puede ser físico, social o moral” (Ortega & Monks, 2005, pg.23; Citado por Panamá &Yunga, 2014)

Por su parte Cerezo, (2009) define el acoso escolar como:

“Una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación y, lo que quizá le imprime el

carácter más dramático, la incapacidad de la víctima para salir de esa situación, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento”(Citado por Olweus, 2012, p. 384)

De acuerdo con estas dos definiciones de acoso escolar, existen múltiples manifestaciones que nos permiten comprender cuando se habla de un acto de maltrato dentro del contexto educativo. Retomando a Serrate, (2007), se puede destacar tres características claves para la identificación de acoso de escolar entre pares:

En primera medida, en términos de frecuencia, estos comportamientos particularmente son persistentes y continuos dentro de las aulas o patios de recreo, así mismo, es necesario destacar que estos hechos son habituales, durante un largo periodo de tiempo, y se alejan de todo comportamiento que es episódico o aislado, puesto que no sería un indicador de riesgo de la presencia de acoso escolar.

El dolor que manifiestan las víctimas debe presentarse de forma sostenida, no sólo en los momentos de ataques, sino que se extienden a otros escenarios debido a la expectativa de ser el débil o blanco de futuros ataques, conduciendo a la víctima a no responder o generar cambio alguno.

La tercera característica incluye la desigualdad de poder y el desequilibrio de fuerzas que se presenta entre la víctima y el agresor caracterizando la interacción como una relación vertical entre ellos, por el carácter de dominación y sumisión, haciendo referencia que estos actos pueden ser ejercidos a nivel individual y grupal.

No es de extrañar, que el acoso escolar haya despertado el interés de los investigadores en los últimos años Beightol, Jeverson, Gray, Carter & Gass (2009), Correia y Dalbert (2008), Dijkstra, Lindenberg & Veenstra (2008), Horne, Stoddard & Bell (2007), & Jones, Haslam, York

& Ryan (2008), Cerezo (2006), entre otros, quienes han determinado la existencia de tres roles principales de esta interacción: el agresor (bully), la víctima y el observador.

Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones, han caracterizado e investigado con mayor frecuencia a los adolescentes agresores y víctimas del acoso escolar, obviando en la mayoría de los casos el estudio de los observadores en este sentido, con mayor frecuencia se han determinado los factores psicológicos y personales que favorecen la adquisición de los roles de agresor-victima dentro de la diada de la intimidación con el fin de realizar intervenciones dirigidas a evitar estas situaciones y por ende las consecuencias en el desarrollo biopsicosocial tanto para la víctima como para el agresor. (Méndez, Ordoñez & Otaña, 2010)

Dado que el fenómeno del acoso escolar se da en una dinámica de interrelaciones, para este estudio se considera necesario realizar una breve revisión de las características y consecuencias en el agresor y en la víctima, posteriormente se revisará el papel de los espectadores siendo estos últimos el centro de atención en esta investigación.

El Agresor

Olweus (1998) define la conducta del agresor desde la expresión:

“Acciones negativas” que se producen cuando alguien de forma intencionada, causa daño, hiere o incomoda a otra persona (...) se pueden cometer acciones negativas de palabra (...) mediante contacto físico (...) mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien adrede, o negándose a cumplir los deseos de otra persona (Citado por Olweus, 2012, p.27)

Algunas características de los agresores estarían dadas por ser sujetos con una fuerte tendencia a la impulsividad y agresividad, suelen carecer de empatía, presentan escaso control de

la ira y con deficiencias en sus habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos. (Olweus, 1998; Citado por Algorta & González, 2007)

Los agresores tienden a una apreciación errada de la intencionalidad de los otros, cree que todo lo que ocurre es una agresión dirigida a ellos, estando a la defensiva, presentándose como víctimas evadiendo su responsabilidad y justificando su actuar. Algunas veces se muestran presuntuosos y autosuficientes. Presentan bajos niveles de culpa, poca conciencia del daño que están haciendo a otros. También suele presentar baja tolerancia a la frustración, con imposibilidad de aceptar normas, e intolerancia a perder, lo que hace que sean indisciplinados en el aula y sus compañeros los rechacen. Carecen de habilidades sociales y dificultades en la resolución de problemas. (Jokin, 2004)

Martinez, (2002) señala que el agresor aunque es quien violenta a otros, no está exento de consecuencias indeseadas. Sus conductas pueden suponer para él/ella un aprendizaje sobre cómo puede conseguir sus objetivos y, por tanto, se podría enfrentar a sujetos con cierta tendencia a conductas delictivas.

La conducta del agresor/a consigue un refuerzo sobre el acto agresivo,. sí, sus conductas agresivas suelen otorgarle cierto estatus en el grupo, una forma de reconocimiento social por parte de los demás, los agresores podrían internalizar sus conductas como positivas, ya que han sido efectivas en la consecución de logros, status y reconocimiento, tendiendo a establecer vínculos sociales basados, en estos patrones agresivos. Interpretando finalmente que las acciones violentas pasan a ser algo bueno y deseable.

Dentro de las características personales del agresor podemos mencionar :

Nivel Físico : Suelen ser alumnos varones que en la gran mayoría de los casos son físicamente más fuertes, altos , y resultar ser un atractivo entre las chicas, se muestran seguros y populares ante los demás debido a su personalidad extrovertida. De hecho, diversos teóricos sostienen que tienden a ser chicos con problemas, baja autoestima y actitud de autosuficiencia.

Nivel Social : Los agresores presentan deficiencias para la comunicación , así como pocas habilidades sociales , se consideran que son hábiles ya que infringen el cumplimiento de normas , y se muestran como alumnos con mala integración escolar, sobre todo en actividades competitivas y académicas.

Nivel Familiar : Generalmente los chicos que realizan estas conductas de agresión, es por que modelan y expresan manifestaciones que vivencia en su hogar o contexto social, en muchos casos la dinámica familiar es nula, no hay canales de socialización , mecanismo de resolución de conflictos, acompañamiento y supervisión de aspectos relacionados con lazos de seguridad y afecto.

Las actuaciones directas o indirectas dentro del acoso escolar, se caracterizan porque los alumnos agresores planifican de diversos modos sus comportamientos, y justifican sus acciones al considerar que la víctima merece los sucesos que está padeciendo debido a que no reaccionan antes de estos hechos, por lo tanto, es importante la guía y acompañamiento de estos actores , por medio de una adecuada intervención psicopedagógica orientadas a erradicar estas conductas violentas.

La Víctima

Por lo general, cualquier persona en cualquier lugar que muestre alguna vulnerabilidad y no disponga de apoyo, puede convertirse en una víctima de la intimidación. (Cleary, Sullivan & Sullivan, 2005; Citado por Panamá & Yunga, 2014)

La víctima dentro del acoso escolar se caracteriza por ser ese alumno que suele recibir las agresiones , insultos y amenazas por parte de sus compañeros , debido a que presentan alguna condición que manifieste inferioridad física, psicológica o social. Estos actos de maltrato pueden conllevar a consecuencias graves como un nivel de baja autoestima, incapacidad de adaptación al contexto y o suicidio . Así mismo, son personas que raramente hacen daño a los demás, que se encuentran en contra de la violencia y les gusta estar tranquilos, por lo que no se defienden ante las situaciones de acoso, ya sea por miedo o porque simplemente aún no tienen la suficiente madurez como para comprender que hay que defenderse.

En la mayoría de los casos hay dos clases de víctimas las pasivas y las provocadoras. Las primeras, se caracterizan por ser muy sumisas y poco asertivas (Chaux, Heinsohn & Rojas, 2010). Usualmente son estudiantes de género masculino menos fuertes que sus agresores; no despliegan conductas agresivas, tienen pocos amigos, y su red de apoyo es limitada, se centra en la familia, y más específicamente en sus padres. Por otro lado, las víctimas provocadoras presentan una variada gama de comportamientos, entre ellos comportamientos ansiosos, agresivos, defensivos e hiperactivos que en ocasiones hacen que los compañeros sientan indisposición frente a ellos (Chaux, Heinsohn & Rojas, 2010; Citado por Rodríguez, 2012)

En cuanto a las distintas características que presentan las víctimas podemos mencionar :

A Nivel Físico: Suelen considerarse a aquellos niños o jóvenes que tienen alguna condición que pone de manifiesto su debilidad puesto que se caracterizan por ser los buenos estudiantes, o alumnos destacados dentro del contexto escolar.

A Nivel Personal: En ellos se desarrollan actitudes de miedo y temor, ya que no cuentan con la seguridad y las habilidades sociales para enfrentar el problema, en su mayoría estas conductas vienen acompañadas de baja autoestima, de escasa autoeficacia social y emocional e incapacidad para resolver las situaciones y controlar los ataques.

A Nivel Social: El ámbito social es el más afectado y donde se enfocan más el problema del acoso escolar en las víctimas, también su poca reacción se fundamenta en que no cuenta con una red de apoyo que lo aliente a frenar estos actos violentos, así mismo suelen tomar caminos desviados, y espera que todos salgan del colegio para evitar encontrarse con sus acosadores.

Las consecuencias que se generan en las víctimas están relacionados con trastornos de ansiedad, angustia, pesadillas, somatizaciones en alguna parte de su cuerpo para evitar asistir al colegio, tristeza, humor inestable, poca sociabilidad entre otras.

Como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, tradicionalmente se ha considerado que los actores del acoso escolar son dos: la víctima y el agresor. Pero hay un tercer participante que es el testigo, o como algunos autores lo llaman, el espectador u observador. Este grupo de actores participan de diferentes maneras en la dinámica del acoso escolar, por lo que algunos los han identificado como espectadores y otros como testigos quizás señalando el aspecto activo de su participación, por lo tanto, se proporcionará una descripción general de los espectadores ya que estos protagonistas del acoso escolar son la base de nuestro estudio de investigación, y es en el

el segundo capítulo donde se profundiza sobre sus características, conceptualizaciones y tipologías. (Rodríguez, 2012)

Los Espectadores

El término de testigo, utilizado por autores como (BorghiLaraFranzoni, 2008, GiniTiziana, liFrancesco & Trautmann, 2008; Citado por Rodríguez, 2012) hace referencia a un tercer actor del acoso escolar que es afectado de forma directa por el maltrato ; en su forma de pensar, sentir y actuar. Es activo dentro de la dinámica porque puede: apoyar al agresor agrediendo a la víctima o, permaneciendo pasivo frente al maltrato, o bien buscar apoyo de maestros o pares para detener el acoso.

En la literatura disponible, es posible identificar por lo menos tres tipos de espectadores :

- 1) El espectador pasivo o, el cual observa la agresión pero no se involucra porque no es su problema o porque a pesar de considerar injusta la agresión prefiere no involucrarse por temor a ser la próxima víctima.
- 2)El espectador amoral o directo que es el que justifica la agresión de diferentes maneras: primero porque considera que algunos individuos son más fuertes que otros, segundo, porque considera que la víctima obtiene su merecido, o en ocasiones, ayuda físicamente al agresor reforzando e incitando a la violencia y a la exclusión.
- 3)El espectador prosocial, aquel que enfrenta la situación confrontando al victimario y/o solicitando ayuda a otros compañeros o a docentes (Avilés & Monjas, 2003: Lagerstz, Björkqvist & Salmivalli, 1996; Trautmann 2008; Citado por Rodríguez, 2012)

Con respecto a los efectos emocionales experimentados por los participantes en el rol de observadores, se ha encontrado que presentan síntomas a nivel fisiológico y psicológico, de

ansiedad, depresión, presencia de ideación e intentos suicidas, estrés postraumático, baja autoestima, bajo logro académico, ausentismo escolar, dificultades en el aprendizaje, además de activación fisiológica, represión de la empatía, insensibilización frente a conductas negativas y peligrosas, conductas de aislamiento, desesperación e impotencia efectos similares a los reportados por las víctimas. (Cuevas & cols., 2009; Heino-Kaltiala, Rimpelä, Rantanen, Rimpelä, 2000; Rigby, 2003; Citado por Jaramillo & Medina, 2014)

Difícilmente se podía imaginar o admitir que quienes se limitan a ser aparentemente meros espectadores de los incidentes de violencia en la escuela podrían ser considerados como parte del problema de violencia y, más difícil aún, reconocer que su intervención como espectadores es de especial valor en la perpetuación del acoso escolar, así como también puede llegar a ser un factor de gran valor en la formulación de las políticas contra el acoso en la escuela.

Por lo tanto, el siguiente capítulo contiene una conceptualización más profunda del rol que cumplen los *espectadores* dentro de la dinámica del acoso escolar, permitiendo una caracterización de la tipología propuesta, con relación a los determinantes cognitivos y socioemocionales para el desarrollo de un instrumento de evaluación que contribuya a una identificación de los perfiles y características cognitivas emocionales y sociales de los espectadores.

CAPITULO II: Los Espectadores del Acoso Escolar

Difícilmente se podía imaginar que quienes se limitaban a ser meros *espectadores* dentro del acoso escolar, cumplirían un papel importante en la prevención y el mantenimiento de estas conductas violentas dentro de las instituciones educativas, además del desarrollo de nuevos

comportamientos, patologías y consecuencias que en la mayoría de los casos se evidencian en el abandono escolar, el suicidio, y el aislamiento social.

En este capítulo abordaremos el rol del *espectador* en el acoso escolar, presentando en primer lugar, una revisión de la conceptualización del término desde la mirada de diversos autores, luego, su caracterización, las diferentes causas que direccionan su comportamiento de evitación y/o sumisión ante el sufrimiento del otro, y finalmente, se describen las tipologías propuestas en la literatura existente, facilitando un acercamiento a los determinantes cognitivos y socioemocionales claves para la construcción de un instrumento de evaluación.

A continuación, se presentan las definiciones de *espectador* que consideramos a partir de la revisión de la literatura, aportan las principales conceptualizaciones.

Los *espectadores* también llamados testigos son aquellos que se muestran decisivos en el mantenimiento de las conductas de intimidación en los grupos de iguales. La actividad o la pasividad de quienes presenciamos los hechos que provocan los agresores validará o deslegitimará su conducta en el grupo. Contemplar el maltrato y no hacer nada, aprender a mirar hacia otro lado cuando el agresor/a perpetra sus acciones y restar importancia al ejercicio de la imposición que el grupo contempla sobre la víctima, genera en el grupo una opinión contagiada (Barrio, & otros, 2000; Olweus, 1998; Citado por Menéndez, 2013)

Avellanosa & Avellanosa (2003), definen a los *espectadores* como quienes siguen al agresor. No se atreven a serlo directamente, pero participan de la ceremonia de la violencia y a través de ella expresan todos sus sentimientos agresivos. Aquellos que se sitúan cerca, disputarán con el verdugo el papel principal ocupando su lugar o aprendiendo los trucos que les permitirán ejercer en otro contexto. Los que están más lejos se sienten mal, cuando participan de la violencia,

si bien les disgustan algunos aspectos o todos de la violencia, su temor a ocupar el lugar de la víctima los obliga a mirar para otro lado y mostrarse indiferente ante la violencia (Menéndez, 2013)

Igualmente Avellanosa y Avellanosa mantienen la conceptualización de *espectador* considerándolos como parte de las agresiones, mediante un papel activo dentro del acoso escolar, por lo tanto tomando a Serrate, (2007) define a estos participantes como el grupo que sigue al verdugo, acompañado de sentimientos agresivos, y especialmente de miedo a convertirse ellos mismos en víctimas si no apoyan al agresor: el *espectador* no quiere ser víctima, pero no está tan seguro de querer jugar el papel del agresor. (Menéndez, 2013)

Salmivalli, (1999) afirma que los *espectadores* son “moderadores poderosos de la conducta”, y por lo tanto tienen un gran poder como grupo, que debe ser utilizado para darle fin a las situaciones de intimidación escolar. Además, según señala la autora, es más viable modificar el comportamiento de los *observadores* que el de los intimidadores.

Por otra parte, (García, 2010; Citado por Panamá & Yunga, 2014) destaca la participación de los observadores mencionando:

“Los espectadores podrían ser agentes importantes para poner fin al acoso denunciándolo, pues al estar menos involucrados emocionalmente tienen una visión más objetiva de la situación y es lo que les permitirá actuar” pág. (48).

Richard (1996) señala otra percepción del rol de los *espectadores* destacándolos como: “el *espectador* ve lo que pasa, pero no lo comprende lo suficiente como para ocuparse de sus propias reacciones emocionales. Tampoco es capaz de elaborar estrategias para prevenir la conducta de acoso e intimidación”. (Richard Hazler, 1996; Harris & Petrie, 2003; Citado por Panamá & Yunga, 2014)

El rol de los *espectadores* dentro de la dinámica del acoso escolar presenta ciertas particularidades que resultan oportunas rescatarlas de acuerdo a los aportes propuestos según Olweus, (1996) ya que nos acerca a una descripción más precisa de las características de estos participantes en el desarrollo de la violencia.

Los *espectadores* están bien informados sobre la existencia del problema y los malos tratos de los compañeros, son conscientes que en su entorno educativo se presentan hechos agresivos de manera repetida hacia algún compañero, identificando al agresor, actor principal de los actos de abuso e intimidación, y reconociendo a sus compañeros víctimas del acoso escolar.

También tienen conocimiento sobre el lugar donde se desarrollan los malos tratos, debido a que sus roles en la mayoría de los casos están involucrados dentro del acoso escolar, ya sea alentando al agresor y a la audiencia para continuar con estos actos, o de lo contrario por consentirlos al no denunciar y enfrentar al agresor, teniendo un papel pasivo dentro de este fenómeno.

Las experiencias de los *espectadores* frente a cada uno de los casos de intimidación, genera cambios en los sistemas de creencias debido a que los sentimientos y afectos que experimentan u observan pueden llegar a afectar su personalidad, provocando en la mente del espectador un problema de disonancia moral y culpabilidad por no intervenir, o por ignorar la situación considerando que ese asunto no es suyo y por lo tanto no debe incluirse en él.

En este sentido, así como víctima y agresor, presentan implicaciones serias dentro del acoso escolar, los *espectadores* también arraigan una gama de comportamientos considerados como los primeros índices de alarma de que posiblemente está involucrado dentro de los actos de agresión,

Por lo tanto, de acuerdo con Avilés, (2006) nos acercaremos a una definición más propia de los efectos negativos que presenta el rol de los *espectadores*.

En los espectadores puede producirse una desensibilización frente al sufrimiento de otro, puesto que van contemplando acciones repetidas de agresión y muchas veces no son capaces de intervenir para evitarla. Así mismo, la falta de gratitud y de justificación de las acciones puede provocar cierto sufrimiento e incompreensión de los hechos de maltrato, por la creencia de que la víctima merece lo que le sucede, o desde el ámbito familiar nos han enseñado a no intervenir en asuntos ajenos.

Por otra parte, la evaluación de la situación puede proyectar en el espectador *sentimientos* de miedo e indefensión, dirigiéndolo a no intervenir por temor a convertirse en blanco de los próximos abusos dentro del contexto escolar, generándole una situación de culpabilidad, ansiedad, pesadillas entre otras.

A continuación, en la Tabla 1, se presentan las diferentes nominaciones de espectador según el autor, y las aportaciones encontradas tras la revisión de la literatura.

Tabla 1
Roles del Espectador

AUTOR	NOMINACIONES DEL ESPECTADOR
Christina Salmivalli (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudante del agresor • Reforzador del agresor • Defensor de la víctima • No comprometido • Quien no tiene un papel claro
Christina Salmivalli (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Observador Activo • Observador Pasivo • Observador Proactivo

Ken Rigby (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo a la víctima • Ayuda a la víctima en forma indirecta • El ignorar el episodio • Apoyo al agresor
Sullivan (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Compinches • Reforzadores • Ajenos • Defensores
Inés Monjas y Avilés (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Espectador indiferente-culpabilizado • Espectador amoral • Espectador prosocial
José María Avilés (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Testigo Indiferente • Testigo Culpabilizado • Testigo Amoral
Trautmann (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Testigo Pasivo • Testigo Amoral • Testigo Pro social
Quintana, Montgomery y Malaver (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Pro social, observador y cooperador con la víctima • Indiferente culpabilizado, observador pasivo-evitativo • Observador Amoral
Guillermina Rizzo (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • El espectador compinche • El espectador reforzador • El espectador ajeno • El espectador defensor

Teniendo en cuenta la clasificación de los espectadores podemos evidenciar que la definición que establecía la literatura para un tipo de espectador es similar a la de diversos autores, y la configuración de estos comportamientos se comparte y complementa entre ellos, sin embargo, su denominación cambia de acuerdo a la percepción de cada teórico. A continuación, se determinarán los perfiles, para un mayor acercamiento de los determinantes cognitivos y socioemocionales que soportan este tipo de participación en el contexto escolar.

Ayudantes del acosador / El observador Activo / Apoyo al agresor / Reforzadores / Testigo Amoral. Tomado de (Menéndez, 2013)

En la categorización de Salmivalli (1999), Ken Rigby (2000) Sullivan (2005) Inés Monjas & Avilés (2006), Avilés (2006), Quintana, Montgomery, Malaver (2009). Estos espectadores son quienes pertenecen a la red de amigos más cercanos del intimidador o quienes, sin agredir o atacar directamente a la víctima, ofrecen retroalimentación positiva a quien acosa.

En la relación de poder, están siempre por debajo de los acosadores, y sobre ellos cuelga siempre una amenaza, donde los acosadores les manipulan constantemente, reciben su aprobación y después se la niegan. Así mismo la presión de los pares es un factor y componente decisivo de los comportamientos pro sociales o evitativos de los actos de agresión, direccionándolos a sentir placer en la actividad negativa, rebasando los límites junto con los intimidadores y los compinches.

Su personalidad se compone de aspectos como la falta confianza y decisión para iniciar la acción y generalmente entran en conflicto con sus respuestas, reconociendo sus actos como algo inevitable, justificado, normal y lógico. Además, justifican la agresión porque considera que, en la vida unos son más fuertes y otros débiles y no hay nada que pueda cambiar esa situación, siempre será así. Estos espectadores, aunque no acosan de manera directa, observan las agresiones, las aprueban e incitan.

No comprometidos / Indiferentes / No tienen un papel Claro

Estos espectadores no participan en las agresiones, pero tampoco toman ninguna medida para que no avancen. Se distancian de lo que está sucediendo, y no hacen nada para apoyar a la víctima o para detener a los agresores. Aunque son testigos del acoso y forman parte de él por el

simple hecho de estar presentes, no hacen nada. Para ellos, su seguridad se basa en mantenerse al margen de la situación de maltrato.

Las razones principales que motivan a los espectadores a ignorar el episodio se relacionan a creencias como "porque no es de mi incumbencia", por temor a las consecuencias, porque la víctima "tiene la culpa", porque "no sirve inmiscuirse", porque el "espectáculo es bueno y ver peleas es entretenido". Pueden incluso considerar injusta la agresión, sentirse afectado por lo que sucede, pero no interviene por temor a ser la próxima víctima

Se caracterizan por ser el tipo de participante que intentan no llamar la atención sobre ellos mismos, con su aparente neutralidad parecen tolerar la intimidación y ser inmunes a ella. La indiferencia es su bandera respecto a este tema, mientras no se metan con ellos.

Defensores / Espectadores Pro sociales / Observador Proactivo / Defensores de la Víctima
/ Apoyo de la víctima

El espectador pro social cumple el papel de defensor, adoptando comportamientos claramente contrarios a la intimidación, al defender a la víctima, tomar partido a su favor, buscar ayuda en pares, profesores u otros adultos y tratar de que se detengan los actos de acoso. Este tipo de observadores son los que atenúan y disminuyen el daño emocional ocasionado por el intimidador, pues su apoyo y protección brindan bienestar y seguridad a las víctimas

Su personalidad se caracteriza por ser más activos, y empáticos. Presentan comportamientos pro sociales de seguridad e intervienen para parar la situación de intimidación, ayudando a la víctima, poniéndose en medio, sujetando al agresor, y todo aquél que manifiesta, de

alguna forma, su desacuerdo y oposición a los ataques del agresor, recriminándole y echándole en cara lo que hace, y se solidariza con la situación de la víctima.

Desde el punto de vista moral, en ellos nace una preocupación y necesidad por ponerse en el lugar del otro, recurriendo a mecanismos de protección frente a los hechos de maltrato, comunicando la situación a un profesor, conllevando a consecuencias tangibles para el agresor, como un castigo, o un retiro temporal del contexto escolar, sin embargo, el temor a la represalia es un motivo que obstaculiza el accionar de estos niños en el acoso escolar.

Espectadores Pasivos

Este grupo de espectadores agrupa connotaciones de miedo, temor y culpabilidad. Siente miedo del agresor. No se atreve a actuar por ser el próximo en ser agredido y, al mismo tiempo, se siente mal porque, internamente, está convencido cree que debería hacer algo, ya que reconoce que la situación es totalmente injusta y las agresiones que viene contemplando son gratuitas. No es un testigo que apoye a la víctima, ni sea amigo de la víctima o esté dispuesto a ayudarla. Es un testigo que juzga la situación como espectador.

Observan la agresión, pero no se involucra porque no es su problema o porque a pesar de considerar injusta la agresión prefiere no hacerlo por temor a ser la próxima víctima. En este sentido normalmente asumen diferentes roles y de cualquier forma este sufre, porque convive bajo un clima de violencia y su desempeño de diversos roles posiblemente lo desestabiliza.

Dentro de este marco, los perfiles establecidos por la literatura existente ofrece una perspectiva general que integra características propias de estos roles en el acoso escolar, los

espectadores de un acto de agresividad o acoso cumplen un rol esencial en la violencia, consienten, alientan, callan, otorga y abonan con su silencio para que el abuso de poder se mantenga y la triada del acoso escolar sea más dañina, entre los roles y actitudes que más se presentan ante el maltrato se puede distinguir. (Salina & Ugaña, 2013)

En síntesis, la revisión de la literatura permitió una mayor comprensión de las definiciones y perfiles propuestos por los autores anteriormente, no obstante Alberto Trautmann en el año 2008 facilitó una aproximación a la personalidad y caracterización de los roles de espectador dentro de los actos de agresión, por lo tanto, se describirán las tipologías que soportan y brindan validez científica a nuestra investigación a la hora de evaluar el perfil y los determinantes cognitivos que direccionan este tipo de comportamientos.

Hasta el momento, la mayoría de las investigaciones se han focalizado en las prevalencias y en la caracterización de los intimidadores y víctimas, lo que sitúa en un plano secundario el rol asumido por los observadores del fenómeno. En contraposición a esta tendencia de investigación se encuentran los aportes de Alberto Trautmann (2008), teórico que ha contribuido de manera significativa en la identificación de tres posibles tipologías de espectadores por medio de una caracterización propia de su personalidad y comportamiento en las dinámicas de violencia y agresión. En este sentido, se opta por la clasificación establecida por el autor destacándose como la base fundamental, para la elaboración de un instrumento de evaluación que integre y complemente constructos no abordados en estudios e investigación anteriores.

A partir de lo anterior se describirán cada una de las tipologías propuestas por Trautmann para analizar los determinantes socio cognitivos y emocionales que acompañan el rol de estos participantes en la dinámica del acoso escolar: Los *espectadores* Pasivos, Amorales y Pro sociales, Tomado de (Ramirez, 2012)

Espectador Pasivo

Según Trauman los testigos tienen dos razonamientos, el primero los dirige a no intervenir por la víctima ya que sienten que el problema no es de su incumbencia, el segundo, les lleva a no intervenir para no meterse en el conflicto por miedo a salir involucrados y convertirse en la siguiente víctima. Generalmente esta clase de testigos no se involucra en el conflicto por la ausencia de normas, ya que no hay mecanismos que limiten (como normas o leyes) el conflicto.

En la misma línea de pensamiento, el espectador pasivo (Trautmann, 2008) presenta menor grado de conducta resiliente, de afrontamiento activo, de planificación, de reinterpretación positiva, de crecimiento personal y de aceptación. Este espectador recurre a negar la existencia de la situación estresante y/o renuncia al enfrentamiento de la dificultad (Montgomery, Peña & Soto, 2009). Es posible establecer que el espectador pasivo se caracteriza por ser poco flexible y poco capaz de regular sus emociones en situaciones problemáticas, llegando a demostrar baja autoestima y poca perseverancia para alcanzar sus metas.

Esta clase de *espectadores* se encuentran poco habituados a confrontar las situaciones estresantes, por esa razón evitan al agresor y no logran planear una acción estratégica para solucionar el problema. En términos generales no aceptan las situaciones estresantes como hechos de la vida diaria y cuando lo hacen emplean la religión como justificación para creer que el agresor en un futuro recibirá lo que merece y así reducir la tensión (Castillo-Pulido, 2011; Orte 2008; Quintana, Montgomery & Malaver 2009; Ramírez 2012)

Espectador Amoral

El testigo directo o amoral, justifica la agresión y en ocasiones lo ayuda físicamente contra la víctima reforzando e incitando a la violencia y a la exclusión. Estos testigos son el principal apoyo del agresor por que lo apoyan y lo siguen en la agresión contra la víctima. Estos testigos en algunas ocasiones son el grupo de amigos del agresor que retroalimenta su conducta de forma positiva. Este grupo es el apoyo del agresor y realizan una gran influencia en la agresión contra la víctima (Monjas & Avilés, 2003; Lazarus & Folkman 1986; Samivalli, Lagerstz & Björkqvist, 1996; Trautmann 2008)

Justifican la agresión y lo hacen porque consideran que, en la vida, unos son más fuertes y otros débiles o porque la víctima se lo buscó. Por lo tanto, se caracterizan porque muy rara vez afrontarán las situaciones que lo estresan mediante la planificación de estrategias de acción y elección de las mejores alternativas, y también, porque va a ser poco frecuente que busque apoyo moral, empatía y comprensión de otras personas con el fin de aliviar la tensión producida por las situaciones estresantes. Este tipo de espectadores son los que menos frecuentemente recurren a las estrategias de afrontamiento más saludables.

Espectador Pro social

El testigo pro social busca la mejor manera de aproximarse al problema y enfrentarlo. Actúa de esa manera porque está en busca de apoyo moral, con el fin de reducir la angustia y los efectos emocionales negativos que el matoneo puede implicar a largo o corto plazo, por esta razón habla con los docentes o familiares sobre la situación, además enfrenta a los agresores cuando no está de

acuerdo con la agresión. Este testigo se caracteriza por tener habilidades sociales, ya que busca solucionar los problemas de forma directa o buscando apoyo social, al tenerlo, es menos probable que sufra de trastornos de depresión o ansiedad (Quintana, Montgomery & Malaver 2009; Hunter, Mora-Merchán & Ortega 2004; Ramirez, 2012)

Este tipo de testigo no justifica la agresión, sino que encara al acosador. Es quien con mayor frecuencia va a recurrir a modos de afrontamiento activo, Planificación e reinterpretación positiva mediante la búsqueda de apoyo social evidenciándose en la tendencia a solicitar ayuda a un adulto (tutor, docente, auxiliar; etc.) o solicitando la ayuda de otros compañeros para enfrentar la situación de maltrato entre pares y cooperar con la víctima.

Se puede decir, que enfrenta el estrés buscando el apoyo moral, para reducir la angustia y los efectos emocionales negativos que ésta pueda conllevar. Este tipo de *espectador* se muestra significativamente más resiliente, caracterizándose por una mayor flexibilidad y mejor regulación de sus emociones en situaciones problemáticas, mostrando mayor confianza en sí mismo, optimismo y perseverancia para la consecución de sus metas, lo que ciertos investigadores denominan capacidad de disfrute.

Hasta aquí, se realizó la revisión de las características propuestas por los autores mencionados en el capítulo 2, evidenciándose que la definición que establecían para un tipo de espectador era similar a la de otros teóricos, y que la configuración de estos comportamientos era compartida y complementaria, sin embargo, la forma en que son denominados variaban de acuerdo al punto de vista de cada uno de ellos, por consiguiente se diseñó un filtro que contiene las tres tipologías propuestas por Trautmann (2008) con relación a las diferentes tipologías que comprenden la misma conceptualización o figuran dentro de esta particularidad de espectador, en

este sentido en el siguiente capítulo se presentara una revisión de los diferentes estudios e investigaciones que soportan cada uno de los constructos relacionados con la dinámica del acoso escolar desde la perspectiva del espectador.

CAPITULO III: Determinantes Cognitivos y Socioemocionales desde las Funciones

Ejecutivas

A nivel del desarrollo neurocognitivo, los primeros años son básicos en las respuestas y aprendizajes de los niños, dado que, en naturaleza, hay una incidencia importante respecto a la anatomía, la funcionalidad y los procesos químicos del sistema nervioso, aunque estos cambios, un poco más desacelerados, siguen en la adolescencia, hasta la edad adulta. (Pineda & Trujillo, 2008)

Pineda & Trujillo, (2005) conceptualizan que teniendo en cuenta el modelo de procesos cognitivos superiores, el desarrollo evolutivo más evidente de las funciones ejecutivas se manifiesta entre los seis y ocho años. Lo anterior se fundamenta funcionalmente en que se adquiere la capacidad para autorregular las conductas, estipularse objetivos, pronosticar consecuencias de forma autónoma, aunque cierto grado de descontrol e impulsividad aún está presente.

Estos avances significativos para Snell, (2007), Alcaraz & Gúma (2001), Barroso & León (2002) están íntimamente ligados a la maduración de la corteza pre frontal del cerebro, la sustancia gris en esta zona del cerebro incrementa su volumen hasta aproximadamente los 12 años, lo que se debe al proceso de mielinización de las vías cortico-corticales asociadas a esta región cerebral. De tal manera, las habilidades parten de un control consciente, donde se empieza a reconocerse a sí mismo y al ambiente, evoluciona a una conciencia reflexiva donde se siguen reglas, luego a la

capacidad de planeación, y a corregir errores haciendo uso de sus habilidades sociales. (Trujillo & Pineda, 2008)

Bausela (2005) & Goldberg (2004), señalan que, durante el desarrollo, los niños tienen que asimilar, aprender y desarrollar diversos sistemas de reglas cognitivas y sociales que le permitirán interactuar propositivamente con su medio cuando sea adulto. Esta serie de capacidades se ha denominado: implementación de reglas, permitiendo que de forma flexible se alterne, seleccione, actualice y se ejecuten procedimientos afectivos de conducta con base en situaciones sociales determinadas.

Los estudios más actuales de la estructura y funcionamiento de la CPF (Conducta pre frontal) relacionan esta región y sus áreas de conectividad con las dificultades socioemocionales y cognitivas observadas en sujetos que presentan problemas de comportamiento y algunas psicopatologías. (Raineb & Yanga, 2009)

Las funciones ejecutivas explican el funcionamiento de estos sistemas cognitivos y su operatividad dentro de la conducta humana, así como diversas teorías y modelos que aportan conocimiento científico a la comprensión de las capacidades mentales esenciales para responder a situaciones presentes y futuras.

Es importante destacar que el termino FFEE tiene sus inicios en las neurociencias, gracias al aporte de los autores como Vygotsky, Luria, Dewey entre otros, igualmente lograr un consenso en su definición conceptual ha creado que términos como conciencia, funciones mentales superiores, funciones intelectuales, actividad psíquica se asocie a este constructo, reconociéndose a esta como la capacidad mental esencial para llevar a cabo una conducta eficaz, creativa y aceptada socialmente es decir, la capacidad de regular los propios procesos psicológicos y generar

conductas controladas gracias a la maduración y aprendizaje que sucede dentro de un contexto sociocultural (Fernández-Duque, Baird & Posner, 2000; Zelazo & Frye, 1997; Citado por Martínez, 2015)

Se han reconocido dos habilidades relacionadas con las FFEE, las funciones metacognitivas encargada de los procesos cognitivos como la memoria de trabajo, el pensamiento abstracto, la flexibilidad cognitiva, la planificación, la anticipación, la selección de objetivos, la implementación de estrategias, la ejecución de lo planeado y la supervisión, por lo contrario las funciones socioemocionales se relacionan con el dominio de las emociones y de los impulsos básicos, atendiendo a la información sociocontextual.(Martínez, 2015)

Una de las características fundamentales de las FFEE es que se activan no sólo ante la información del presente, sino para responder al presente, atendiendo a situaciones futuras (Cadavid, 2008). Así mismo Soprano (2003), García, Enseñat, Tirapu & Roig (2009) & Goldberg (2004) plantean que, las funciones ejecutivas incluyen un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y motivacionales, que emergen de circuitos y estructuras particulares de los lóbulos frontales, con un gradiente de especialización y jerarquía funcional.

En este sentido desde el aspecto emocional Siever (2008) afirma que, en ciertos individuos los actos frecuentes de violencia tienen su origen en una vulnerabilidad neurobiológica subyacente. La incapacidad de sistemas de regulación o control “desde arriba” de la corteza pre frontal para modular las acciones agresivas originadas por estímulos de ira, aparentemente, desempeñan un papel transcendental.

Por otro lado, se ha dicho que una mayor comprensión del funcionamiento cerebral no puede lograrse prestando atención exclusivamente a mecanismos neuronales. Como seres sociales,

el ser humano, al igual que otras especies, vive en mutua relación con los demás miembros de su especie. La capacidad de autorregulación es esencial para vivir socialmente, porque debemos ser capaces de controlar los estados mentales (principalmente los afectivos) y la conducta que contribuye a comprobar si es o no apropiada para un contexto determinado (Daza, 2016).

Estudios relacionados con la neurobiología del apego, el “cerebro social” o experimentos de interacción genético-ambiental afirman que existe evidencia de que los vínculos afectivos que se instauran con el cuidador principal en edades tempranas representan el sustrato para 3 capacidades críticas en las interacciones humanas: confianza, empatía y desarrollo moral (Daza, 2016)

Investigaciones recientes señalan que las emociones proceden del cerebro, y así como se regulan diversos impulsos en contextos específicos, también se pueden controlar impulsos agresivos por la noción de autoconciencia y procesos como el lenguaje, que permiten expresar los sentimientos. Cuando hay alteración en la corteza pre frontal, existe predisposición a comportamientos agresivos y se tienen menos habilidades lingüísticas. Además, la genética y el entorno influyen en las capacidades del cerebro porque lo modelan, siendo maleable en las primeras etapas del desarrollo. El cerebro tiene 2 sistemas activos: uno, contribuye a contener la agresividad, crea control, miedo, frena y el otro incrementa los comportamientos agresivos (Cartagena, 2014)

El afecto, control, cariño son indispensables para desarrollar la conducta pro social en edades tempranas. El refuerzo positivo y apoyo emocional son aspectos que se asocian con estilos de crianza que propician los vínculos afectivos, la tolerancia, respeto a la diferencia y solidaridad, lo cual favorece el desarrollo de habilidades sociales. Desde el vientre materno, los niños necesitan afecto, comprensión, estimulación e interacción; en los primeros tres años, el cuidado, afecto físico

y el juego, inclusive “jugar a pelear”, son indispensables para el desarrollo adecuado de áreas cerebrales que regulan la socialización (Daza, 2016)

Los déficits neurobiológicos o estructurales influyen en los procesos cognitivos y la capacidad de respuesta a partir de experiencias de estrés sostenido como el acoso escolar. Haciendo énfasis en que a largo plazo ocasiona en la víctima aislamiento social de tipo aversivo.

Del Barrio (2008) indicó que la agresividad es producto de una inadecuada socialización porque prevalecen las motivaciones individuales sobre las colectivas. Recomiendan estar atentos a este tipo de comportamientos durante el periodo de inicio de la socialización. Consideran que la agresión, es un modelo tripartito: biológico, etológico y ecológico, es decir, existen estructuras orgánicas individuales (organismo), patrones de comportamiento (instinto) y aprendizaje de formas de expresión, manejo y control de conducta agresiva que provienen de la sociedad (cultura).

Durante una situación de exclusión social de un amigo, las respuestas neuronales en la corteza pre frontal medial (MPFC), y en menor medida de la corteza cingulada anterior dorsal (DACC) y la ínsula anterior (AI), se correlacionaron positivamente con la empatía. Caso contrario, ante la exclusión social de un extraño. Investigaciones de este tipo permiten conocer además de los sustratos neuronales, los elementos comunes subyacentes entre dolor físico y dolor social y, por qué “duele” el rechazo, aislamiento o exclusión, situaciones que se experimentan en casos de acoso escolar. Función mediadora del comportamiento pro social (Daza, 2016)

La conducta pro social es aquella conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con o sin motivación altruista, se realiza de manera voluntaria. Se ha concebido como un constructo que integra diversas conductas de ayuda: alentar, compartir, comprender, ser empático

y se va adquiriendo o desarrollando de forma gradual, en interacción con otros procesos cognitivos y áreas de la personalidad, esto podría facilitar o por el contrario inhibir su manifestación.

Algunas evidencias advierten que los jóvenes que perciben una alta eficacia en sus recursos pro sociales buscan metas amistosas orientadas a la resolución de conflictos interpersonales, además, revelan que la percepción de eficacia, puede ser un mediador socio cognitivo en lo que respecta a la conducta pro social o los estilos de conducta agresiva. Mientras que, aquellos que se perciben como ineficaces muestran niveles más bajos de conducta pro social y altos niveles de síntomas depresivos (Daza, 2016)

En los jóvenes pro sociales existe una tendencia a mostrar empatía y tener una autorregulación cognitiva y emocional mayor, describiéndolos como personas serenas, sociables, racionales y no impulsivas; la empatía actúa como agente catalizador que evita la agresión y propicia la conducta social. La empatía se concibe como una conducta que favorece la inhibición de la agresión. Se define como una respuesta de tipo afectivo cuya finalidad es la aprehensión y comprensión del estado emocional del otro (Cabrera, 2010)

Es el soporte de la conducta altruista, por lo que resulta antagónica con la agresividad al otro, justo lo que se concibe una conducta prosocial. Estudios recientes subrayan la importancia de la distinción entre empatía cognitiva y afectiva en la forma de participación en el acoso escolar y sugieren diferentes estrategias de intervención para los tipos de participación en la intimidación.

Dejando de lado los aspectos emocionales y los diferentes determinantes involucrados en el desarrollo de mecanismos para la socialización y adaptación; se hace énfasis en la vertiente cognitiva considerada como el punto de inicio de las representaciones mentales y esquemas

cognitivos fundamentales para el procesamiento de la información del medio interior y exterior (Navarro, 2008)

La teoría cognitiva se caracteriza por proponer modelos mentales para explicar la dinámica de los procesos cognitivos, sin hacer referencia directa a la naturaleza de las experiencias conscientes del ser humano, es decir, explican cómo percibe, cómo se motiva, siente, recuerda, aprende o piensa una persona, sin determinar si estos procesos hacen parte de la esfera consciente del sujeto que las produce (Barsalou, 1992)

Esta teoría abarca el concepto de FE de dos maneras diferentes, en la primera de ellas, la FE es uno de los componentes esenciales para el funcionamiento cognitivo efectivo en el ser humano, que media entre procesos cognitivos de orden inferior y superior. En la segunda, la FE se emplea como sinónimo del concepto de meta cognición al incluir actividades tales como planificación, supervisión y autorregulación, considerándose, por lo tanto, procesos de orden superior (Borkowski & Burke, 1996; Hothersall, 2005; Torgesen, 1994)

Por otra parte, la Teoría de la mente Tomado de (Ruiz, 2008) comparte los presupuestos generales del enfoque cognitivista la idea de que el organismo posee una mente con capacidad para representar su medio circundante, pero, va más allá, al plantear que el ser humano tiene la capacidad para reconocer la existencia de su propia mente, y aún más, la existencia de otras mentes diferentes a la propia. Esta visión considera al sujeto como un organismo activo y competente, no sólo para generar representaciones del mundo, sino para tener consciencia de estas representaciones; habilidad que también desarrollará sobre la mente de los demás.

Gracias al desarrollo de esta habilidad, el sujeto es capaz de atribuirle mente a otros sociales y pensar sobre las posibles representaciones que otros puedan generar en sus Mentes. El sujeto

tiene, por tanto, la habilidad para razonar sobre sus pensamientos, sentimientos, intenciones y deseos, así como la capacidad de inferir la existencia de estos mismos fenómenos cognitivos en los demás y diferenciar entre los que son propios y los que son ajenos (Rivière, 1998)

Desde la corriente social, la teoría histórico-cultural como la teoría de la actividad de Leontiev son paradigmas psicológicos que consideran como objeto de estudio de la psicología, la actividad humana, focalizando sus estudios en la actividad humana consciente. La consciencia se refiere a la forma más elevada de reflejo de la realidad; representación que permite orientarse en el ambiente externo y reestructurar sus condiciones en beneficio del propio sujeto. La unión de la consciencia y el comportamiento produce la actividad. Esta última, entendida en el ser humano no sólo como comportamiento observable, sino como todo acto ligado a la consciencia, reconoce que tanto las acciones externas como las internas son objetivo principal del estudio psicológico (Hakkarainen, 2004; Lektorskii, 2004; Luria, 1979)

La actividad humana consciente es aquella que relaciona al hombre con su entorno natural y social para suplir sus necesidades y así asegurar su adaptación y supervivencia. En el ser humano esta necesidad puede responder a cuestiones de diversa índole. A partir de lo anterior, podemos evidenciar que los determinantes cognitivos hacen parte de las funciones ejecutivas la forma en que planificamos nuestra conducta tiene un carácter directo en las áreas socioemocionales y emocionales como entes que regulan y desarrollan este proceso dentro de la persona.

CAPITULO IV: Transiciones y Adolescencia

Muchos de los cambios sociales y culturales que se han producido en los últimos años han modificado en muchas familias la tradicional organización familiar, lo que en ocasiones parece

indicar que las familias actuales se implican menos en la educación de sus hijos (Hernández & López, 2006); sin embargo también nos encontramos con autores como Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001), que consideran que la disminución del tiempo que los padres pasan con sus hijos no constituye un indicio sólido de que la familia está perdiendo su papel como agente educativo y que los niños siguen ocupando un lugar central en la vida familiar.

En las transiciones educativas, el paso de una etapa escolar a otra va de la mano e influenciado por el desarrollo biológico, cognitivo, social y psicológico del niño, de la niña y el/la adolescente y, por lo tanto, es muy importante tener en cuenta todos los factores interrelacionados que puedan favorecer o dificultar su proceso de adaptación y, consecuentemente, sus procesos de aprendizaje (Folgar, Lamas & Rey, 2013)

Durante la escolaridad el niño o adolescente pasa por una serie de circunstancias asociadas a estas transiciones, como los cambios de curso, de docente, compañeros, institución educativa, asignaturas; que también pueden ir acompañados de transformaciones personales y familiares, como los traslados de residencia, de país, nacimiento de hermanos/as, separaciones, muertes, etc., afectando a nivel emocional y llegando a influir en su rendimiento académico, sus relaciones familiares y demás interacciones entre sus compañeros y cuerpo agéntico (Folgar, Lamas & Rey, 2013)

Las consecuencias directas en la autoestima de los estudiantes se relacionan con el cambio de contexto y ambiente, lo cual les exige un nuevo posicionamiento, es decir, pasan de un grupo en el que son quizás los más responsables y populares, a un grupo desconocido de amigos y profesores, en el cual hay alumnos más seleccionados y son evaluados más severamente (Gimeno, 1996)

Según Seaton, Egliston, Marsh, Franklin y Craven (2004: 1)

“Algunos estudios han encontrado que el autoconcepto se encuentra en el nivel más alto en el sexto curso, debido a que son los mayores de la escuela primaria y por lo tanto tienen el status más grande; no obstante, cuando ingresan a la secundaria, pierden dicha condición y pasan a ser los más pequeños y, muchas veces, sujetos de burlas, bromas y malas experiencias por parte de los más grandes”.

En este mismo sentido Midgley y Muer (2000)

Observan una mayor tendencia a la disminución del autoconcepto del alumno, debido precisamente a que pasa de tener un estatus superior en el sexto grado (los mayores de la escuela) a uno inferior en el séptimo nivel (1° ESO) (son los menores del colegio) y detectan que en general “disminuyen los indicadores de bienestar emocional y el involucramiento en lo académico cuando se ingresa a la secundaria” (p.10)

Tal y como exponemos anteriormente, cada transición educativa implica un cambio y como todos los cambios es importante acompañar estas transformaciones sociales con los adolescentes para que su proceso de adaptación sea seguro y puedan vivirlo con tranquilidad. Las prácticas y los estilos educativos de los padres y el tipo de seguimiento o acompañamiento que hacen de la escolaridad de sus hijos/as pueden favorecer el éxito educativo y la disminución de conductas pasivas ante hechos de violencia y agresividad.

En el inicio de la adolescencia, el desarrollo socio-cognitivo de los estudiantes se caracteriza por la necesidad de autonomía, independencia, autodeterminación y la interacción social, sin embargo, el ambiente de aprendizaje en la secundaria refleja un espacio cargado de reglas rígidas.

Los estudiantes que no muestran preocupación por el cambio manifiestan mayor cantidad de estrategias de adaptación a situaciones nuevas y de socialización; lo cual nos debe hacer reflexionar acerca de la importancia de desarrollar las habilidades sociales en los adolescentes para la transición. (Jones, 2009). Los posibles efectos a corto plazo, si se producen discontinuidades en

la transición de la primaria a la puede ser el incremento de los niveles de ansiedad, lo cual repercutirá negativamente en el rendimiento en cualquier tarea que demande atención, concentración y esfuerzo sostenido (Rains, 2004), y por otro, bajadas en el propio rendimiento académico (Gimeno, 1996; Citado por Erikson, 2007)

CAPITULO V: Marco Contextual

La Institución Educativa Colegio Once de Noviembre se encuentra ubicada en el Municipio de Los Patios perteneciente al barrio Videlso. Actualmente cuenta con 350 estudiantes donde presta el servicio educativo de los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria, media técnica y técnica profesional.

Este se consolidara en el 2018 como uno de los mejores centros educativos del municipio de los Patios y del área metropolitana; ofreciendo una educación inclusiva, diversificada de calidad y eficiencia, formando niños, niñas jóvenes, grupos con necesidades especiales, población vulnerable y demás miembros de la comunidad educativa; conocedores de sí mismos; con capacidades físicas, éticas, morales, socio-afectivas e intelectuales que desarrollen sus potencialidades y se desempeñen exitosamente en el conocimiento de la ciencia, la tecnología, los valores humanos para mejorar su entorno, el de los demás y construyan su proyecto de vida. (Colonce, 2012)

CAPITULO VI: Metodología

Diseño de la Investigación

El estudio de investigación que se propone se enmarca desde el enfoque cuantitativo, el cual el alcance de esta investigación obedece a un estudio de tipo descriptivo.

Población

La población de este estudio son 250 niños y niñas entre los 11 y 15 años de la Institución Educativa Colegio Once de Noviembre del Municipio de los Patios.

Muestra

Mediante un muestreo aleatorio simple, se establece como muestra la seleccionada 72 estudiantes que cursan los grados 6,7,8, y 9, siendo 30 participantes mujeres y 42 hombres, con una edad media de $X = 14$ años y una desviación estándar de 2,6. Los criterios de inclusión fueron el género, la edad comprendida entre los 11 a 15 años.

A continuación, se presenta el procedimiento para establecer la cuota mínima de muestreo:

Proceso Estadístico

$$100 = \frac{(0.05) \times (0.05)}{(0.05)^2} = ni = \frac{0.25}{0,0025} = 100$$

$$Ni = \frac{100}{1+100} = \frac{100}{1,4} = 72$$

Hipótesis

¿Se podrá comprobar que los datos obtenidos en la revisión de la literatura se asocian a las características establecidas dentro de los perfiles de espectador en el acoso escolar?

¿Se podrá poner a prueba que el instrumento diseñado es sensible a los diferentes perfiles de espectador dentro del acoso escolar y es adaptable al contexto objeto de la investigación?

Procedimiento

Partiendo de esta premisa se hace necesario la construcción de un instrumento de evaluación que integre y complemente constructos contemplados en distintos estudios para evaluar el perfil y los determinantes socio cognitivos relacionados con una posible tipología de espectador establecida dentro de la literatura encontrada. Sin embargo, la escasa literatura e instrumentos de evaluación no han permitido una solución frente a nuevas medidas de intervención desde el campo de la psicología.

En este sentido, se elabora una matriz (Tabla N°2) para definir las variables que se emplearon en los diferentes estudios sobre los espectadores del acoso escolar, la población abordada y los instrumentos de evaluación que soportan cada uno de los constructos empleados, para consolidar en una nueva maqueta los componentes que se relacionan con el objetivo de la investigación e integrar aspectos que permitan un mayor acercamiento a los determinantes socio cognitivos y emocionales con relación a una posible tipología de espectador.

Tabla 2

Variables que se Emplearon

AUTOR	POBLACIÓN	CONSTRUCTO	INSTRUMENTO
Carolina plata, María del Carmen Riveros Jaime, Humberto Méndez (año)	57 Adolescentes de edades entre los 12 a 16 años.	Autoestima (Rosenberg, 1965) Empatía (Fernández & Barraca, 2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de Autoestima de Rosenberg. • Escala de empatía del cuestionario de conducta Pro social de Martorell, Gonzales y Calvo (1998) validada por Rey (2003) para la población colombiana.
Alberto Quintana, William Montgomery, Carmela Malaver, Gabriela Ruiz. (año)	400 Estudiantes Adolescentes en edades entre los 14 a 18 años.	Capacidad de disfrute Percepción de Apoyo comunitario	<ul style="list-style-type: none"> • La escala de gaudibilidad (Padrós, 2002). • El cuestionario de apoyo comunitario percibido (Gracia y Herrero, 2004)

Alberto Quintana, William Montgomery, Carmela Malaver, Gabriela Ruiz (año)	480 Estudiantes Adolescentes en edades entre los 14 a 18 años.	Violencia entre Pares Tipos de espectador.	<ul style="list-style-type: none"> • La escala de tipos de espectadores de violencia entre pares (Tevep)
Alberto Quintana, William Montgomery, Carmela Malaver, Gabriela Ruiz	333 Estudiantes Adolescentes en edades entre los 14 a 17 años.	Modos De Afrontamiento Y Conducta Resiliente	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de resiliencia: Elaborada por Wagnild & Young (1993), con el objetivo de estimar el grado de resiliencia. • Cuestionario sobre Modos de Afrontamiento del Estrés: Elaborado por Carver, Scheier y Weintraub (1989).
Ana Emilse González Vallejo María Clara Cuevas Jaramillo, María Alejandra Marmolejo	32 Estudiantes adolescentes en edades de 11 a 17 años de 6 a 11 grado.	Habilidades Sociales Atribuciones causales Representaciones Sociales	<p>Investigación de carácter Bibliográfico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo Focales • Efectos Psicológicos Roles Intimidación Escolar -EPRIE- (Marmolejo & Cuevas, 2010)
Alberto Quintana, William Montgomery, Carmela Malaver, Gabriela Ruiz	600 Estudiantes adolescentes en edades de 14 a 18 años.	Estilos explicativos (Locus de control, estilos atributivos y autoeficacia).	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de Estilos Atributivos CEA (Sánchez, 1992)
		Habilidades para la gestión de negociación de conflictos.	<ul style="list-style-type: none"> • Test de Habilidades para la Gestión en la Negociación de

			Conflictos (Vicuña, Hernández, Paredes y Ríos, 2008)
Raquel García Flores Sonia Verónica Mortis Lozoya Jesús Tánori Quintana	395 Estudiantes adolescentes en edades de 12 a 16 años.	Empatía Cognitiva Empatía Afectiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de empatía esta es una adaptación de la escala de Davis (1983) • El cuestionario de Toronto (Spreng, McKinnon, Raymond & Levine, 2009)

En la caracterización del rol del espectador de situaciones de acoso escolar, se han estudiado diversos constructos psicológicos especialmente, en población adolescente entre los 10 y 18 años. Se considera que el abordaje a cada uno de estos constructos permite una descripción más precisa de la personalidad de estos actores dentro acoso escolar. En la revisión del conocimiento acumulado, se evidencia que la mayoría de autores analizan solo uno o máximo dos constructos dentro de sus trabajos, además variables como la autoestima, la empatía, el afrontamiento y la conducta resiliente son estudiados con mayor incidencia en este tipo de roles dentro de los actos de agresión.

De esta manera, surge el interés por integrar el máximo de variables psicológicas dentro de un mismo instrumento de medición para un acercamiento más profundo del perfil de los espectadores dado que, existe una posible asociación de constructos psicológicos con una tipología específica de espectador, presentando con gran arraigo aspectos emocionales a la hora de presenciar las situaciones de acoso, o en su defecto las construcciones cognitivas que se asocian a representaciones sociales.

Partiendo de la premisa anterior, la revisión de la literatura aportó una conceptualización y caracterización de los perfiles de espectador a nivel general, por tanto se inicia una construcción e integralidad de los datos obtenidos tomando como eje fundamental los roles propuestos por Alberto Trautmann (2008) adjuntándose un cuarto rol el espectador indiferente que dentro de la dinámica del acoso escolar tiene una actitud activa e importante para la prevención de comportamientos asociados a un tipo de agresión.

A continuación, se presenta la matriz correspondiente a los roles tomados dentro del estudio para identificar la participación y actitud con que se asume estos actos dentro de los contextos educativos a partir de los determinantes cognitivos y socioemocionales establecidos, diseñándose de esta manera el instrumento de evaluación y siendo sometido a evaluación por parte de jueces de expertos en el tema para su respectiva validación de contenido, criterio y validez de constructo.

Tabla 3*Matriz de Roles*

CONSTRUCTO	N° DE ITEM	PREGUNTA	TIPO DE ESPECTADOR	
			SI	NO
EMPATIA COGNITIVA AFECTIVA	1	Cuando golpean a un compañero de clase me afecta su sufrimiento.	Prosocial	Amoral
	2	Disfruto cuando un compañero es agredido o maltratado.	Amoral	Prosocial
	3	Si una persona está siendo agredida, intento pensar cómo me sentiría si estuviera en su lugar.	Pasivo	Indiferente
	4	Me afecta poco las agresiones que reciben otros compañeros que no son cercanos a mi grupo de amigos.	Indiferente	Pasivo
	5	Tengo un fuerte deseo de ayudar cuando veo que algún compañero(a) es molestado.	Prosocial	Amoral
	6	Cuando veo que se aprovechan de alguien me siento protector (a) hacia él o ella.	Prosocial	Amoral
CONDUCTA PROSOCIAL	7	Me interesó por lo que puede sucederles a mis compañeros.	Prosocial	Amoral
	8	Al observar que un compañero está siendo maltratado me cuesta acercarme a defenderlo	Pasivo	Indiferente
	9	Aliento a las personas para que inicien peleas o discusiones con otros compañeros.	Amoral	Prosocial
	10	Cuando se presenta una disputa o pelea intento detenerla.	Prosocial	Amoral
	11	Generalmente se me dificulta brindar consuelo y animo a mis compañeros cuando no se sienten bien.	Pasivo	Indiferente
	12	Me pongo nervioso cuando alguien está siendo herido y no puedo ayudarlo.	Pasivo	Indiferente
HABILIDADES SOCIALES	13	Me resulta difícil intervenir en situaciones de acoso entre mis compañeros por miedo a ser la próxima víctima.	Pasivo	Indiferente
	14	Soy incapaz de ayudar a una persona por considerar que no tengo las habilidades para hacerlo.	Pasivo	Indiferente
	15	Defiendo mis derechos y el de los demás dando a conocer mi punto de vista.	Prosocial	Amoral

	16	Muchas veces prefiero ceder, callarme o quitarme de en medio para evitar problemas con los demás compañeros.	Pasivo	Indiferente
	17	Constantemente me presionan para apoyar peleas o agresiones contra un compañero.	Amoral	Prosocial
	18	Expreso fácilmente mi punto de vista sin temor a ser juzgado o señalado.	Prosocial	Amoral
ATRIBUCIONES CAUSALES	19	Generalmente justifico las agresiones hacia mis compañeros pensando que en algún momento se hará justicia.	Pasivo	Indiferente
	20	Ante situaciones de agresión suelo pensar que unas personas son más débiles y otras más fuertes.	Indiferente	Pasivo
	21	Soy indiferente a los conflictos entre mis compañeros porque considero que no es de mi incumbencia.	Indiferente	Pasivo
	22	Cuando se presentan conflictos tiendo a minimizar la gravedad de la situación	Amoral	Prosocial
	23	Me agrada presenciar actos de agresión ya que considero que son divertidas y son un juego de niños.	Amoral	Prosocial
	24	En ocasiones prefiero no intervenir en problemas ajenos para evitar la etiqueta de chismoso o soplón.	Pasivo	Indiferente
AUTOCONTROL	25	Cuando observo situaciones de maltrato logro identificar fácilmente las emociones que estoy experimentando en ese momento.	Prosocial	Amoral
	26	Puedo llegar a comprender mis sentimientos y el de mis compañeros cuando no se encuentran bien.	Prosocial	Amoral
	27	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	Prosocial	Amoral
	28	En situaciones donde no puedo ayudar al otro dejo que mis sentimientos afecten mis pensamientos.	Pasivo	Indiferente
	29	Expreso mis emociones dependiendo de la persona con la que me encuentre.	Pasivo	Indiferente
	30	Normalmente nunca siento miedo.	Amoral	Prosocial

Formas de Recolección de la Información

Para el desarrollo de esta propuesta de investigación se gestionará el permiso correspondiente en la Institución Educativa Colegio Once de Noviembre del Municipio de los Patios comunicando el objetivo de la investigación, el carácter voluntario y anónimo con el fin de garantizar la precisión y validez estadística de la misma.

Para la recolección de los datos de esta investigación se plantearon tres fases.

Fase 1: Validación del instrumento de instrumento de evaluación por los docentes Ricardo Suarez y Gloria Esperanza Martínez expertos pertenecientes a la Universidad de Pamplona y la psicóloga de la Comisaria de familia del Municipio de los patios Libia Yaneth Martínez. Con la finalidad de corroborar la validez del Criterio de cada uno de los ítems establecidos que contribuyen a medir los indicadores planteados.

Validez de contenido del instrumento de evaluación por medio de la prueba de concordancia entre los jueces. Obteniéndose una puntuación de 0.80 con buen nivel de concordancia.

Donde

Ta = Total de Acuerdo de los Jueces

Td= Total de desacuerdo de los jueces

De acuerdo a la prueba la puntuación se estima en:

ACEPTABLE: 0.70

BUENO: 0.70 – 0.80

EXCELENTE > 0.90

Proceso Estadístico

$$\frac{B = Ta}{Ta + Td} \times 100$$

$$\frac{B = 80}{80 + 20} = \frac{80}{100} = 0,8 \times 100 = 80\%$$

Fase 2: El propósito de esta fase es la aplicación de la prueba piloto a 20 niñas y niños entre los 11 a 15 años para la validación del instrumento de evaluación que será utilizado en el estudio por parte de la población. Siendo el tiempo estimado para la aplicación del instrumento de 35 minutos.

Fase 3: A partir de los resultados obtenidos en la prueba piloto y los ajustes pertinentes se realiza la administración de la escala auto-aplicada que constituyen el instrumento de evaluación del comportamiento a medir en una muestra de 72 niños y niñas entre los 11 y 16 años de la Institución Educativa Colegio Once de Noviembre del Municipio de los Patios.

Análisis de la Información

Este apartado hace referencia a dos elementos fundamentales: Rol de espectador (Pasivo, prosocial, amoral, indiferente) y los determinantes cognitivos y socioemocionales (Empatía, Conducta prosocial, habilidades sociales, atribuciones causales, autocontrol)

Estructura de la Prueba

La escala del rol de espectador está conformada 30 ítems divididos por cinco secciones que evalúa las características de los espectadores (Pasivo, prosocial, amoral, indiferente) y 4 preguntas control. (Frecuencia de acoso escolar con referencia al tiempo, lugares donde se dan los hechos, frecuencia en que se siente agresor, víctima o espectador y finalmente frecuencia del tipo de agresión)

A continuación, se presenta la tabla N°4 *Ficha de Calificación* donde a partir de los resultados obtenidos por cada participante se registra el valor de 1 si el ítem se ajusta al criterio de respuesta de la prueba y es la proporcionada por el sujeto. (Véase el Manual de Aplicación)

Tabla 4

Ficha de Calificación

DETERMINANTE COGNITIVO	ITEMS	TIPO DE ESPECTADOR			
		PROSOCIAL	AMORAL	PASIVO	INDIFERENTE
EMPATIA	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
CONDUCTA PROSOCIAL	7				
	8				
	9				
	10				
	11				
	12				
HABILIDADES SOCIALES	13				
	14				
	15				
	16				
	17				
	18				
ATRIBUCIONES CAUSALES	19				
	20				

CAPITULO VII: Resultados

Presentación de los Resultados

A continuación, se mostrarán los resultados obtenidos en la muestra de 72 estudiantes, entre los 11 y 15 años perteneciente a la Institución Educativa Colegio Once de Noviembre del Municipio de los Patios.

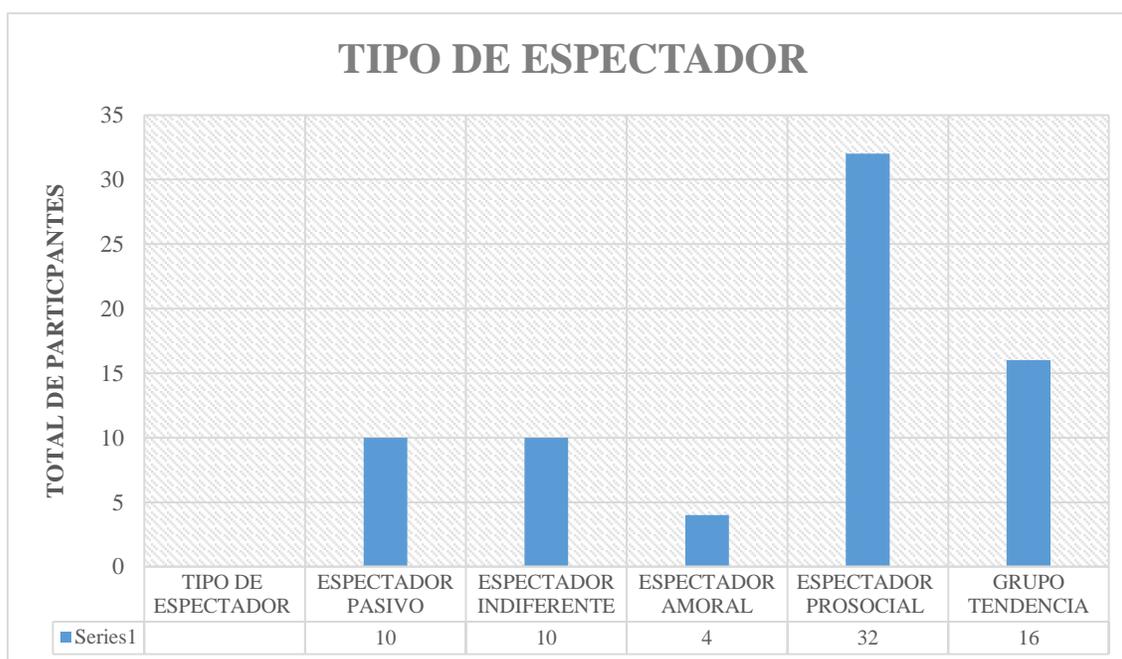


Figura 1. Tipo de Espectador

En la gráfica 1 se encuentra los perfiles de espectadores encontrados en la muestra de 72 participantes, se obtuvo que el 44 % de los estudiantes son espectadores prosociales, seguido por un porcentaje del 14 % y 14 % correspondiente a 20 estudiantes catalogados como espectadores pasivos e indiferentes y un 6% equivalente a 4 estudiantes identificados como espectadores amorales dentro del acoso escolar, no obstante se encontró un grupo tendencia del 22% que indica que los 16 estudiantes restantes a pesar de que no cumplen con los criterios de un

perfil determinado de espectador tienen rasgos o características que los aproximan a este tipo de comportamientos o agresiones.

Desde esta perspectiva los datos obtenidos reflejan los altos porcentajes de espectador prosocial igual a 32 estudiantes, lo cual permite resaltar el papel fundamental que ejercen dentro del contexto escolar, sin embargo la presencia de espectadores pasivos e indiferentes en un 14% evidencian la pasividad de los estudiantes y refuerza su rol pues aunque no participe o aliente las agresión está consintiendo estas actuaciones por medio del silencio y la omisión de los hechos , dando paso a que en ellos se desarrollen emociones y pensamientos negativos producto de la disonancia moral por no intervenir .

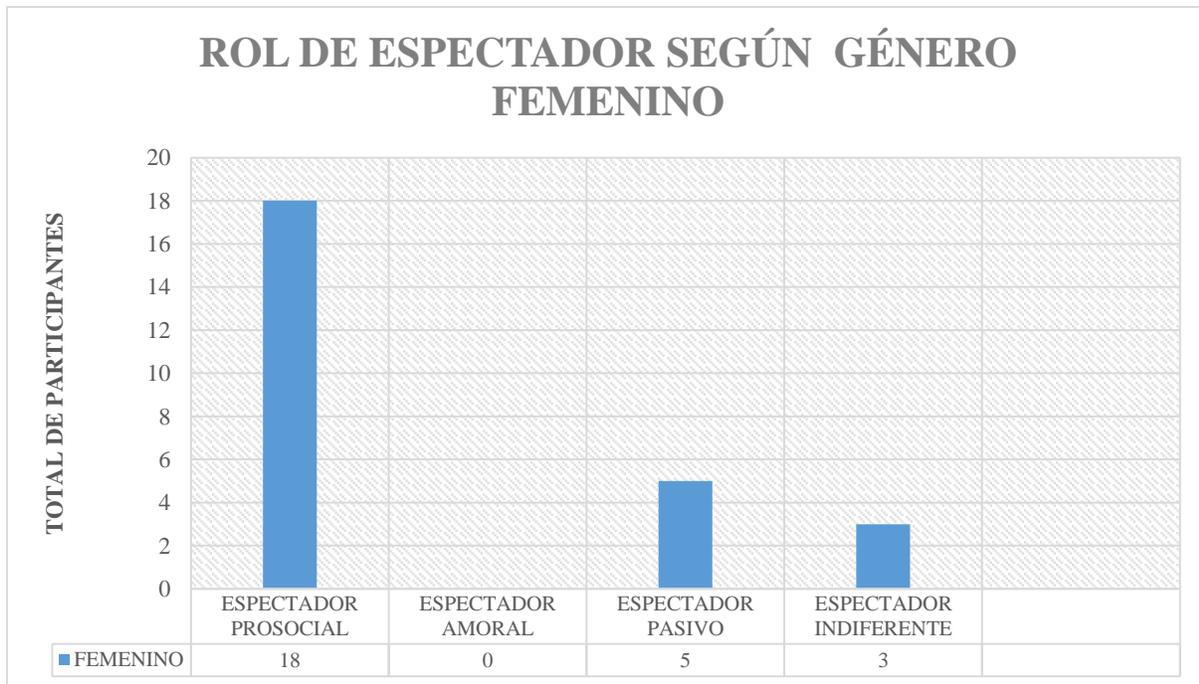


Figura 2. Rol del Espectador Según Género Femenino

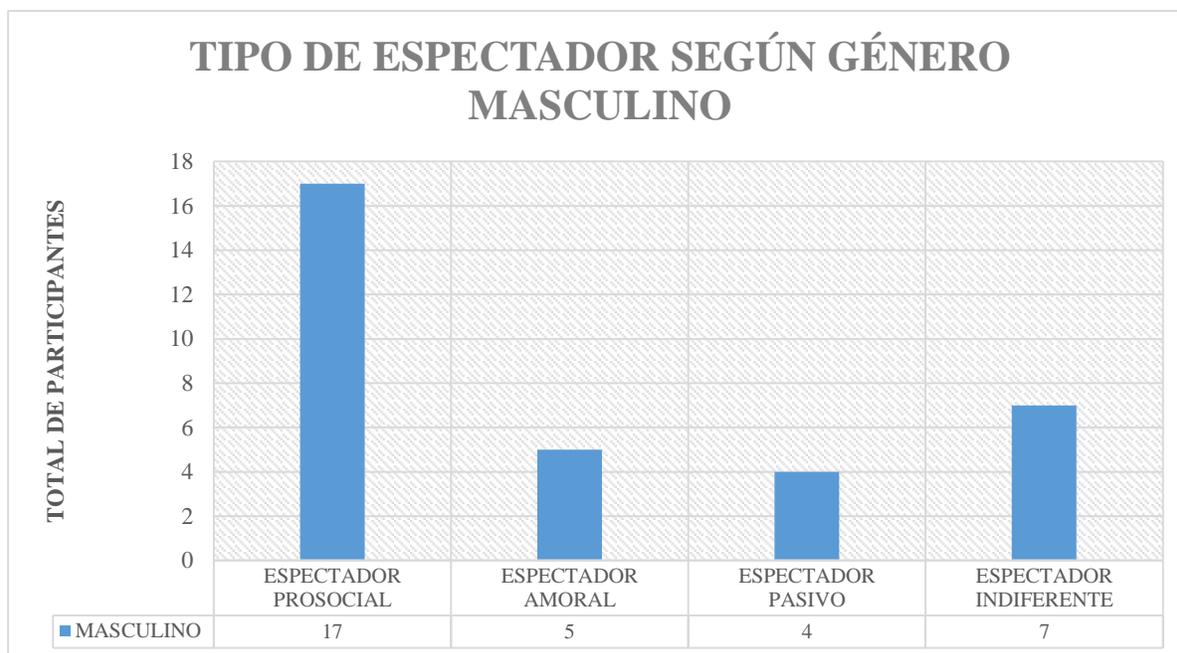


Figura 3. Tipos de Espectador Según Género Masculino

En la figura N° 2 y 3 podemos observar el rol del espectador según el género, donde las mujeres son espectadoras prosociales en un 69 % en comparación con los hombres prosociales en un 52%, así mismo 5 de los 33 hombres son espectadores amoraes en un 15 % y el género femenino no presenta ningún perfil asociado a estos comportamientos, sin embargo la pasividad ante los hechos de maltrato se marcan más en las mujeres en un 19 % con relación al género masculino en un 12 % , por tanto el perfil indiferente se presenta en 7 de los 33 hombres con un porcentaje más alto sobre el del género femenino con 3 en 26 mujeres.

En apoyo a esta teoría estudios referentes sobre la empatía y el acoso escolar demuestran que las mujeres son las que tienen puntajes más altos en empatía (Fernández, López & Márquez, 2008; Retuerto, 2004), los espectadores tienen un nivel de empatía media esto se relaciona con que algunos espectadores actúan de manera prosocial y en ocasiones prefieren mantenerse al margen de la situación, así mismo los hombres tienden a ser menos empáticos y es menos probable que

presenten estrategias adecuadas de planificación, ejecución, regulación para afrontar y resolver situaciones que impliquen conflictos interpersonales.

Determinante Cognitivo y Rol de Espectador

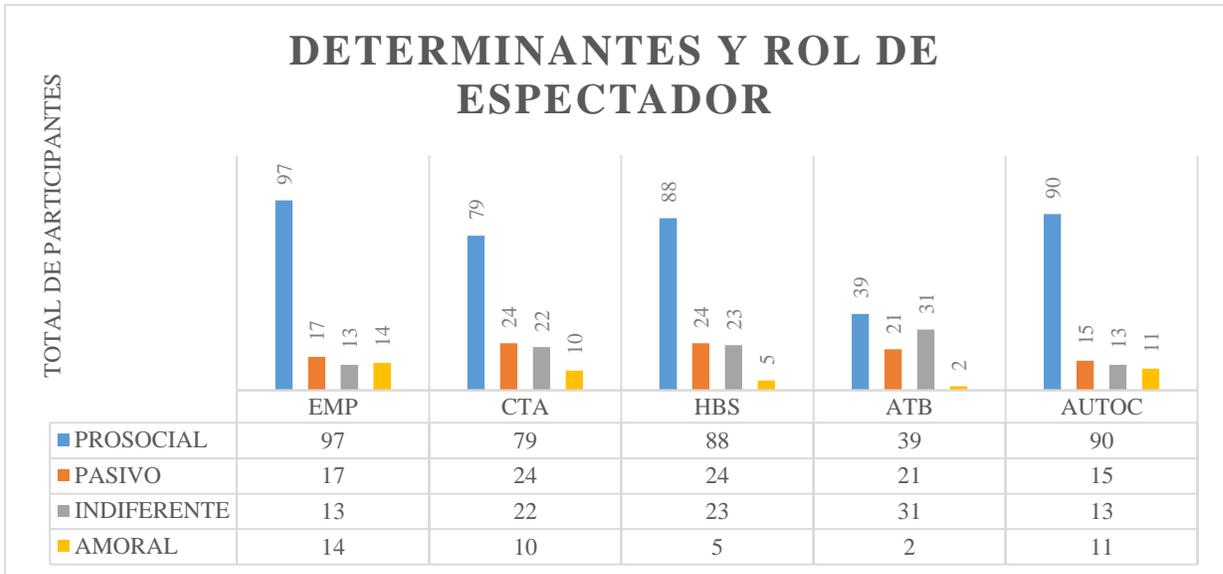


Figura 4. **Determinantes Cognitivo y Rol de Espectador**

De acuerdo a la gráfica podemos encontrar el rol de espectador según los determinantes cognitivos y socioemocionales observándose que los 32 espectadores prosociales presentan mayor empatía cognitivo afectiva con un 69 % observándose el caso contrario los 4 espectadores amorales y los 10 espectadores indiferentes con bajos niveles de empatía en un 12%.

Así mismo la conducta prosocial asociada a comportamientos de ayuda para con el otro se destaca en el espectador prosocial en un 58 %, igualmente el espectador pasivo e indiferente con un 18 % y el espectador amoral 8 % evidenciándose la dificultad para intervenir en situaciones de acoso.

Desde el componente de las habilidades sociales se destaca que los espectadores prosociales presentan habilidades sociales orientadas a enfrentar y encarar al agresor en un 62%,

Sin embargo, las habilidades sociales para intervenir o evitar las agresiones contra un compañero se presencia con un bajo porcentaje en los espectadores amorales con 3 % e espectadores indiferentes con un 17%, así mismo los espectadores pasivos tienden a considerar que no tienen las habilidades sociales para hacer frente a los actos de maltrato en un 18%.

Respecto a las situaciones o creencias en las que se atribuye el hecho de no ayudar a la víctima se asocia a los espectadores indiferentes en un 33 % debido a que no intervienen por asunto externos o el hecho de que algún día se hará justicia, igualmente el espectador amoral presenta baja frecuencia en las atribuciones causales puesto que comparte la creencia de que la persona se lo merece o lo que hace es un juego de niños y el espectador pasivo por miedo a ser la próxima atribuye su pasividad en un 22 % .

Desde el componente emocional podemos analizar que el espectador prosocial tiende a presentar un mejor autocontrol de sus emociones en un 71 %, así mismo el espectador pasivo y amoral, tienden a presentar menor autocontrol en los actos de agresión con valores del 12% y 10%.

Con base en estos planteamientos Quintana y Malaver (2010) afirma que el espectador prosocial tiende a desarrollar buenas relaciones interpersonales y se vincula positivamente con su entorno y sus pares, por su parte el rol de amoral tiene poca planificación de su conducta, bajos niveles de autocontrol y pocas habilidades social, sin embargo el espectador indiferente es empático pero prefiere no comprometerse o involucrarse en situaciones prefiriendo mantenerse al margen de la problemática del bullying.

Rol de Espectador Según la Edad

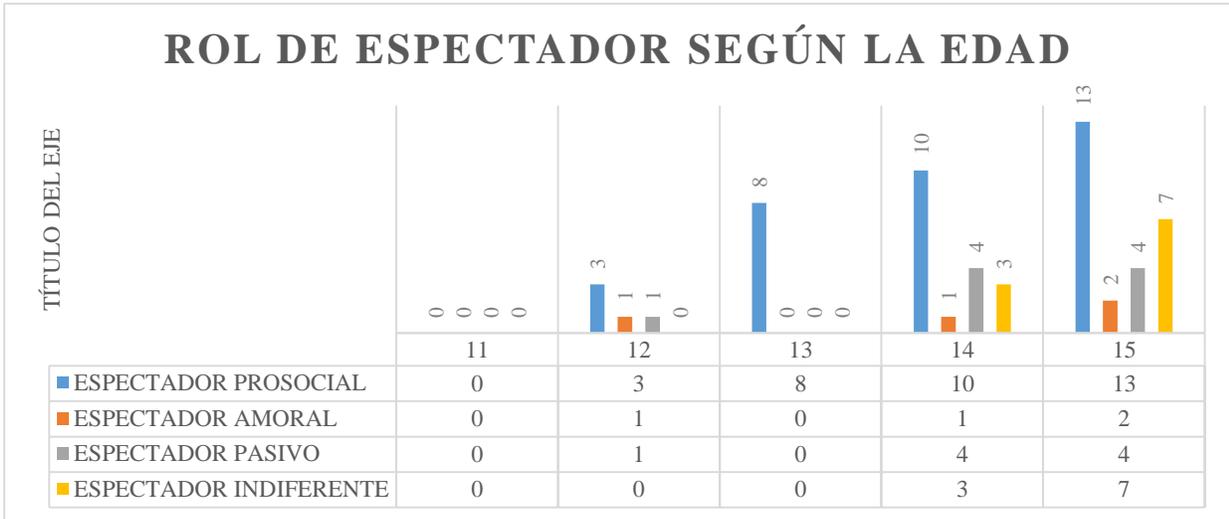


Figura 5. Rol de Espectador Según la Edad

Con base a la gráfica anterior podemos concluir que en el rango entre los 14 y 15 años de edad mayormente se presenta el espectador indiferente ante situaciones de acoso escolar, no obstante en este mismo rango se presenta otra tendencia a un rol de espectador de tipo pasivo, evidenciándose bajo porcentaje para el espectador amoral, analizando que el espectador prosocial se da en mayor tendencia entre los 13 y 15 como agente activo de prevención ante los otros perfiles de espectador, donde a pesar de que en la edad de los 11 años no se indicó ninguna caracterización de este rol se puede inferir que a partir de los 12 años hay una aproximación a hacer un tipo de espectador.

Con base en estas premisas Cuervo y Marmolejo (2014) en su estudio Observadores Rol y Caracterización contribuyen a respaldar los datos obtenidos afirmando que entre de los niños y niñas de 11 a 13 años, la mayoría expresó que se ha identificado con una clase de observador, pues “se han quedado presenciando” la agresión y “se han reído” de lo que está sucediendo cuando la intimidación “es divertida”; por ejemplo, que estén avergonzando a la víctima en público, o

cuando no conocen a la persona agredida, por tanto sostienen que el comportamiento más común entre niños y niñas de 11 a 13 años es “acudir a los profesores” a informar lo que sucede para que ellos se encarguen de detener la intimidación. A su vez a partir de los 14 años se halló que la conducta adoptada con mayor frecuencia es “dialogar con el agresor para que detenga la agresión”, pidiendo explicaciones por las cuales agrede y exponiendo razones por las cuales no debe proceder de esta manera.

Frecuencia en que se Presenta el Acoso Escolar



Figura 6. Frecuencia

De acuerdo a la gráfica anterior podemos analizar que la frecuencia en la que se presentan los actos de acoso escolar de acuerdo a los datos proporcionados por los 72 sujetos corresponden en un 28% a una o dos veces a la semana, un 22% todos los días y dos o tres veces al día con un 11% identificando que aproximadamente el 61 % de los hechos de acoso presenciados en el contexto escolar obedecen a situaciones de agresión constante en el tiempo , igualmente los datos

obtenidos en una vez al año no corresponden a situaciones propias del acoso escolar pero si a comportamientos normales y esporádicos entre los pares.

A partir de los datos obtenidos podemos evidenciar que los lugares donde mayormente se dan estos actos de acoso escolar corresponden un 27 % al salón de clases seguido por la salida del



Figura 7. Lugares habituales de acoso escoso

colegio en un 18 % y el patio de recreo en un 17%. Siendo los escenarios de más frecuencia en la ejecución de estos hechos, no obstante, aunque los baños y pasillos obedezcan a porcentajes bajos igualmente pueden convertirse en escenarios concurridos o blancos para llevar a cabo algún tipo de comportamiento que motive o evite el acoso escolar.

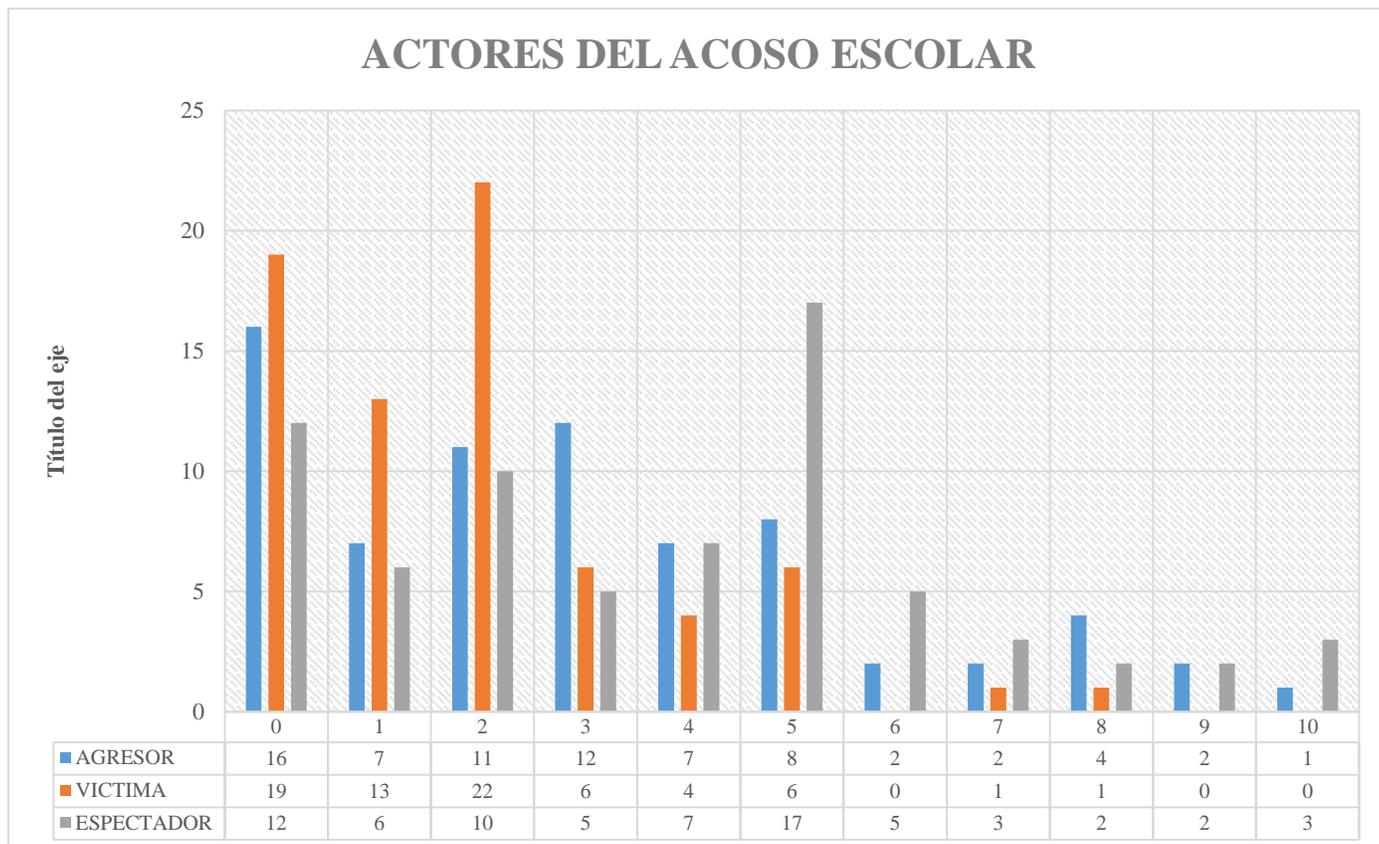


Figura 8. Actor del acoso escolar

Con referencia a la frecuencia en que se identifican con algún tipo de actor dentro del acoso escolar se puede analizar qué los índices de asociarse o relacionarse con el espectador es alto entre los 72 estudiantes, observándose que hay sujetos que siempre o casi siempre experimentan este tipo de actuación en la dinámica del acoso escolar, no obstante, se muestra una tendencia alta en el agresor y un perfil medio de la víctima dentro de los sujetos estudiados.

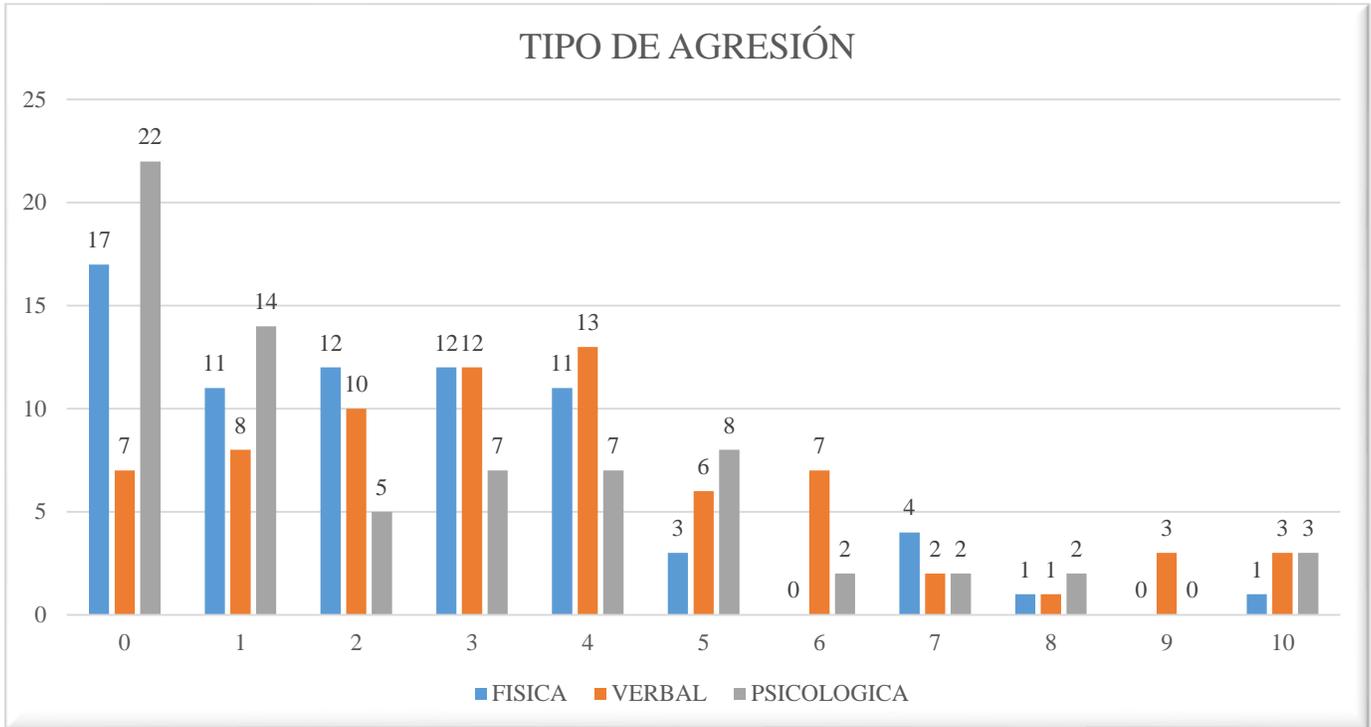


Figura 9. Tipo de Agresión

De acuerdo a la gráfica podemos concluir que los índices de agresión psicológica y verbal se experimentan con mayor frecuencia entre los estudiantes, así mismo la agresión física tiene valores medios, pero no es indicador de que es el tipo de agresión de interés o preocupación dentro de la población objeto de la investigación.

Discusiones

Esta investigación proporciona información sobre los determinantes cognitivos y socioemocionales que caracterizan el rol del espectador en las situaciones de intimidación escolar, la cual permite entender cómo se concibe este fenómeno para una descripción y conceptualización de dicho perfil con la finalidad de brindar elementos sobre las posibles estrategias propuestas para la resolución adecuada de las situaciones de acoso escolar.

El espectador dentro de su dinámica ejerce un rol fundamental ya que se logró evidenciar que apropiadamente un 78 % es espectador dentro del acoso escolar, no solo logrando un acercamiento al rol general estudiado con frecuencia en otro contexto escolar, sino se logró determinar una caracterización propia para ese entorno educativo destacando el papel de los espectadores prosociales en un 44 % correspondiente a 32 estudiantes y así mismo el índice de espectadores pasivos e indiferentes en un 14 % y los espectadores amoraes en un 6%.

Igualmente es importante destacar que el 22% restante correspondiente al grupo tendencia permite observar que, aunque no hay una caracterización propia a un perfil específico los comportamientos asumidos direccionan la conducta a un espectador dentro del acoso escolar objeto de seguimiento y cuestionamiento sobre el papel que asumimos ante este fenómeno de la violencia.

De igual manera se puede inferir que el fenómeno del espectador cada día crece más dentro de la población estudiantil apoyado en la premisa de Alberto Trautmann (2008) los espectadores corresponden al 80% de la población, y si realmente se implementan medidas preventivas que

aborden este tipo de rol de manera directa, se pueden obtener resultados favorables frente a la problemática del acoso escolar.

Así mismo la revisión de la literatura y de los perfiles disponibles de espectador permitió no solo consolidar una tipología propia para este rol, si no que oriento el análisis hacia un proceso donde un tipo de espectador presentaba características contrarias a otro , tomando un cuarto perfil el espectador indiferente, dando como resultado que el espectador prosocial tiene características contrarias del espectador amoral y el espectador pasivo de igual manera con el espectador indiferente , integrándose criterios que proporcionaran un acercamiento a la personalidad o determinantes cognitivos y socioemocionales de cada rol y definiéndose los cuatro tipo de espectador objeto de la investigación (Prosocial, amoral, pasivo , indiferente).

Igualmente, estudios e investigaciones sobre el tema han contribuido a la generación de cuerpo de conocimiento sobre este campo de gran atención actualmente para educadores, psicopedagogos, psicólogos etc. Donde se centran en análisis de uno o dos aspectos dentro de este rol, dando paso al interrogante porque no evaluar aspectos más generales y completos y no variables aisladas e independientes , surgiendo el interés por implementar unos determinantes cognitivos y socioemocionales que se acercaran a una descripción más adecuada de estos perfiles tomándose como base las funciones ejecutivas e investigaciones del contexto nacional e internacional para la selección de los componentes (autocontrol, empatía, atribuciones causales, conducta prosocial y habilidades sociales)

A partir de esta categorización logramos evidenciar en los resultados obtenidos que los espectadores prosociales en un 69% se caracterizan por ser más empáticos, altruistas y con comportamientos prosociales hacia al otro, tienen mayor autocontrol de sus emociones con un porcentaje del 71%, identifican lo que sienten y lo expresan en la situación adecuada, buscan

apoyo, recurren a estrategias de afrontamiento activo, planificación, asertividad, reinterpretación positiva. También presentan las habilidades sociales para intervenir confrontado al agresor y deteniendo los actos de maltrato en un 62%, normalmente no hacen uso de atribuciones causales, no justifican las agresiones ni los comportamientos agresivos por lo contrario actúan de forma rápida y directa con el fin de minimizar el sufrimiento de la víctima.

Trautmann (2008) afirma que este tipo de espectador con el fin de reducir la angustia y los efectos emocionales negativos que el matoneo puede implicar a largo o corto plazo, habla con los docentes o familiares sobre la situación, además enfrenta a los agresores cuando no está de acuerdo con la agresión.

Por otra parte, el espectador amoral presenta en un 10% poco autocontrol emocional, no siente el dolor ajeno como propio y disfruta la presencia de hechos violentos, presenta bajos niveles de empatía y atribuciones causales en un 12 % manteniendo la premisa o creencia de que la víctima se lo merece, unos son más fuertes que otro, son juegos de niños o simplemente se minimiza la gravedad de los actos como situaciones normales y pasajeras.

Basándonos en el autor Trautmann en algunas ocasiones son el grupo de amigos del agresor que retroalimenta su conducta de forma positiva. Este grupo es el apoyo del agresor y realizan una gran influencia en la agresión contra la víctima (Monjas y Avilés, 2003; Lazarus y Folkman 1986; Salmivalli, Lagerstz & Björkqvist. 1996; Trautmann 2008)

Dentro de este marco no podemos dejar de lado la actuación del rol del espectador pasivo, ya que viene acompañado por un esquema de disonancia moral por el hecho de no haber intervenido cuando era el momento oportuno, por lo general se asocia estos comportamientos de evitación a la ausencia de habilidades sociales con un 18% o el mantenimiento de creencias

relacionadas a ser el blanco u objetó de futuras agresiones , a su vez los sentimientos de culpabilidad y pasividad pueden generar en este tipo de espectadores problemas de depresión y ansiedad social .

En la misma línea de pensamiento, el espectador pasivo (Trautmann 2008) presenta menor grado de conducta resiliente, de afrontamiento activo, de planificación, de reinterpretación positiva, de crecimiento personal y de aceptación. Este espectador recurre a negar la existencia de la situación estresante y/o renuncia al enfrentamiento de la dificultad (Quintana, Montgomery & Malaver 2009). Es posible establecer que el espectador pasivo se caracteriza por ser poco flexible y poco capaz de regular sus emociones en situaciones problemáticas, llegando a demostrar baja autoestima y poca perseverancia para alcanzar sus metas.

Al mismo tiempo el espectador indiferente juega un papel importante en el acoso escolar, por lo general actúa desde el rol neutral, aislado, utilizando atribuciones causales relacionadas a que en algún momento se hará justicia o recibirá su merecido, orientado a justificar el motivo del por qué no interviene, al igual que el espectador pasivo Suele ignorar la agresión, porque juzga que no va con él.

Sus rasgos serían los de un joven poco flexible y poco capaz de regular sus emociones en situaciones problemáticas, mostrando poca confianza en sí mismo, y poca persistencia para el logro de sus metas. Al igual que el espectador amoral, muy rara vez confronta las situaciones problemáticas planificando estrategias de acción y/o estableciendo la mejor estrategia para manejar el problema; está poco habituado a aceptar las situaciones estresantes como hechos con los que tendrá que convivir.

Desde luego la información obtenida a partir de los resultados del instrumento de evaluación nos acercaron a una descripción del comportamiento asociados a un perfil específico de espectador, tomando como base no solo la caracterización sino datos control correspondientes al 22 % del grupo tendencia que permite tomar otro tipo de medida preventivas de forma general y con apoyo de todo el cuerpo de las instituciones o entes educativos.

Es importante destacar que la edad donde se da mayormente la actuación del espectador dentro del acoso escolar está comprendida entre los 14 y 15 años donde el espectador prosocial se presenta en mayor medida con un porcentaje del 55% siendo clave para la intervención con los otros perfiles de espectador estudiados el espectador amoral con un 5,5 % y el espectador pasivo con un valor del 22 % y finalmente el espectador indiferente en un 17 % .

Dentro de este marco la frecuencia con la que se presentan los hechos obedece a hechos constantes y repetitivos en el tiempo en un 50% considerándose como hechos con tendencia a acoso escolar y de seguimiento por parte de los entes encargados, así mismo los otros datos obtenidos permiten verificar y contrastar cuando se habla de hechos propios de bullying y no situaciones cotidianas o esporádicas. Igualmente, la frecuencia que experimentan con relación a un actor dentro del acoso escolar permite identificar no solo la caracterización de espectador, sino también una tendencia a otro agente, y el nivel de agresión experimentando.

Se logró evidenciar que tras la aplicación del instrumento de evaluación muchos de los sujetos presentaban dos o más caracterizaciones de espectador , cumplían con los criterios y presentaban tendencia a otro rol infiriendo sobre la necesidad en el abordaje de este tipo de comportamientos en las instituciones educativas., también se exploró sobre los escenarios donde habitualmente se generaban estos actos observándose en un 27% que el salón de clases son los escenarios donde frecuentemente suceden estos hechos a través de palabras y comentarios

asociadas a agresiones verbales y psicológicas , al igual que a la salida de la institución educativa en un 18% , no obstante no podemos dejar de lado que los baños , el patio de recreo y lugares solitarios del colegio corresponden a valores significativos del 17 % y 12% , sitios que prenden la alarma frente a nuevas medidas de acompañamiento y orientación frente a este fenómeno.

En síntesis, a partir del análisis de los resultados se puede afirmar que los participantes de esta investigación en un 78 % son espectadores del acoso escolar y un grupo tendencia del 22% con comportamientos asociados a un perfil de espectador, lo cual nos permite realizar un proceso de reflexión frente a nuevos hallazgos que han de ser tenidos en cuenta para futuras intervenciones escolares que pretendan estudiar este fenómeno . Sin embargo, se pone de relieve que dichos hallazgos son exclusivos de esta investigación y que, por tanto, son tendencias no generalizables a toda la población de espectadores en situaciones de intimidación escolar.

Este estudio, sin embargo, abre las puertas para investigaciones afines sobre el rol de los espectadores, sus representaciones y posibles soluciones frente a la intimidación. Asimismo, muestra una forma interesante de caracterizar el rol de espectador tras el diseño, validación y aplicación de la Escala del rol del espectador ERE-DSE, de tal manera que facilite a los investigadores una aplicación más personalizada y completa.

Conclusiones

Se puede concluir en primera instancia que el acoso escolar es una problemática que actualmente no ha recibido el abordaje adecuado por parte de los profesionales del campo de la salud y la educación, desconociéndose el papel de los tres agentes directos para medidas eficaces de intervención.

En segunda medida se logró un acercamiento a los determinantes cognitivos y socioemocionales que caracterizan el rol del espectador dentro del acoso escolar, tras el diseño y aplicación de un instrumento de evaluación ajustado al contexto objeto de la investigación.

Se logró evidenciar la tendencia de los roles de espectador en la población objeto de la investigación observándose que el 44 % de los sujetos cumplen con las características de espectador prosocial, seguido una muestra representativa del 14 % y 14 % para el espectador pasivo e indiferente y un 6% para el espectador amoral dentro del acoso escolar, no obstante se encontró un grupo tendencia con un 22% que indica que a pesar de que no cumplen con los criterios de un perfil determinado de espectador tienen rasgos o características que los aproximan a este tipo de comportamientos o agresiones.

Igualmente se evidencia la perspectiva de género desde los perfiles de espectador obteniéndose resultados importantes sobre la relevancia de los espectadores prosociales en las mujeres y hombres y la tendencia a desarrollar comportamientos asociados al espectador amoral en el género masculino y comportamientos asociados al espectador pasivo en el género femenino.

Podemos concluir que los actos de acoso escolar corresponden en un 28% a una o dos veces a la semana, un 22% todos los días y dos o tres veces al día con un 11% identificando que aproximadamente el 61 % de los hechos de acoso presenciados en el contexto escolar obedecen a

situaciones de agresión constante en el tiempo , igualmente es importante logran identificar que los datos obtenidos en una vez al año no corresponden a situaciones propias del acoso escolar pero si a comportamientos normales y esporádicos entre los pares.

A partir de la aplicación del instrumento de evaluación se identificó la frecuencia y los lugares donde habitualmente se presenten los hechos de acoso como una estrategia para el desarrollo de medidas de prevención desde el aula de clases al contexto externo a la institución.

Dentro de los determinantes cognitivos se evidencio que realmente se ajustan a las características establecidas dentro de la literatura, permitiendo un acercamiento a la personalidad de estos actores y una categorización de los perfiles previamente adaptados.

Recomendaciones

Es indispensable continuar con el desarrollo de este proyecto de investigación con el interés de abarcar poblaciones macro que generen un cuerpo de conocimiento amplio y más generalizado.

Se recomienda seguir investigando sobre el tema del acoso escolar específicamente los espectadores de tal forma que se consolide los resultados obtenidos y se generen medidas de intervención didácticas y pedagógicas para el manejo adecuado de parte de los docentes, coordinadores y psicólogos.

Para futuras aplicaciones se hace necesario que el investigador tenga dominio del instrumento de evaluación y pueda proporcionar lineamientos eficaces de orientación y seguimiento para estudiantes identificados o con tendencias de acoso escolar

Se fortaleció el estudio en el campo del acoso escolar desde la perspectiva del espectador mediante la revisión exhaustiva de la literatura encontrando datos favorables y de gran soporte científico dentro del contexto nacional dejando la invitación a desarrollar el trabajo de investigación en Norte de Santander.

Este estudio abre las puertas para investigaciones afines sobre el rol de los espectadores, sus representaciones y posibles soluciones frente a la intimidación. Asimismo, muestra una forma interesante de caracterizar el rol de espectador tras el diseño, validación y aplicación de la Escala del rol del espectador ERE-DSE, de tal manera que facilite a los investigadores una aplicación más personalizada y completa.

Se recomienda ampliar el tema del acoso escolar a temáticas relacionadas como el cyberbullying integrando el rol de la familia en la prevención y educación en la sana convivencia y la resolución de conflictos.

Referencias Bibliográficas

- Alarcón, M. (2015). *Bullying Escolar el Rol Clave de los Compañeros - Testigos*. Recuperado el 23 de Mayo de 2017, de <http://www.kivaprogram.net/assets/files/bullying.pdf>
- Alberto, Q., William, M., Carmela, M., Sergio, D., Ruiz, G., García, N., & Moras., E. (20 de Octubre de 2014). *Construcción y validación de la escala de tipo de espectador de violencia entre pares (TEVEP)*. *Revista Psicológica*, 17(Nº2), 1-16. Obtenido de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/11259-39381-1-PB.pdf
- Alliance. (2012). *Bystanders and bullying a summary of research for antibullying week*. Obtenido de http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/media/15593/bystanders_and_bullying.pdf
- Almeida, C. &. (2008). *La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses*. Obtenido de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/4806/5451>
- Amaya, Y. C. (2012). *Diseño de una cartilla didáctica para prevención del acoso escolar (bullying) en las instituciones educativas del Municipio de Ocaña, norte de Santander*. Trabajo de Grado , Universidad Francisco de Paula Santander, Norte de Santander , Ocaña. Obtenido de <http://repositorio.ufps.edu.co:8080/dspaceufps/bitstream/123456789/686/1/26837.pdf>
- Autoestima y empatía en adolescentes observadores , agresores y víctimas del bullying en un colegio municipal de Chía*. (25 de Agosto de 2010). *Universidad de la Sabana*, 4(2). Recuperado el 24 de Marzo de 2017.
- Barco, B. L., Río, M. I., Delgado, M. G., & Lázaro, S. M. (2016). *Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto*. (S. d. Murcia, Ed.) *Scielo*, 33(Nº1), 1-9. Obtenido de http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v32n1/psicologia_evolutiva3.pdf
- Barrio, C. d., Martín, Montero, Hierro, Fernández, Gutiérrez, & Ochaíta. (2000). *Informe sobre Violencia Escolar: el Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Martipor encargo del Comité E. Obtenido de <https://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/maininfoa1.html>
- Beck, R.C. (2000). *Motivation: Theories and principles*, Nueva Jersey: Prentice-Hall.

- Beightol, J. Jeverson, J. Gray, S. Carter, S & Gass, M. (2009). *The Effect of an Experiential, AdventureBased “Anti-Bullying Initiative” on Levels of Resilience: A Mixed Methods Study*. *Journal of Experiential Education*; 31, 3, 420–424
- Berger, C., & Lisboa, C. (2009). *Violencia escolar : estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Monografía , Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile. Obtenido de http://www.bcn.cl/catalogo/detalle_libro?bib=230224
- Carozzo, J. C. (Febrero de 2015). *Los Espectadores y el Código del Silencio*. *Revista Espiga, Vol. 14*(Núm. 29), 1-12. Recuperado el 01 de Mayo de 2017, de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/espiga/rt/printerFriendly/948/1142>
- Cerezo, F. (2001). *Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying* (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales De Psicología* 17, 1, 37-43.
- Cerezo, F. (2009). *Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 1-12. Obtenido de <http://www.ijpsy.com/volumen9/num3/244/bullying-anlisis-de-la-situacin-en-las-ES.pdf>
- Colonce. (18 de Mayo de 2012). Colonce. Obtenido de <https://colonce.edu.co>
- Collredo, C., Ruiz, D. p., & Moreno, J. (Julio-diciembre de 2007). *Descripción de los estilos de afrontamiento en hombres y mujeres ante la situación de desplazamiento*. *Universidad de San Buenaventura*, 1(2), 125-156. Recuperado el 21 de Abril de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297224996002.pdf>
- Cuevas, M. C., & Medina, M. A. (18 de Julio de 2015). *Observadores: un Rol Determinante en el Acoso Escolar*. (doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.orda, Ed.) *Scielo*, 14(1), 1-14. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v14n1/v14n1a08.pdf>
- Cuevas, M. C., & Medina, M. A. (Junio de 2016). *Observadores: un Rol determinante en el Acoso escolar*. *Scielo, vol.14* (No1), 1-14. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v14n1/v14n1a08.pdf>
- Dijkstra, J.; Lindenberg, S. & Veenstra, R. (2008). *Beyond the Class Norm: Bullying Behavior of Popular Adolescents and its Relation to Peer Acceptance and Rejection*. *Journal of Abnormal Child Psychology* 36, 1289–1299
- Dominguez, S., Garcia, N., Malaver, C., & Montgomery, W. (10 de Noviembre de 2010). *Construcción y validación de la escala de tipo de espectador de violencia entre pares (TEVEP)*. *REVISTA IIPSI*, 17(2). Recuperado el 05 de Abril de 2017, de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/11259>

- Eljach, S. (2011). *Violencia Escolar en America Latina y el Caribe*. UnICEf. Ciudad del Saber : 112, Ciudad del Saber, Clayton. Recuperado el 01 de Mayo de 2017, de https://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf
- Flores, R. G., Lozoya, S. V., Quintana, J. T., & Quiñonez, T. I. (2015). *Evidencias y propuestas de investigación en Sonora. Educación y Salud*. Recuperado el 23 de Abril de 2017, de www.fontamara.com.mx
- García. (2010). *Bullying, Innovación y Experiencias Educativas*. Obtenido de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/JOSE_TOMAS_GARCIA_1.pdf
- GiniTiziana, G., liFrancesco, P., & BorghiLaraFranzoni. (2008). *The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety*. *sciencedirect*, 46, 617-638. Obtenido de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440508000101>
- González, & Algorta, P. (25 de Noviembre de 2007). *Hostigamiento entre pares: una mirada desde la psicopedagogía*. Obtenido de <http://www.espaciotodobien.com>.
- Harris, S., Petrie, G. (2003), *El acoso en la escuela, España*: editorial Paidós Ibérica <http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/anti-bullying-week/highlights-of-2012>
- Heinsohn, R., Chau, E., & Rojas, A. M. (01 de Junio de 2010). *"La chispita que quería encender todos los fósforos"*. (V. y. Silencios, Ed.) *Dialnet*, 1(1), 1-18. Obtenido de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaChispitaQueQueríaEncenderTodosLosFosforos-4058444.pdf>
- Infante, F. (2002). *La resiliencia como proceso: Una revisión de la literatura reciente*. En A. Melillo y E. Suárez (Dirs.). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* Buenos Aires: Paidós, pp. 41-53. pp. 41-5.
- Jaramillo, M. C., & Medina, M. A. (Enero- Abril de 2014). *Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol*. *Redalyc*, 1-31. Recuperado el 23 de Marzo de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21330429006>
- Jokin. (2004). *Violencia y Acoso Escolar*. «Libre, oh, libre. Mis ojos seguirán aunque paren mis pies». Recuperado el 24 de Marzo de 2017, de <https://www.observatorioperu.com/2011/VIOLENCIA%20Y%20ACOSO%20ESCOLAR.pdf>
- Jones, S., Haslam, S.A., York, L. & Ryan, M. (2008). *Rotten Apple Or Rotten Barrel? Social Identity And Children's Responses To Bullying*. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 117–132.

- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. & Rimpelä A. (2000). *Bullying at school -an indicator of adolescents at risk for mental disorders*. Journal of Adolescence, 23(6), 661-74.
- Kolstrein, A. M., Jofré, M. I., & Gianella, V. V. (2009). *Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes*. Universidad Diego Portales . Departamento de Estudios y Desarrollo. Recuperado el 30 de Abril de 2017, de file:///C:/Users/user/Downloads/intimidacion_rendimiento_M_Isabel_Toledo.pdf
- Lisboa, Carolina, Koller, & Silvia. (2009). *Factores protectores y de riesgo para la agresividad y victimización en escolares brasileños: el rol de los amigos*. En Christian Berger & Carolina Lisboa (eds.).
- Lozano, J. J., Ortega, M. V., & Tristancho, S. L. (09 de Febreo de 2016). *Factores asociados al bullying en instituciones de educación superior*. Scielo, 58(2), 1-2. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v58n2/v58n2a08.pdf>
- Martinez, J. M. (31 de Mayo de 2002). *La Intimidación Y El Maltrato En Los Centros Escolares (Bullyng)*. Revista Lan Osasuna, 1-13. Obtenido de <https://tecno12-14.info/pdf/bullying2.pdf>
- Menéndez, M. F. (2013). *Estudio de los roles en el acoso escolar*. Tesis de Grado , Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado el 28 de Marzo de 2017, de <http://eprints.ucm.es/23533/1/T34889.pdf>
- Miguel, C. E., & Caralt, J. C. (2006). El Acoso Escolar: Un Enfoque Psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 1-6. Recuperado el 01 de Mayo de 2017, de http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_9-14.pdf
- Monjas, I., & Avilés, J. (2003). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Asociación castellano-leonesa para la defensa de la infancia y la juventud. Obtenido de http://www.asociacionrea.org/programas/maltrato_entre_iguales.pdf
- Mora-Merchán, J. (2000). *El Fenómeno Bullying en las Escuelas de Sevilla*, Memoria Presentada para la Obtención del grado de Doctor en Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva de la Educación, Universidad de Sevilla, España.
- Mora, A. C. (2013). *Manifestaciones de la Agresion Verbal entre Adolescentes Escolarizados*. Tesis de Grado , Universidad de Cuenca , Cuenca. Obtenido de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/4536/1/tesis.doc.pdf>

- Murrieta, P., Romero, N. A., Caballo, V. E., & Lorenzo, M. (Diciembre de 2014). *Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales / Changes in the perception of violence and aggressive behavior among children based on a program of social and emoti.* 22, 569-584. Obtenido de <http://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=11329483&AN=99956464&h=KfFx%2b1NMaQ17W4v1uM9X4Y1BjIx5LW8NIBtQwi%2bE1HR0NKZAWni67XnFJQwxxloOuFVhW4AN5XuqFML4QBMzWQ%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=>
- Nieblas, C. A., Jesús Tánori Quintana, & Zamora, A. K. (Noviembre de 2016). *Relación de la crianza no restaurativa y tipos de espectadores en la dinámica del bullying: en escuelas secundarias del estado de Sonora.* 1-8. Obtenido de http://www.academia.edu/29719643/RELACI%C3%93N_DE_LA_CRIANZA_NO_RESTAURATIVA_Y_TIPOS_DE_ESPECTADORES_EN_LA_DIN%C3%81MICA_DEL_BULLYING_EN_ESCUELAS_SECUNDARIAS_DE_SONORA
- Olweus, D. (2012). *Acoso Escolar , "Bullying", en las Escuelas: Hechos Internacionales.* Free-eBooks. Obtenido de <https://espanol.free-ebooks.net/ebook/Acoso-Escolar-Bullying-en-las-Escuelas-Hechos-e-Intervenciones/pdf?dl&preview>
- Ordoñez, C. N., Otaña, M. D., & Méndez, J. H. (10 de Febrero de 2010). *Autoestima y Empatía en Adolescentes Observadores, Agresores y Víctimas del Bullying en un Colegio del Municipio de Chia.* (U. d. Sabana, Ed.) Scielo, 1-14. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v4n2/v4n2a09.pdf>
- Ortega, R., & Monks, C. (2005). *Agresividad Injustificada entre Preescolares.* *Psicothema*, 7(7), 1-6. Obtenido de <http://www.psicothema.com/pdf/3128.pdf>
- Ortega, R., Rey, R. d., & Merchan, J. M. (24 de Febrero de 2011). *Violencia entre Escolares Conceptos y Etiquetas Verbales que definen el Fenomeno del Maltrato entre Iguales.* *Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*(41), 1-19. Obtenido de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ViolenciaEntreEscolares-118104.pdf>
- Pelechano, V. (1996). *Programa de entrenamiento en dimensiones de solución de problemas interpersonales.* En V. Pelechano (Dir.). *Habilidades Interpersonales. Teoría Mínima y Programas de Intervención.* Recuperado el 01 de Mayo de 2017
- Plata, C., Riveros, M. d., & Moreno, H. (Diciembre de 2010). *Autoestima y empatía observadores, víctimas, agresores del bullying en un colegio del Municipio de Chía.* *Universidad de la Sabana* , 4(2). Recuperado el 24 de Marzo de 2017
- Peña, A. Q., Montgomery, W., Soto, C. M., & Ruiz, G. (22 de Marzo de 2011). *Estilos explicativos y habilidades para la gestión de negociación de conflictos en adolescentes*

espectadores de violencia entre pares (bullying). Scielo, 1-14. Obtenido de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2078-7428-1-PB.pdf

- Peña, A. L., Urday, J. W., Soto, C. E., & Ruiz, G. (25 de Noviembre de 2012). Percepción del bullying, gestión de conflictos y clima escolar en directivos y docentes de centros educativos. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(2). Recuperado el 07 de Abril de 2017, de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3203/2672>
- Psicoterapia Online. (2014). *Estrategias de Afrontamiento*. Recuperado el 2017 de Abril de 21, de psicoterapia Online : Todo es mente: <http://todoesmente.com/defensa/estrategias-de-afrontamiento>
- Peña, A. Q., Soto, C. M., & Montgomery, W. (Febrero de 2009). *Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares*. *Revista de Investigación en Psicología*, 1-19. Recuperado el 07 de Abril de 2017, de http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2336/2009_Quintana_Modos%20de%20afrontamiento%20y%20conducta%20resiliente%20en%20adolescentes%20espectadores%20en%20violencia%20entre%20pares.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pulido, L. E. (08 de Julio-Dicembre de 2011). *El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan*. *Redalyc*, 4(8), 1-15. Recuperado el 24 de Marzo de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722009.pdf>
- Pérez, V., Rodríguez, J., De la Barra, F. & Fernández, A. (2005). *Efectividad de una Estrategia Conductual Para el Manejo de la Agresividad en Escolares de Enseñanza Básica*. *PSYKHE*. 14, 2, 55-62. Recuperado el 7 de diciembre de 2008. En: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_issueoc&pid=0718-222820060002&lng=es&nrm=iso
- Quintana, A., Malaver, C., Ruiz, G., & Montgomery, W. (22 de Junio de 2010). *Capacidad de Disfrute y Percepcion del Apoyo Comunitario en Adolescentes Espectadores de Episodios de Violencia entre Pres (Bullying)*. *Revista IPSI*, 1-11. Obtenido de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Capacidad%20de%20Disfrute.pdf
- Real, S. P. (02 de Abril de 2013). *Las Cifras del Matoneo en Colombia* . Obtenido de alo.com: <http://alo.co/salud-y-bienestar/matoneo-en-colombia>
- Ramirez, L. F. (Diciembre de 2012). Consecuencias del matoneo escolar. la importancia de creer en un mundo justo. *Universidad del Rosario*, 1-32. Recuperado el 07 de Abril de 2017, de
- Rigby, K. (2003). *Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice*. Australian Institute of Criminology, 259,1-6.
- Rodriguez, A. (2012). *Consecuencias del Matoneo Escolar, la Importancia de creer que el Mundo es Justo*. Trabajo de Grado, Universidad del Rosario, Bogota. Recuperado el

- Abril de 2017, de
<http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/4069/1020731168-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salina, D. B., & Ugaña, R. E. (2013). *Investigacion Estadística sobre el Acoso Escolar Bullying en los Colegios Urbanos de la Ciudad de Cuenca, Periodo Lectivo 2012-2013*. Tesis de Grado , Universidad de Azuay, Cuenca. Recuperado el 07 de Abril de 2017, de <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/3509/1/10203.pdf>
- Seligman, M. y Czikszentmihaly, M. (2000). Hapinnes, excellence, and optimum Human function. *American Psychologist*, 55(1), 5-183.
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*, quinta edición. Mexico: Subsidiary of The McGraw-Hill Companies, Inc. Recuperado el 21 de Noviembre de 2017, de <file:///C:/Users/erika/Desktop/TESIS%20ERIKA/Sampiere%20Metdologia%20de%20la%20Investigacion.pdf>
- Serrate, R. (2007). *Bullying Acoso Escolar: Guía para Entender y Prevenir el Fenómeno de la Violencia en las Aulas*. Madrid. Editorial Laberinto. Obtenido de <https://www.casadellibro.com/libro-bullying-acoso-escolar-guia-para-entender-y-prevenir-el-fenomen-o-de-la-violencia-en-las-aulas/9788484832683/1124431>
- Shetty. (2007). *Aprender sin miedo, Campaña mundial para terminar con la violencia en las escuelas*. Recuperado el 28 de Enero de 2014, de <http://es.scribd.com/doc/7533134/9/Definicion-de-hostigamiento-escolar>
- Snell, R. (2007). *Neuroanatomía Clínica*. Obtenido de https://books.google.com.co/books/about/Neuroanatom%C3%ADa_cl%C3%ADnica.htm?hl=es&id=9AjM5_4tmMkC&redir_esc=y
- Socías, C. O. (Marzo de 2008). *La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar*. El rol del educador social. *Redalyc*, 1-16. Recuperado el 01 de Mayo de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/1350/135012674003.pdf>
- Stone, A.A., Greenberg, M.A., Kennedy-Moore, E. & Newman, M.G. (1991). *Self report situation-specific coping questionnaires: What are they measuring? Journal of Personality and social Psychology*. Transition. Acculturation, identity, and adaptation across national contexts. London: LEA.
- Suárez, A. A., Gélvez, J. A., & García, P. A. (13 de Enero de 2016). *Violencia en contextos escolares: percepción de docentes sobre manifestaciones de violencia en instituciones educativas en Cúcuta-Norte de Santander*. (C. Universidad Francisco de Paula Santander, Ed.) *Psicogente*, 20(37), 1-10.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. e. (2005). *Bullying en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona, España: CEAC. Obtenido de <https://www.casadellibro.com/libro-bullying-en->

la-ensenanza-secundaria-el-acoso-escolar-como-se-pr-esenta-y-como-afrontarlo/9788432914331/1056608

- Trautmann. (2008). *Maltrato entre pares o “bullying” Una visión actual. Pediatra, Servicio de Pediatría, Hospital Militar* . Recuperado el 30 de Abril de 2017, de <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v79n1/art02.pdf>
- Trujillo, N., & Pineda, D. (Abril de 2008). *Función Ejecutiva en la Investigación de los Trastornos del Comportamiento del Niño y del Adolescente. Dialnet*, 8(1), 1-18. Obtenido de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-FuncionEjecutivaEnLaInvestigacionDeLosTrastornosDe-3987502.pdf
- Toledo, M. I., & Magendzo, A. (2007). *Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes*. Fondo de investigación y desarrollo en educación , 1-92. Recuperado el 30 de Abril de 2017, de file:///C:/Users/ACER/Downloads/2008-UDP-Toledo.pdf
- Vallejo, A. E. (2015). Universidad Nacional Abierta Y A Distancia, Unad . Recuperado el 01 de Mayo de 2017, de <http://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/3498/1/23301454.pdf>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, J. De Winter, A. Verhulst, F. & Ormel, J. (2005). *Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents*. *Developmental Psychology*. 41, 4, 672–682.
- Vsillant, G. y Davis, T. (2000). *Social-emotional intelligence and midlife: Resilience in schoolboys with low tested intelligence. American Journal of Orthopsychiatry*, 70(2), 215-222
- Yunga, V. A., & Panamá, K. G. (2014). *“Acoso Escolar: caracterización y manifestaciones del espectador.”*. Cuenca: Mgt. Juan Pablo Bueno León. Recuperado el 24 de Marzo de 2017, de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/20877/1/Tesis.pdf>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and motion*, New York: Springer-Verlag. www.kivaprogram.net

Anexos

Anexos 1 Cronograma de Actividades

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES	
Periodo en Meses	
Actividad	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
I. FUNDAMENTACION TEORICA SOBRE EL ACOSO ESCOLAR "BULLYING "	■ ■ ■ ■ ■
II. FUNDAMENTACION TEORICA SOBRE LOS ACTORES DEL ACOSO ESCOLAR	■ ■ ■ ■ ■
III. FUNDAMENTACION TEORICA SOBRE LOS ESPECTADORES	■ ■ ■ ■ ■
IV. FUNDAMENTACION TEORICA SOBRE LOS DETERMINANTES COGNITIVOS DESDE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS Y TRANSICIONES EN LA ADOLESCENCIA	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
V. DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACION	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
VI. EJECUCIÓN	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
VII. ANALISIS DE DATOS Y RESULTADOS	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
VIII. PRODUCTO	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■

Anexos 2 Cuadro de Actividades

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN
I. FUNDAMENTACION TEORICA SOBRE EL ACOSO ESCOLAR "BULLYING "	1. Concepto Acoso Escolar 2. Generalidades del acoso escolar 3. Tipos de maltrato en el acoso escolar 4. Cifras de acoso escolar en Colombia 5. La familia y el acoso escolar 6. El sistema social y el acoso escolar. 7. Protagonistas del acoso escolar 8. La personalidad del agresor 9. La personalidad de la victima 10. La personalidad de los espectadores 11. Consecuencias de los actores del acoso escolar (Victima, agresor y espectador)
II. FUNDAMENTACION TEORICA SOBRE LOS ESPECTADORES	12. Concepto de Espectador 13. Orígenes Psicosociales del Espectador 14. Tipología de los Espectadores 15. La ley del Silencio 16. Factores de riesgo de los espectadores
III. FUNDAMENTACION TEORICA DE LOS DETERMIANNTES COGNITIVOS Y SOCIOEMOCIONALES A	17. Funciones ejecutivas 18. Determinantes cognitivos y socioemocionales. 19. Transiciones y adolescencia

<p>III. DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACION</p>	<p>20. Construcción, revisión y validación.</p>
<p>IV. EJECUCIÓN</p>	<p>21. Planteamiento 22. Objetivos, Hipótesis y Variables 23. Muestreo y definición de la muestra 24. Definición de instrumentos 25. Diseño 26. Recolección de los datos (aplicación de instrumentos)</p>
<p>V. RESULTADOS</p>	<p>27. Procesamiento y análisis estadístico de los datos</p>
<p>VI. PRODUCTO</p>	<p>28. Análisis crítico de los resultados 29. Documento final 30. Elaboración de artículo para publicación</p>

Anexos 3. Evidencias Fotográficas



