



**ACOSO ESCOLAR Y EMPATIA EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES CON
TRASTORNO DISOCIAL DE LA CONDUCTA**

**AURA MILENA PARRA BENAVIDES
NADYA MELISSA CARVAJAL PINEDA**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
INSTITUTO DE POSTGRADOS
ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGIA CLINICA DE LA NIÑEZ Y LA
ADOLESCENCIA**



**ACOSO ESCOLAR Y EMPATIA EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES CON
TRASTORNO DISOCIAL DE LA CONDUCTA**

AURA MILENA PARRA BENAVIDES

NADIA MELISA CARVAJAL

**Director Proyecto de grado
JAIME MORENO
Magister en Psicología**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
INSTITUTO DE POSTGRADOS
ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGIA CLINICA DE LA NIÑEZ Y LA
ADOLESCENCIA**

TABLA DE CONTENIDO

1. RESUMEN.....	4
2. ABSTRACT.....	5
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
4. PREGUNTA DE INVESTIGACION.....	8
5. JUSTIFICACION.....	9
6. OBJETIVOS.....	14
7. MARCO TEORICO.....	15
8. INSTRUMENTOS.....	66
9. CONSIDERACIONES ETICAS.....	68
10. ANALISIS Y DESCRIPCION DE RESULTADOS.....	70
11. DISCUSION DE RESULTDOS.....	80
12. CONCLUSIONES.....	92
13. SUGERENCIAS.....	95
14. REFERENCIAS.....	97
15. ANEXOS.....	103

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo, establecer la asociación entre acoso escolar y nivel de empatía en un grupo de adolescentes con trastorno disocial de la conducta, pertenecientes a un programa de atención integral para niños, niñas y adolescentes, en la ciudad de Villavicencio, Meta. La investigación fue de corte empírico analítico con un diseño descriptivo y un método de asociación. La muestra estuvo compuesta por 10 jóvenes en edades comprendidas entre los 10 y 13 años pertenecientes al estrato socioeconómicos 1 de los barrios Guatiquía, Santa Fe y Villa-Julia. Los instrumentos que se emplearon fueron la escala de empatía para preadolescentes y adolescentes, el cuestionario secundaria de 12 a 16 años de edad” utilizado en el estudio de violencia escolar: “Maltrato Entre Iguales En La Educación Secundaria 2006 de la UNICEF y La Defensoría del Pueblo en España y el cuestionario de conducta antisocial para adolescentes. De acuerdo a los resultados, se concluyó que los jóvenes pertenecientes al centro de atención al menor trabajador de la ciudad de Villavicencio y que a su vez presentan trastorno disocial, no presentan conductas de acoso escolar, ni en el rol como víctimas ni tampoco como agresores lo cual se consideró como una ausencia de asociación entre el trastorno y el acoso escolar en esta muestra en particular. A diferencia de esto se encontró una estrecha asociación entre el trastorno disocial y el nivel de empatía presentado por estos jóvenes, que para la mayoría es bajo. Finalmente, tampoco se encontró asociación entre el nivel de empatía y el acoso escolar, ya que sus comportamientos frente al tema de acoso escolar, el cual no se da, no se ajusta a los bajos niveles de empatía encontrados.

Palabras Clave: Problemas de comportamiento (Trastorno disocial), Acoso escolar (bullying) y Empatía.

ABSTRACT

This study aimed to establish the association between bullying and the level of empathy in a group of adolescents with conduct disorder, belonging to a program of comprehensive care for children and adolescents, in the city of Villavicencio, Meta. The research project employed an empirical analytical descriptive design and an associative approach.

The sample consisted of 10 youngsters between the ages of 10 and 13 with a low socioeconomic status of the Guatiquía, Santa Fe and Villa Giulia neighborhoods. The instruments used were the preteens and teens empathy scale, the secondary education questionnaire for ages of 12-16 years of age "used in the study of school violence":Bullying in Secondary Education 2006 by UNICEF and the Ombudsman's Office in Spain and the antisocial behavior questionnaire for adolescents.

According to the results, it was concluded that young people belonging to the Working Minor Attention Center of the city of Villavicencio and that also have the conduct disorder, do not exhibit bullying behaviors, either in the role of victims nor as aggressors. This was considered as an absence of association between the disorder and bullying in this particular sample. But a strong association between conduct disorder and the level of empathy presented by these young people, which was low in most cases, was found.

Finally, no association was found between the level of empathy and bullying because their behavior in regards to the issue of bullying, which wasn't present, is not consistent with the low levels of empathy found.

Keywords: behavior problems (Conduct Disorder), bullying, and Empathy

TEMA

ACOSO ESCOLAR Y EMPATIA EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES CON TRASTORNO DISOCIAL DE LA CONDUCTA

Planteamiento del problema

El trastorno disocial, suele estar relacionado con violencia y en muchas ocasiones con el acoso escolar, lo cual hoy día, se podría decir que estaría compitiendo desafortunadamente por el primer lugar con enfermedades crónicas como la hipertensión, llevando inevitablemente a indagar, por qué este fenómeno parece estar convirtiéndose en una pandemia, término bastante escuchado últimamente.

En la actualidad, a nivel nacional se ha venido incrementando los casos sobre violencia en los colegios. En una encuesta realizada por el DANE se revelaron cifras dramáticas sobre la violencia en los colegios privados y públicos de la capital. El estudio encontró, por ejemplo, que el 50 por ciento de los estudiantes han sido robados en su colegio y que casi 50 mil alumnos van armados todos los días a clase. La encuesta fue realizada a 87.750 estudiantes entre los 8 y 22 años de 807 colegios privados y públicos de Bogotá, corrobora los testimonios de los alumnos para promover prácticas de convivencia y evitar el clima en los colegios.

Sin embargo, existen distintas situaciones de agresión en las escuelas en general y en las aulas de clases, en particular. Una de estas situaciones se refiere a las conductas de agresión reiterada e intencional de un estudiante o un grupo de ellos contra otro/a estudiante. Esta situación produce un desbalance de poder entre ellos y conlleva a la victimización, situación que es conocida como maltrato entre iguales por abuso de poder entre escolares, *Bullying* o como lo llaman en los colegios: “la montadera” o “me la tienen montada”.

Otra cifra dramática sobre violencia escolar indica, según proyección del DANE, que 49.508 estudiantes asisten todos los días a clases con armas blancas como cuchillos, navajas, puñales y cadenas. Además 5.087 van a los colegios con armas de fuego. El estudio también señaló que cada día 356 alumnos son atacados sin el uso de armas, y 134 son víctimas de ese delito pero con armas.

Sobre maltrato físico, la encuesta señala que el 32 por ciento de los estudiantes ha sido víctima de agresiones físicas: golpes, cachetadas, empujones o pellizcos. El 15 por ciento de esos alumnos maltratados ha requerido atención médica. Es decir diariamente 208 estudiantes en Bogotá, reciben cuidado médico por agresiones físicas.

Sin embargo aunque se haya convertido en noticia de última hora, este fenómeno no es nuevo, al contrario, siempre ha existido a pesar de que se conoce que esto tiene serias repercusiones en las personas para toda la vida.

A nivel local y departamental es nula la información que se tiene al respecto, situación que suscita una evaluación o estudio a este nivel que permita tener un panorama más amplio sobre el estado de dicha problemática en la ciudad de Villavicencio.

Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente se hace interesante el estudio que se desarrolló, porque ello contribuye en primer lugar a tener una información diagnóstica que contribuya a desarrollar programas encaminados a la prevención y detección de este tipo de casos, en el departamento de Meta. Así como también brindar espacios para que se inicien otras investigaciones a este nivel. Por ello, el presente trabajo de investigación se iniciara en un centro de atención integral a niños niñas y adolescentes en riesgo de explotación laboral (perteneciente a un programa de la gobernación), en el cual se han detectado casos de agresión y hostilidad entre pares, situación que se ha acrecentado en el último mes. Sus juegos por lo general desembocan en peleas constantes e insultos. Es tan evidente la dificultad, que algunos han sido expulsados del colegio por su comportamiento (agresión física y verbal a los docentes y compañeros), siendo difícil la aceptación por parte de otros centros educativos, pues los docentes aseguran que tienen dificultad para acatar las normas y más aún han sido objeto de amenazas.

En algunos de los casos tratados de agresión e irritabilidad entre ellos, en este Centro de Atención al Menor, se ha hallado que por lo menos una vez han robado y consumido sustancias psicoactivas o tienen un familiar o amigo que lo ha hecho.

A sí mismo es importante resaltar que en las charlas y actividades psicológicas realizadas por el equipo encargado de la atención de los niños, niñas y jóvenes a lo largo del tiempo que este centro lleva operando, se ha detectado un alto nivel de violencia

intrafamiliar, maltrato físico y psicológico por parte de sus cuidadores. En sus relaciones sociales se observa poca empatía y dificultad en la expresión de sentimientos.

La empatía, identificada desde muchas teorías como la incapacidad de percibir los sentimientos expresados por el otro, el no lograr “ponerse en el lugar del otro” es una variable que mereció ser objeto de investigación ya que se debe establecer la relación existente entre la presencia del trastorno disocial presentado por los jóvenes del Centro de Atención y los niveles de empatía que presentan. De acuerdo a la teoría se considera que una persona con trastorno disocial tendrá necesariamente bajos niveles de empatía, diferentes estudios así lo han señalado, es prácticamente inherente el trastorno disocial el tener bajos niveles de empatía.

Es aquí donde surge la pregunta de investigación, que da lugar a:

Pregunta de investigación

¿Cuál es la asociación entre el acoso escolar y el nivel de empatía en un grupo de adolescentes con trastorno disocial de la conducta de un centro de atención al menor en riesgo de explotación laboral de la ciudad de Villavicencio?

JUSTIFICACIÓN

La escuela es un agente socializador por naturaleza después de la familia, y es un escenario en el cual actúan los individuos en virtud de las relaciones que tejen y han hecho historia en sus vidas. Cada uno establece formas de interacción desde lo aprendido en los diferentes contextos donde se desenvuelve. Si en la familia existen formas eficaces de resolver los conflictos, el sujeto los traslada a su cotidianidad, o por el contrario, si observa y es víctima de pautas agresivas y de maltrato muy seguramente a aprendido que la forma de que acepten sus ideas es ejerciendo el poder sobre el otro.

Un niño acosado puede presentar depresión, temor, baja autoestima, aislamiento y sentimientos de rechazo. Estas y otras características del niño acosado, afectan su vida diaria, su desarrollo personal y, en general, todas sus actividades según (Cabrera citado por Cepeda, 2008).

El acoso puede incluso impulsar al alumno a tomar decisiones extremas como el suicidio, así que es un tema relevante para la salud mental del país, pues al realizarse aproximaciones acerca del comportamiento de violencia se puede realizar un análisis descriptivo acerca del contexto de los jóvenes.

Decir que Colombia, debido a las manifestaciones de violencia pueda tener esa particularidad, no es cierto, pues en investigaciones como las desarrolladas en Brasil y en Estados Unidos entre otras, muestran alta presencia de violencia escolar en la escuela, se concluye que este es un fenómeno global que afecta diversas culturas y diferentes sectores sociales. El Estudio Cisneros VII sobre violencia y acoso escolar presentado por el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo concluye que 1 de cada 4 escolares de la comunidad de Madrid sufre acoso en las aulas, siendo los alumnos de segundo a cuarto de primaria (de 7 a 10 años) los que más lo sufre.

Dentro de las modalidades de violencia en las aulas, según Rodríguez (2005) se destaca principalmente, ser acosado por uno de sus compañeros (en un 14% de los casos). A cierta distancia, se encuentran comportamientos como "reírse cuando uno se

equivoca" (8,9%), que "no te hablen" (8,5%), ser insultado (8%) o ser acusado de cosas que no has dicho o hecho (6,9%).

Estas cifras se presentan dentro de las instituciones educativas. "Al igual que en el país, la violencia en la escuela tiene un carácter indiscriminado, es ejercida por todos hacia todos, se manifiesta en sus múltiples posibilidades: desde la violencia física hasta la simbólica, penetra en todas las esferas del mundo escolar, haciendo mella en todos y cada uno de sus integrantes" (Bernal, C.2005).

La violencia está en todos los estratos, en todas las personas. Según Hoyos (2004) tanto en las instituciones educativas donde estudian alumnos de bajos recursos como en instituciones educativas para estudiantes de clase alta, existen manifestaciones de violencia entre compañeros. Para clasificar el tipo de violencia que predomina entre los jóvenes que la efectúan, se tomó la diferencia existente entre la agresión de pares entre sí y el *bullying*, que es un tipo de agresión dirigida a una víctima escogida para tal fin, quien queda ubicada en ese lugar y es así agredida en repetidas ocasiones. Este tipo de agresión es una modalidad conocida en varios países aunque también se presenta en Colombia. Hoyos afirma que la forma de violencia que predomina es una relación de agresión, que no implica el ataque repetido a una sola persona, sino riñas entre pares. (Serrano 2002)

Este tipo de violencia, en Colombia preocupa por las cifras. Los niños de 11 años son los más afectados, El 39,9 por ciento de los varones y el 26,6 de las niñas han sido intimidados por sus compañeros de clase. Así lo revela un estudio del departamento de Psicología de la Pontificia Universidad de los Andes, efectuado en el 2008 a 53.316 estudiantes de quinto y noveno grado.

Según la investigación, los niños son los que más sufren con las agresiones físicas y verbales, en especial los menores de 11 años. La mayoría de casos se registran en los colegios masculinos y privados. Por otro lado el 56% estudiantes declararon haber sido robados en su propio colegio y el 32% que han sido víctima de maltrato físico por parte de sus propios compañeros.

Estas son las cifras reportadas, aquí en Colombia, sin tener en cuenta el fenómeno de la violencia escolar en otros países, se ve la necesidad de realizar una aproximación

acerca de este fenómeno ya que de acuerdo con Chaux, 2007 la mayor parte de la violencia colombiana no tiene relación directa con el conflicto armado, sin embargo afirma que la violencia interpersonal ha recibido menos atención. Chaux realizó una investigación acerca de la violencia, de los conflictos de niños y niñas en el cual reporta que de que se puede convivir con los demás desde la socialización en las aulas y la prevención de la agresividad en la escuela. En el estudio Realizo 56 entrevistas a niños entre los 8 y 14 años encontrando índices altos de agresión física (pegar, tirar piedras, patear, empujar) utilizando en las escuelas más que en los países desarrollados. Esta forma de resolver los conflictos es utilizada por el 35 % de los niños. Se encontró la importancia de las emociones ya que la rabia es común entre los agresores. Chaux hace referencia a que estudios tradicionales enfatizan en buscar las causas de la agresión y concentrar las fuerzas de la agresión en disminuir esas causas. También propone que la clara comprensión de la dinámica de los conflictos de los niños puede reducir la agresión generando programas de intervención para tal fin. La importancia de este estudio implicaría, acercarnos no a las causas si no a la importancia de la observación del fenómeno bullying en el contexto educativo permitiendo la descripción de las dinámicas de interacción en donde se analice la complejidad de la violencia atendiendo a acciones preventivas y de promoción desde la escuela como agente socializados de segundo orden. Además, parte de la importancia de las emociones, como maneras efectivas para manejarlas, en donde se hace énfasis en la empatía y la conducta prosocial.

A nivel nacional se ha venido incrementando los casos sobre violencia en los colegios (según el DANE). Constantemente se hacen esfuerzos para promover prácticas de convivencia y evitar el mal clima en los colegios. Sin embargo, existen distintas situaciones de agresión en las escuelas en general y en las aulas de clases, en particular. Una de estas situaciones se refiere a las conductas de agresión reiterada e intencional de un estudiante o un grupo de ellos contra otro/a estudiante. Esta situación produce un desbalance de poder entre ellos y conlleva a la victimización, situación que es conocida como maltrato entre iguales por abuso de poder entre escolares, *Bullying* o como lo llaman en los colegios: “la montadera” o “me la tienen montada”.

El DANE en el año 2006 aplicó una encuesta en estudiantes de 5 a 11 de colegios oficiales y no oficiales de los sectores de Bogotá, además de incluir a Cota, Soacha,

Chia, Funza, Mosquera y Sibate, participando 807 colegios y 87302 estudiantes. Se indagó acerca de experiencias de los encuestados de haber sufrido golpes u ofensas de sus compañeros de curso, que los hubiera hecho sentir muy mal y no supieran como defenderse, al igual de sus experiencias como agresores y otro tipo de maltrato. Se encontró que la exclusión es el acoso más frecuente en Bogotá, el insulto es seguido de golpes, cachetadas, empujones y pellizcos. En esta ciudad es un fenómeno que afecta el 25% y 30 % de la población desde quinto grado. A partir de 7mo grado se percibe mas acoso y el pico se da en 9no y 10mo grado donde decrece. Los acosadores oscilan entre 13 y 14 años.

Al respecto hace referencia que los factores asociados a este comportamiento agresivo en los adolescentes se encuentra frecuentan paren con conflictos con la ley, exhibir conductas antisociales, problemas de adaptación en la escuela, carencia de seguimiento familiar y finalmente las condiciones socioeconómicas desfavorables. Como conductas antisociales revelan el vandalismo referido a la infraestructura de la escuela, el ingreso de armas blancas y el hurto.

Góngora y Torres (2005) al observar este panorama en los colegios de Bogotá y sus alrededores, destacan la importancia de detectar las señales asociadas a los trastornos más tempranos con el fin de tratarlas oportunamente y controlar las primeras manifestaciones de violencia, prevenir su continuidad y evolución, además de promover el buen trato. Dentro de los trastornos que mencionan esta el déficit de atención con hiperactividad y el trastorno disocial de la conducta, que se inicia antes de los 10 años y se caracteriza por vulnerar los derechos de los demás y se manifiesta en dificultades en la adaptación escolar. Este trastorno evoluciona durante la adolescencia y puede generar patrones de comportamiento caracterizados por baja empatía, insensibilidad y propensión a causar daño a los demás. Propios del trastorno disocial de la conducta. Góngora plantea la importancia de realizar investigaciones para detectar e identificar a los acosadores crónicos en el ámbito escolar. Para ello se requieren intervenciones según el ciclo de desarrollo y la ejecución de programas de intervención con un enfoque global que incluya ámbitos escolares, barriales y comunitarios. Esta es una razón más que le da peso a este estudio, las intervenciones que se realicen deben de estar orientadas también hacia la empatía. Garaigordobil, 2005, afirma que esta se ha asociado con variables de personalidad como la conducta antisocial haciendo un

llamado a generar prevención en el contexto educativo para suscitar la empatía como una forma de estabilidad emocional.

A pesar que en Colombia el bullying es diferente que en otros países, la forma que se presenta es una metáfora de las relaciones que se establecen entre las personas. Se hace necesario estudiar este fenómeno en un contexto como el Colombiano, donde la violencia tiñe otros escenarios, que como la escuela, no son ajenos a este flagelo y que por ello también dentro de las instituciones educativas se convive a diario con la violencia, manifestada muchas veces en acoso escolar.

Objetivos

Objetivo General:

Establecer la asociación existente entre el acoso escolar y el nivel de empatía en un grupo de adolescentes con trastorno disocial de la conducta en un centro de atención al menor de la ciudad de Villavicencio.

Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de empatía de un grupo de adolescentes con trastorno disocial de la conducta en un centro de atención al menor de la ciudad de Villavicencio.
- Caracterizar el tipo de acoso escolar observado en este grupo de jóvenes.

MARCO TEÓRICO

Los problemas de comportamiento generan dificultades en el entorno donde interactúan jóvenes y niños, pues tienen impacto en la calidad de vida y bienestar físico emocional de quienes están implicados en estas conductas perturbadoras. Una de estas es el bullying o maltrato entre grupo de pares, observándose la carencia de empatía. Es necesario a través de esta investigación describir el trastorno disocial, el bullying y la empatía como una forma de caracterizar esta problemática y brindar posibles estrategias de solución como programas de promoción de la convivencia escolar.

Las problemáticas de la niñez, la infancia, la adolescencia y la juventud se convierten en asuntos realmente importantes para algunas disciplinas científicas y para Organizaciones Gubernamentales y No Gubernamentales cuando se empieza a asumir la perspectiva de derechos, la cual se fundamenta en la Convención Internacional de los Derechos del Niño y que postula como eje principal para el abordaje de estas problemáticas el reconocimiento, garantía y restablecimiento de los de derechos de los niños, las niñas y los adolescentes (Hurtado, 2007).

Ortiz (1997), al respecto señala que la perspectiva de derechos debe constituir un principio orientador de las acciones de toda institución u organismo que dentro de su misión proclame la protección de la infancia, por lo que deben establecerse como defensores de la niñez y garantes de sus derechos.

A partir de este momento, se toman como lineamientos para el abordaje y la investigación en este tema los cuatro ejes en los cuales se agrupan los derechos de los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes: Vida y Supervivencia; Crecimiento y Desarrollo; Participación; Protección. Es en éste último en que se postula como un derecho fundamental la protección contra cualquier forma de maltrato (GOBERNACIÓN DEL META. PROGRAMA GERENCIA SOCIAL PARA EL DESARROLLO DEL META. SECRETARÍA SOCIAL Y DE PARTICIPACIÓN, 2000).

Con este señalamiento, la mirada frente a la violencia contra los niños se amplía a otros contextos institucionales externos a la familia, instituciones de educación formal, no formal e instituciones donde los niños pasan gran parte de su tiempo y bajo su

cuidado y protección. Este es uno de los hechos que hace visible la violencia en contextos escolares y el tema del Bullying.

Parra, González, Moritz, Blandón y Bustamante (1992), afirman que la violencia en Colombia ha sido estudiada desde varios ángulos como sus orígenes, sus efectos económicos, su carácter político y sus consecuencias en la organización social, en la cultura y en los procesos migratorios. Se ha estudiado la violencia en la familia, su contribución a la descomposición social y la patología psíquica. Pero no se ha investigado de manera sistemática el papel de la escuela en su relación con la violencia. Estos autores plantean que es preciso preguntarse si la escuela Colombiana ofrece un espacio cultural alternativo que contrarreste la violencia que vive el país, si la violencia ha hecho su aparición en la escuela y de qué formas, cuál es su intensidad, cuáles son sus manifestaciones más importantes y qué papel desempeñan los maestros, estudiantes, directivos y padres de familia en las instituciones educativas.

No obstante, antes de profundizar en el fenómeno de la violencia escolar y el bullying es preciso realizar algunas aclaraciones sobre la violencia en general. Al respecto, la Dirección de Evaluación del ICBF en respuesta al cuestionario ONU v3 (2004) señala la complejidad y dificultad en la definición y el abordaje de la violencia, en tanto considera que en ella confluyen múltiples dimensiones y factores de distinta naturaleza: social, económica, política y cultural. En el estudio realizado por esta entidad se atribuye a la violencia en Colombia la generalización, la complejidad y la degradación de los últimos años: “Colombia vive hoy una situación de violencia generalizada. Las distintas formas violentas física, psicológica, privación o negligencia, sexual, se manifiestan en diferentes escenarios e involucran a distintos actores, esto es, los hechos violentos pueden presentarse en distintos ámbitos de la vida privada o pública y en variadas condiciones de relación política, familiar, laboral o social. El fenómeno de la violencia se caracteriza por el predominio intencionado de la fuerza para la consecución de fines, con producción de situaciones de imposición, intimidación, perjuicios y daños a quienes las sufren, así como deterioro de las relaciones y condiciones de bienestar de los involucrados. Debido a esta múltiple y compleja gama de contextos, escenarios, tipos y significados de la violencia y los cambios permanentes de su dinámica e intensidad, resulta difícil hacer que una reflexión comprenda todas las formas de violencia con una visión integral. En este sentido, no se llega a un intento acabado de encontrar un método y proponer una explicación única del

fenómeno o un marco comprensivo general por eso se hace necesario delimitar en cada caso el tipo de escenario, la naturaleza y los involucrados en cada tipo de violencia con el fin de lograr una lectura en contexto y aproximarse a la comprensión particular de su magnitud e incidencia” (Dirección de Evaluación del ICBF. Respuesta al cuestionario ONU v3, 2004, p. 2).

El reconocimiento de distintas y nuevas formas de violencia, su presencia en diversos contextos, su complejidad y multidimensionalidad, evidencian visiones y concepciones más amplias sobre el fenómeno. En el documento elaborado por la Dirección de Evaluación del ICBF, que se ha venido referenciando, se realiza una aproximación a la definición y la comprensión de la violencia tomando como referente el Reporte Mundial sobre Violencia y Salud de la Organización Mundial de la Salud (2002): “Desde una perspectiva social, la violencia es, un fenómeno confuso y complejo cuya definición está mediada por cada disciplina o ciencia que estudia este tipo de fenómenos. No existe un consenso absoluto sobre lo que significa, sus alcances y manifestaciones. Expresión de esta apreciación, es asumir la violencia como un término sin autonomía conceptual o disciplinar, por lo general, se emplea como sinónimo de agresión, conflicto, crimen, guerra. En esta lógica y siguiendo la perspectiva social, la violencia indica el abuso de la fuerza, ejercida por uno para el dominio de otro. Esto es el uso de la fuerza para dominar, supeditar y ponerse por encima de otro, para lograr su voluntad en uso legítimo de la autoridad o no” (Dirección de Evaluación del ICBF. Respuesta al cuestionario ONU v3, 2004).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha asumido la violencia como un fenómeno de salud pública y la define como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en amenaza o en efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos de desarrollo o privaciones” (Organización Mundial de la Salud OMS. Reporte Mundial sobre Violencia y Salud. 2002. p. 5). Este organismo internacional señala que sus consecuencias no solo resultan en lesiones o muertes sino las relacionadas con “comportamiento violento, muchas veces, menos notorias, como los daños psíquicos, privaciones y deficiencias del desarrollo que comprometan el bienestar de los individuos, las familias y las comunidades” (Organización Mundial de la Salud OMS. Reporte Mundial sobre Violencia y Salud. 2002. p. 5).

En este orden de ideas, para la comprensión de la violencia se requiere hacer análisis desde los distintos tipos, formas y contextos en que esta se presenta. Sobre su tipología se encuentra la clasificación que la OMS ha propuesto: la violencia dirigida a uno mismo o violencia autoinflingida; la violencia interpersonal que puede ser intrafamiliar o en comunidad; y la violencia colectiva que hace referencia a la violencia social, política y económica: en el primer tipo de violencia denominada “autoinflingida” se contemplan los comportamientos suicidas, las autolesiones y la automutilación. Mientras que la violencia “interpersonal” atiende a fenómenos de violencia intrafamiliar en la que se ven afectados los más vulnerables como son los niños, las mujeres y los ancianos. Contempla también la violencia en el ámbito comunitario que incluye a violencia por amistades o por extraños en sitios fuera del hogar como la calle, incluye violencia juvenil, actos violentos azarosos, violaciones y agresiones sexuales, entre otros. Y por último la violencia “colectiva” que incluye la violencia social, política y económica implica la relacionada con el conflicto armado interno, o el conflicto entre estados, incluye hechos como los genocidios, la represión, la violación de los derechos humanos, entre otros” (Dirección de Evaluación del ICBF. Respuesta al cuestionario ONU v3, 2004).

Ventura (2006), citando a Garay y Gezmet (2001), sobre la tipología de la violencia señala que “es posible reconocer distintas instancias en la producción de hechos o situaciones de violencia: la instancia psicológica de los actores directos, la instancia institucional como generadora de conflicto y una instancia social global, relacionada con las crisis sociales generadoras de violencia social”.

En el marco de esta definición y tipología general de la violencia, la ocurrida en contextos escolares o instituciones en las que los niños y jóvenes pasan gran parte de su tiempo se le denomina “Violencia Escolar”, la cual puede considerarse como violencia en comunidad, asimismo se asume la condición de complejidad, multidimensionalidad, la perspectiva de derechos en este tipo de violencia.

Parra, González, Moritz, Blandón y Bustamante (1992) en su estudio sobre violencia escolar en Colombia observaron dos modalidades: la violencia tradicional y la que llamaron “la nueva violencia”. La primera se refiere, según estos autores, a la ejercida por los maestros y la institución escolar sobre los alumnos debido a la concepción autoritaria de la educación. La nueva violencia corresponde a la ejercida por

la comunidad o los alumnos sobre el docente, la ejercida entre alumnos y “la derivada de lo que se podría llamar la crisis ética de los maestros”.

Sobre la violencia escolar tradicional se destacan los siguientes aspectos:

1. La violencia física y verbal en la relación maestro – alumno es prácticamente omnipresente en la escuela oficial primaria y secundaria. Esta violencia envuelve las diferentes facetas de la relación fundamental de la educación: la que se da entre el maestro y el alumno, el centro vital de la relación escolar.

2. Aunque algunos maestros aceptan que la violencia pedagógica existe en sus planteles, la mayoría afirma rotundamente que no existe. Los maestros hablan de la violencia como un fenómeno propio de la sociedad colombiana, pero ausente del mundo escolar.

3. La violencia tradicional que el maestro ejerce sobre el alumno tiende a tomar una de las tres formas siguientes: a) la acción física del maestro que se lleva a cabo sobre el alumno por causas disciplinarias o de aprendizaje tanto en el aula como fuera de ella; b) el regaño constante a la llegada al colegio, al comenzar las clases del día, a la entrada de los recreos, en las reuniones con los padres de familia, en el trabajo en el aula – como manera de explicar y de evaluar o corregir tareas o exámenes – y en el diálogo sobre materias del conocimiento escolar. El regaño no es algo aislado, circunstancial, causado por acciones de los alumnos, sino que se ha convertido en una manera de trabajar: el regaño como pedagogía; c) La humillación se presenta con mucha frecuencia como una manera de castigar, de hacer sentir la autoridad o como formas extrema del regaño: la humillación como pedagogía.

4. Hay formas de violencia física que permanecen ocultas en el espacio escolar porque, aunque se causen allí, se trasladan a otros espacios como la familia.

En relación con la nueva violencia escolar Parra, González, Moritz, Blandón y Bustamante (1992) destacan:

1. La cultura de la pandilla implica la unión de fuerzas, el unirse al más fuerte para que lo defienda a uno de otros más poderosos. Es una manera de aplicar justicia por medio de organizaciones tipo pandilla y se utiliza tanto contra estudiantes como contra maestros y directivos, y va desde amenazas de uso de la fuerza hasta su aplicación en

casos extremos como el homicidio. Utiliza la amenaza personal y el “boleteo” anónimo para llevar a cabo sus propósitos.

2. La creación de espacios de nadie donde no llega la autoridad de maestros y directivos, incluso con la anuencia y el beneplácito de los docentes. Estos espacios construyen su propia cultura en que es válida la violencia física como forma natural de interacción.

3. Algunos procesos de “degradación de la ética docente” crean situaciones que dificultan la formación de una ética escolar.

4. Los fenómenos anteriores sumados a lo que se le ha llamado “la cultura del menor esfuerzo en el trabajo escolar de los docentes”, conflictos en el cuerpo profesoral, abandono del trabajo docente, entre otros.

Por su parte, Ventura (2006) refiere que la violencia escolar tiene tres formas de manifestarse: “1. La violencia que estalla dentro de la institución, pero que reconoce como causas las problemáticas, contextos y condiciones de vida del sujeto; 2. La violencia contra la escuela (robos, destrucción del edificio y del mobiliario, etc.) y 3. La violentación institucional, producida por la institución o sus actores, aunque éstos no tengan esa intencionalidad manifiesta. Incluye una amplia gama de comportamientos violentos, en los que se busca someter al otro por vía de la violencia física, psicológica o simbólica, en tanto la eficacia de los mismos se demuestra con el sentimiento de intimidación o amenaza que producen en la víctima” (p. 110).

De la misma manera Jares (2002) afirma que la confusión entre conflicto y violencia continúa presentándose, relacionada con la confusión entre agresividad y violencia.

A diferencia de la agresión, la violencia es una acción ejercida por una o varias personas en donde se somete que de manera intencional al maltrato, presión sufrimiento, manipulación u otra acción que atente contra la integridad tanto físico como psicológica y moral de cualquier persona o grupo de personas.

Así mismo, el maltrato es toda aquella conducta o conjunto de conductas que ocasiona, causa o provoca en una o más personas un perjuicio, daño, sufrimiento, malestar y/o perturbación.

La preocupación por la presentación de este fenómeno no se limita únicamente a las consecuencias sino a su impacto en los procesos de educación: Benítez y Justicia, (2006); Cerezo, (2001); Díaz-Aguado, (2005), citados por Álvarez, Álvarez, González, Núñez y González (2006) consideran que la violencia escolar “se ha convertido en una de las principales preocupaciones respecto a la Educación Secundaria actual”, e incluso ya a nivel de Educación Infantil (Ortega y Monks, 2005, citados por Álvarez, Álvarez, González, Núñez y González, 2006). De acuerdo con la opinión de los docentes, señalan Álvarez, Álvarez, González, Núñez y González (2006), citando a Garaigordobil y De Galdeano (2006); Trianes, Blanca, de la Morena, Infante, Raya y Muñoz (2006), el clima de convivencia es la segunda condición de trabajo con un mayor impacto en la calidad de la enseñanza, esto si se tiene en cuenta el número de alumnos por aula (Sevilla y Villanueva, 2000, citados por Álvarez, Álvarez, González, Núñez y González, 2006).

En contraste, García (2001) afirma que a nivel político educativo e investigativo ha preocupado más el rendimiento académico y el fracaso escolar que la violencia en este contexto. Trianes y García (2002) lo reafirman señalando que “la escuela se ha centrado tradicionalmente en el ámbito de lo cognitivo, olvidándose casi por completo de la dimensión socio-afectiva de la personalidad de los estudiantes” (p. 175).

Álvarez, Álvarez, González, Núñez y González (2006), asumen como modelo teórico inicial de la violencia escolar aquel que “tiene en cuenta las manifestaciones de violencia de alumnado y profesorado, los principales protagonistas de la vida en el aula. En ambos casos, se distinguen tres tipos de violencia: verbal, física y psicológica. La violencia verbal se refiere a comportamientos que suponen hacer daño a través de la palabra, como por ejemplo insultar o poner apodos molestos. La violencia física es aquella en la que existe un contacto material para producir el daño. Se puede distinguir entre violencia física directa e indirecta. En la primera, el agresor actúa directamente sobre el agredido (por ejemplo, golpear o pelearse). En la segunda, el agresor actúa sobre pertenencias o material de trabajo de la persona o la institución a la que quiere dañar. Los destrozos, los robos o el esconder cosas son ejemplos de violencia indirecta. La violencia psicológica se refiere a comportamientos como ignorar, no dejar participar rechazar o amenazar”.

Bizcocho y Bizcocho (2003), en lugar de emplear términos como violencia escolar, problemas o trastornos de comportamiento en la escuela, problemas emocionales en escolares, entre otros, utilizan el término “problemas de convivencia”, en tanto consideran se trata de un concepto más amplio y positivo además de conectarse con la terminología que utiliza la “administración educativa” cuando habla de normas de convivencia, comisión de convivencia o educación para la convivencia. De acuerdo con estos autores, el término de problemas de convivencia hace referencia a la aparición de conflictos en las relaciones interpersonales, el no respeto de las normas, existencia de agresiones físicas y verbales, entre otras. Sobre los “problemas de convivencia” plantean: 1) que constituyen una fuente de alarma social importante; 2) “suponen graves distorsiones en los centros, en muchas aulas el profesorado dedica buena parte de su energía a mantener “el orden” y en circunstancias extremas a “sobrevivir”. Todo esto forma el llamado malestar docente; 3) Este tipo de conflictos ocasiona a las familias muchas dificultades. Cada vez a edades más tempranas hay padres que arrojan la toalla respecto al control y educación de sus hijos. Se da el caso de que familias más o menos normalizadas acuden a los servicios sociales manifestando que no pueden con sus hijos y estos niños están escolarizados; 4) Por otra parte se reconoce que muchos de estos niños y niñas que se ven metidos en esta espiral acaban en la delincuencia y marginación, con abandono de los estudios, entrada en el mundo de las adicciones, etc. (Bizcocho y Bizcocho, 2003). Para distinguir el acoso escolar, según Piñuel y Oñate (s.f), citado por Cepeda, Pacheco, García y Piraquive (2008), de otras acciones violentas, como por ejemplo, una pelea entre compañeros, es necesario reconocer dos características que identifican el acoso escolar. La primera es la existencia intrínseca de una relación de poder (dominio-sumisión) que tiene uno o varios agresores sobre otro que es el agredido o acosado. La segunda es que, en el acoso, las situaciones de agresión se presentan en forma reiterada.

De otro lado, haciendo referencia a otras posturas, Díaz y Jalón (2005) afirman que la violencia escolar y la violencia entre adolescentes están relacionadas, lo cual se sustenta en la siguiente frase “La mayoría de los estudios realizados en las dos últimas décadas sobre la violencia entre iguales en la adolescencia se han concentrado en la que se produce en la escuela”.

En relación, Gómez (2005), citado por Castillo y Pacheco (2008), ha realizado algunas investigaciones de tipo etnográfico en instituciones educativas públicas de

Ciudad de México con estudiantes de secundaria. Este autor concibe la violencia no sólo como un acto relacional entre individuos sino que se asume desde el marco normativo de las instituciones donde esta hace presencia. En este orden de ideas, además de formar parte de las mismas relaciones de la familia, la sociedad, la cultura y las propuestas y alternativas que los medios de comunicación muestran a los jóvenes, Gómez plantea, que lo que distingue a este tipo de violencia es que nadie atiende lo que sucede, ni padres, ni maestros ni autoridades escolares, y no se ofrecen soluciones frente a los conflictos entre compañeros. En consecuencia se genera un proceso de desesperanza en los alumnos que puede terminar en la deserción.

Zabalza (2002), también refiere que la escuela “extrae el tema de la violencia de una visión ingenua y reductiva. No se trata sólo de peleas y agresiones entre alumnos. La violencia se ejerce también por otros medios más sofisticados. Y los propios profesores o la institución escolar a la que se pertenece pueden caer en actuaciones no exentas de violencia al intentar imponer sus criterios o normas de una forma desconsiderada. De esta manera se incluye tanto la violencia física como la verbal, tanto la que se desarrolla entre alumnos como la que tiene lugar entre profesores y alumnos o de alumnos a profesores, o entre cualesquiera de los miembros de la comunidad educativa, incluida la violencia entre profesores, de éstos con los directivos o de la escuela con las familias. Una perspectiva amplia de los conflictos escolares la ofrece Casamayor (2000). La idea de Casamayor es interesante porque sitúa los problemas de convivencia escolar en el marco del conjunto de interacciones que se producen en la institución escolar. Por supuesto que hay conflictos generados por los alumnos. Pero también los hay generados por expectativas o exigencias exageradas en los programas, por falta de atención a las necesidades y demandas de los sujetos individuales, por problemas en las infraestructuras o en la organización de la escuela, etcétera” (Zabalza, 2002, p. 140-142).

Como antecedentes empíricos se encuentran investigaciones que caracterizan la problemática y estudios sobre la percepción que tienen los docentes sobre la violencia escolar (Chagas, 2005, citado por Castillo y Pacheco, 2008). Saucedo (2005), citado también por Castillo y Pacheco (2008), explican la percepción negativa que se tiene de los alumnos que estudian en jornadas vespertinas. Estos autores señalan que Prieto et al. (2005) ejecutaron un programa de intervención para desarrollar conciencia sobre el fenómeno entre estudiantes de nivel medio superior en un bachillerato de Jalisco y

concluyeron la influencia de factores familiares, escolares y sociales en este fenómeno. Vásquez et al. (2005), citados por Castillo y Pacheco (2008), describieron la percepción de los jóvenes sobre la violencia.

Según Marugán, Caño y Foces (2002), “el clima de violencia en la escuela está siendo especialmente investigado. Su estudio gira en torno a cuestiones tales como la clarificación del término en relación con el contexto de referencia, sobre si existe o no violencia en los centros escolares, quién la provoca y quien la sufre, qué sabemos de ella, cómo evitarla, o las consecuencias que produce en los que la ejercen y en los que la padecen, etc.”.

Otro de los aspectos estudiados es la relación entre la violencia escolar y los espacios o contextos. Al respecto, Zabalza (2002), hace una profunda revisión, por lo que se toma a este autor para dar cuenta este factor: “Otra interesante línea de investigación sobre la violencia escolar ha dirigido su atención sobre los espacios de la escuela. La sensación de seguridad que pueden sentir los miembros de la comunidad escolar no viene construida como un constructo global que abarque a toda la escuela sino como una percepción diferenciada en relación a cada uno de los contextos que forman parte de la escuela: uno puede sentir que la clase es un espacio seguro y amistoso mientras que los baños o el recreo son espacios y momentos llenos de riesgos. La investigación sobre violencia escolar ha llegado a identificar algunos espacios que resultan más proclives a la aparición de conductas violentas: los pasillos, los baños, la cafetería, los patios, el aparcamiento, las escaleras, los ascensores. Obviamente, la identificación de un espacio como violento depende de las particulares características de cada escuela o centro educativo. La tesis de Astor y Meyer (2001) es que puesto que los estudios (tanto sobre zonas de edificios, como sobre espacios interiores a los edificios, incluidas en ambos casos las escuelas) han demostrado que las conductas violentas tienden a producirse en espacios previsibles y en momentos específicos (también previsibles) es importante centrar el análisis en esos espacios y tiempos y poner en marcha medidas orientadas a neutralizar tales peligros” (Zabalza, 2002).

De lo aquí comprendido se sustrae que aquellos espacios “públicos indefinidos” vienen a ser concebidos como proclives a la violencia escolar además de la importancia de su identificación a la hora de estudiar la situación de violencia en estos contextos. Si bien, estos estudios han sido realizados en otros países en donde las arquitecturas de los

centros educativos son diferentes y los espacios son diversos, se requiere realizar un análisis profundo de estos aspectos en los espacios educativos colombianos.

Teniendo en cuenta estos antecedentes teóricos y empíricos sobre el fenómeno hasta aquí tratado se concluye citando a Palomero y Fernández (2002): “Por ello el problema de la violencia escolar (o para hablar en positivo, los programas para favorecer y/o mejorar la convivencia en los centros educativos), no puede ser abordado de forma unidimensional, ni recurriendo a recetas o parches, sino que exige un abordaje sistémico, ecológico, interdisciplinar y pluricausal. Por un lado, la violencia escolar (de alumnos frente a profesores, de profesores frente a alumnos, de alumnos entre si...) depende del individuo, de sus conflictos internos, de sus problemas psicológicos y personales, de sus dificultades de relación. Pero por otro, la violencia escolar está conectada a la cultura envolvente y a las estructuras de la sociedad, a la influencia del grupo, al papel de la familia, de la escuela, de las pantallas, de los medios de comunicación y de la sociedad en general. Esta sociedad rezuma violencia y agresividad, una violencia que impregna todos los ambientes, estructuras e instituciones en que se mueven los niños y jóvenes, entre las que interesa destacar aquí (en el contexto de este X Congreso de Formación del Profesorado) la institución escolar, cuyo curriculum oculto está contaminado por la violencia estructural y cultural. Desde esta perspectiva, la violencia personal (física, verbal o moral), cada vez más presente en las aulas, no es otra cosa que la respuesta, emitida en eco por el sistema escolar, de la violencia cultural y estructural, de una violencia que dimana de todo tipo de injusticias (sociales, económicas, de género, jurídicas, raciales)” (p. 17, 18).

Una de las de manifestaciones de la violencia escolar es el acoso escolar, conocido también como Bullying, derivado de *bull* (matón) (Díaz-Aguado, 2005). Zabalza (2002), considera que en los últimos años se ha pasado de una visión genérica de la violencia al análisis de lo que se ha denominado como bullying o mobbing. De acuerdo con Zabalza, Olweus es uno de los padres de este concepto y uno de los principales investigadores del tema de la violencia escolar. Olweus (1993, p.9), citado por Zabalza (2002), describe el bullying así: “(hay bullying)... cuando (un estudiante) está expuesto repetidamente y durante un cierto tiempo a acciones negativas por parte de otro u otros estudiantes”. Esta definición inicial fue complementada más adelante por otros autores: “Llamamos bullying al daño reiterado, no ocasional, causado a otra persona a través de palabras o ataques físicos en alguno de los espacios de la escuela o en el camino de casa

a la escuela o de la escuela a casa. El acto del bullying es injusto dado que el atacante es bien más fuerte físicamente bien más hábil a nivel verbal o social que su víctima. El ataque puede ser perpetrado por un individuo o por un grupo” (Hazler, Miller, Carney y Green (2001), citados por Zabalza, 2002).

Zabalza (2002), concluye señalando tres aspectos básicos del fenómeno: a) que se hace daño a otro; b) que se trata de una acción repetida y; c) que se produce en un contexto de desigualdad entre los participantes.

En definitiva, sobre su conceptualización se encuentran diversas posturas, así lo refieren Marugán, Caño y Foces (2002), quienes señalan que según Díaz-Aguado (1999) este término es de difícil traducción y está relacionado con una violencia que comprende cuatro características: (a) es variada, suele incluir conductas de diversa naturaleza como burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos, etc.; (b) origina problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo, en otros términos, es prolongada en el tiempo (no esporádica) y se produce en contextos en los que el que agresor y agredido se ven obligados convivir, como por ejemplo en la escuela; (c) es provocada por un individuo o grupo individuos contra los que la persona se siente indefensa, en inferioridad de condiciones: supone un abuso de poder, al estar provocada por un alumno (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación; (d) es un fenómeno que frecuentemente se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente (Díaz-Aguado, 2002; 2005).

Este mismo autor afirma que “a partir de estos y otros estudios destinados a estimar la incidencia del *bullying* se deduce que: 1) Se trata de un fenómeno que parece formar parte habitual de la cultura escolar tradicional, puesto que a lo largo de su vida en la escuela todos los alumnos parecen tener contacto con él, como víctimas, agresores o espectadores (la situación más frecuente). 2) Dar a conocer al conjunto de la sociedad la información sobre la incidencia de la violencia entre escolares es un paso fundamental para romper la tradicional «conspiración del silencio» que ha existido hacia este problema, superando la frecuente tendencia que llevaba a minimizarlo. Aunque también es preciso evitar la tendencia contraria, la de exagerar su incidencia, transmitiendo una

visión deformada de la escuela actual como un escenario permanente de violencia” (Díaz-Aguado, 2005).

Como se evidencia en esta caracterización del bullying, este fenómeno puede estar presente no solo en el contexto escolar, sólo que a raíz de su alta incidencia en este entorno en particular y la violencia entre estudiantes, se empieza a dar importancia a su aparición en estas instituciones. Así mismo, algunos autores lo definen como un tipo de violencia escolar o un tipo de violencia entre iguales. De lo que si hay certeza es de que la prevalencia de la violencia en las aulas ha ido incrementándose “en los últimos tiempos de forma que los datos que se proponen llegan incluso a ser alarmantes.

Ante esta situación han ido surgiendo, paralelamente a los estudios sobre prevalencia o los que pretenden analizar las causas, diversos programas de intervención”. Así, Díaz-Aguado (1999) ha dirigido la elaboración de los "Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes". Estos programas se estructuran en siete unidades temáticas agrupadas en cuatro partes que hacen referencia (1) los jóvenes, la intolerancia y la violencia; (2) la educación intercultural y (3) los derechos humanos y la democracia. También Garaigordobil (2000) ha diseñado y experimentado un completo programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos que consta de 60 lecciones distribuidas en siete módulos” (Marugán, Caño y Foces, 2002).

Díaz-Aguado (2002) también diferencia la violencia en aquella que se produce de forma reactiva de la que se utiliza como un medio: “La *violencia* reactiva es como una explosión, que surge cuando se experimenta un nivel de tensión o de dificultad que supera la capacidad de la persona (o del grupo) para afrontarlo de otra manera. Origina más violencia al aumentar a medio plazo la crispación que la provocó; y cuando se refuerza por permitir obtener a corto plazo determinados objetivos, pudiéndose convertir así en violencia instrumental, sobre todo si se justifica y si se carece de alternativas para lograrlos de otra forma.

De lo anteriormente expuesto se deducen dos importantes principios de prevención de la violencia reactiva: 1) desarrollar alternativas en el sistema (estableciendo cauces) y en los individuos (desarrollando habilidades) para expresar la tensión y la dificultad de forma constructiva, sin recurrir a la violencia; 2) y reducir los altos niveles de tensión y dificultad que viven determinados colectivos. Las personas que utilizan la *violencia*

instrumental, para alcanzar sus objetivos, suelen justificarla, dándole apariencia de legitimidad. Este tipo de violencia tiende a perpetuarse al impedir desarrollar otros procedimientos más complejos para conseguir lo que se pretende y al producir un alto nivel de crispación, provocando una serie de reacciones de violencia que contribuyen a legitimarla. Para prevenirla conviene: 1) enseñar a condenarla, que nunca está justificada la utilización de la violencia; 2) y desarrollar alternativas (en los sistemas y en los individuos) para resolver los conflictos sin recurrir a la violencia”.

Ortega (2002) presenta una postura sobre el conflicto en la que se plantea su visión positiva y su visión negativa y a su vez explica el fenómeno del bullying desde esta perspectiva: Ortega considera que éste “emerge en toda situación social en la que se comparten espacios, actividades, normas y sistemas de poder”, en este caso, la escuela y las redes que los estudiantes establecen constituirían uno de ellos. “El conflicto, si se despliega en términos de comunicación, puede llegar a ser parte sustantiva en la elaboración de significados; y si discurre con atención y respeto a la intervención de las partes, puede llegar a ser parte integrante en la organización humana de la red, dado que estimula y hace evidente el problema del control sobre la comunicación y hace emerger el problema del poder. El poder es, como mínimo inofensivo, el deseo de lograr el éxito individual en la tarea colectiva y como máximo agresivo, el deseo de imponer el criterio personal dominando las voluntades y controlando actitudes y comportamientos de otros. Si se ha de creer a Castells, toda red tiene básicamente un funcionamiento binario, de *inclusión/exclusión*; pero en la red de los iguales, cuando sus actividades y comunicaciones tienen una cierta permanencia, es decir, no son anecdóticas sino mantenidas en el tiempo —como es el caso de la comunicación y actividad que llevan a cabo los escolares— emergen conflictos que reclaman decisiones para las que es necesario crear un cierto sistema de poder. El mecanismo *fuera-dentro* no es suficiente ni proporciona una respuesta adecuada a la complejidad de actividades y experiencias que allí se ventilan. Aparecen papeles sociales más o menos funcionales que se interrelacionan desde formas de poder que pueden ser, al menos de dos tipos. La que es propia de los juegos: juegos y los conflictos ordinarios que se resuelven mediante el diálogo y el consenso y la que emerge cuando uno de los polos del vínculo en conflicto pretende, y a veces consigue, imponer de manera unilateral y autoritaria, su propio punto de vista. Es lo que ocurre en los procesos interactivos que dan lugar a los problemas de malos tratos entre iguales o fenómeno *bullying*, que se vienen estudiando

desde hace algunos años (Ortega, 1992; 1994; 1997 y Ortega y Mora-Merchán, 1999 y 2000). La comunicación, la experiencia y el poder, en este sentido, es moralmente opuesta a la que hemos visto que acontece en los juegos y en la negociación dialogada del conflicto entre iguales. Frente a un escenario de juego de ideas, de proposiciones y de toma de decisiones bajo consenso, emerge una forma de poder basada en la imposición del que asumen un poder autoritario y despótico por la fuerza física o psicológica, que relega o desplaza al interlocutor y que puede llegar a victimizarlo. Considerando que la estructura en red de iguales, escenario de juegos y de tensiones interpersonales, es funcional para el desarrollo y el aprendizaje social porque facilita la resolución dialogada de los conflictos, debemos deducir que el problema no está en la red, sino que proviene de la dimensión cognitivo-moral de lo que circula y se construye en la red. No de la forma, sino en los contenidos. Los contenidos, contrariamente a la estructura —la red— no son inocentes, sino que pueden ser buenos o malos, moralmente, si el uso del poder es bueno o malo. Es más, pueden ser perversos si se hace un uso despótico, cruel o torticero del poder” (Ortega Ruiz, 2002).

Para complementar, según Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008), Olweus refiere que la definición de bullying o de hostigamiento entre pares que formuló inicialmente, no se ha cambiado; más bien se ha ampliado y en la última versión del cuestionario Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1996, citado por Olweus, 2001, p. 6), la definición aparece de la siguiente forma: “Decimos que un estudiante está siendo hostigado por pares o es víctima cuando otro estudiante o varios de ellos: Le dicen cosas con significados hirientes, o hacen burla de él/ella o lo/a llaman con nombres que tienen significados hirientes. Lo/a ignoran o excluyen completamente del grupo de amigos o lo dejan fuera de cosas a propósito. Lo/a golpean, patean, empujan, tumban, o lo/a encierran en un cuarto. Dicen mentiras o difunden falsos rumores sobre él/ella, o envían notas y tratan de hacer que otros estudiantes sean antipáticos con él/ella. Les hacen otras cosas hirientes. Cuando hablamos de bullying, esas acciones suceden repetidamente y es difícil para el/la estudiante agredido/a, defenderse por sí mismo. También llamamos bullying cuando se burlan repetidamente de manera hiriente de él/ella. No llamamos bullying cuando la burla es hecha de una forma amigable y juguetona. Tampoco es bullying cuando dos estudiantes de más o menos la misma fuerza, discuten o pelean”.

Castillo y Pacheco (2008), señalan que “los primeros estudios sobre el abuso entre iguales se realizaron en los países Escandinavos en los años setenta del siglo pasado y,

una década después, comenzaron a desarrollarse en el Reino Unido, Irlanda, Italia, Alemania, Portugal, España, Japón, y Estados Unidos (Defensoría del Pueblo). A continuación comenzaron las acciones concretas para prevenir el abuso entre iguales y disminuir sus consecuencias, de tal manera que países como el Reino Unido y España incluyen en sus actividades educativas cotidianas programas concretos para la prevención de los que fuera etiquetado como bullying por el noruego Olweus (1993).”

Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008), también señalan que ya desde el siglo XIX se hablaba de este fenómeno “cuando el escritor Tomas Hughes en 1857 publicó su libro “Tom Brown’s School Days”, en el cual relata los efectos dañinos del bullying en escuelas públicas de Inglaterra y que en su momento causó un gran debate público, es sólo hasta la década del setenta que el profesor Dan Olweus estudia sistemáticamente el fenómeno sobre la naturaleza y efectos del bullying en las escuelas Escandinavas. Desde entonces se han realizado estudios en escuelas de diversos países en todos los continentes, que confirman la existencia del problema y las consecuencias negativas que a corto y largo tiempo sufren quienes han padecido el problema en sus años escolares (Olweus, 1998; Rigby, 2003; Hawker y Boulton, 2001). En la década del ochenta e inicio de los noventa, y a partir de los estudios preliminares de Olweus en Noruega y Suecia, investigadores e investigadoras de Finlandia (Lagerspetz et al., 1982), Estados Unidos (Perry et al., 1988), Inglaterra (Smith, 1991), Canadá (Ziegler y Rosenstein-Manner, 1991), Japón (Hirano, 1992), España (Ruiz, 1992), Países Bajos (Haese-Lager y Van Lieshout, 1992), Irlanda (O’Moore y Brendan, 1989), y Australia (Rigby y Slee, 1991), a quienes cita Olweus (1998), obtuvieron datos que confirmaban la existencia del bullying en sus respectivos países, concluyendo que se presentaba en igual proporción a la de los estudios pioneros (5% a 10%) o en muchos casos superior, y en algunos países hasta el 30% de los estudiantes y de las estudiantes eran víctimas de agresiones frecuentes. Los datos de investigaciones transculturales como la llevada a cabo por Inglaterra, Holanda y Japón al final de los noventa, indican que el problema existe en proporciones similares aún en contextos étnicos diversos, con diferentes tradiciones y marcos culturales (Junger-Tas y Kesteren, 1998; Morita y Soeda, 1998; Smith, 1999, citados por Olweus, 2001 y por Packman, Lepkowski, Overton y Smaby, 2005).” Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008).

A nivel de Latinoamérica se destacan algunas investigaciones realizadas en Argentina en instituciones educativas, entre ellas se encuentra un estudio réplica de uno

realizado en 1994 que evaluó la ocurrencia de casos de violencia intrafamiliar y entre pares o bullying en escuelas de nivel inicial y primaria. La réplica buscaba actualizar los datos recogidos en el 94 y para ello se aplicó una cartilla a los docentes. En los resultados se halló que para el 38% de los distritos escolares y el 7% de las instituciones educativas se detectaron 1590 casos, de los cuales el 36% correspondían a violencia entre pares (Bringiotti y Asnicar 2006).

Otro estudio realizado en Argentina fue el titulado “La intimidación entre los niños en edad escolar. Estudio sobre las sutiles prácticas de violencia en el ámbito de la escuela general básica”. Este aborda el problema de la intimidación en niños de edad escolar y buscó describir las prácticas en las escuelas públicas de la Zona Centro de la Provincia de Santa Cruz. Se evaluó el nivel de intimidación en los escolares categorizándolo de acuerdo a niveles de riesgo y efectos nocivos. Para la recolección de la información se adaptó el cuestionario "La vida en la escuela" de Sharp y Smith, que permite obtener un índice de victimización y un índice general de agresiones (Pautasso, 2006).

Sobre los resultados los autores describen: “La agresión directa parece ser una práctica más común en los niños que en las niñas. En términos generales e incluyendo tanto varones como mujeres podemos decir que el 28,6% de los niños recibió patadas o piñas durante su semana escolar. Hay conductas que se han naturalizado en los recreos, es el caso por ejemplo de las zancadillas. El 36,3% de los niños recibe una o más zancadillas de parte de otro niño en la semana. Un 12,3% de los niños ha recibido amenaza de que le van a pegar varias veces en la semana; y un 16,9% lo ha recibido por lo menos una vez en la semana. Esto significa que el 29,2% de los niños reciben alguna amenaza de ser golpeado en el transcurso de la semana. Podría suponerse que la mayor cantidad de conductas agresivas crece a medida que los niños son más grandes, y que por tanto la intimidación también sería una práctica más común en los niños preadolescentes o adolescentes. Sin embargo esto no se condice con la información que nos brindan los datos. Las conductas agresivas son más comunes en los niños más pequeños. Al contrario de lo que podría suponerse, las conductas de intimidación se generan más tempranamente de lo que pensamos y van descendiendo con la edad. Por ejemplo: si tomamos los casos de los niños que manifiestan que alguien le ha tratado de pegar más de una vez en la semana: tenemos un 33,3% con tal condición en el primer ciclo, un 24,8% en el segundo ciclo y un 14,7% en el tercer ciclo. Hay una curva

descendente del nivel de agresión a medida que vamos ascendiendo en los niveles escolares. Respecto de las diferencias de sexo que se expresan en las diversas prácticas de niños y niñas, pareciera que amenazar con pegar, dar patadas o piñas, tratar de pegar, y otras conductas de agresión directa son más típicas de los varones que de las mujeres. Las mujeres se inclinan por prácticas más sutiles como es el caso de lastimar o herir los sentimientos de otro u otra niña. En términos generales se ha detectado en las escuelas estudiadas un "índice de victimización" cercano al 9,6% y de "agresión general" del 11,2%" (Pautasso, 2006, p. 74).

Ventura (2006), en su investigación "La violencia escolar pega en el mundo contemporáneo" exploró la problemática en 5 escuelas públicas y privadas de San Miguel de Tucumán Argentina. Su propósito fue conocer la percepción -desde los alumnos- de la violencia en la escuela y en el medio. Los hallazgos muestran que la mayor presencia de violencia percibida está referida al maltrato emocional a través de conductas como "molestar al compañero (30%), bromear (28%), insultar (23%) y burlar (13%)", denominadas "disrupción en el aula" (bullying). Fuera de la escuela, se mantienen los insultos (35%), y las bromas (32%), pero se agregan las peleas físicas (24%). Al respecto, cabe señalar que si bien los hechos que trascienden la escuela como violentos son aquellos en los que se compromete la integridad física y psicológica, la violencia más insidiosa se produce por discriminaciones, abandonos e intimidaciones encubiertas.

De otra parte, en México, Castillo y Pacheco (2008) realizaron un "Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán", en éste se evidenciaron unos altos índices de abuso en el contexto estudiado, excediendo los estándares españoles. La forma de maltrato con mayor incidencia corresponde al abuso verbal. La diferencia encontrada entre hombres y mujeres se refiere a la forma: "mientras los hombres reciben mayor cantidad de insultos, la mujeres parecen estar sujetas a mayor número de habladurías".

En lo que se refiere a la investigación en Colombia, Reátiga (2009), indica que si bien los estudios en este tema se iniciaron hace varias décadas en otros países, los trabajos realizados en este país son escasos y bajo este panorama lo más preocupante es que el problema no es reconocido en la "vida práctica". Sobre este mismo aspecto, Reátiga (2009) refiere: "En general, los estudios realizados pertenecen a una de dos

categorías: los que indagan sobre la incidencia y los que se centran en las representaciones sobre el fenómeno en el ámbito escolar; no existe un trabajo de tipo retrospectivo, sobre la base de los recuerdos que se conservan sobre las situaciones de maltrato y victimización, incluyendo las consecuencias de esta”.

Basada en estos antecedentes esta autora desarrolla una investigación de tipo descriptivo en la ciudad de Barranquilla que tenía como objetivo conocer, desde una perspectiva retrospectiva, las experiencias que un grupo de estudiantes hayan vivido en relación con situaciones de intimidación o rechazo por compañeros escolares. La muestra estuvo conformada por 648 estudiantes de primer semestre de 13 programas académicos y de estrato socioeconómico medio-alto. Utilizando el cuestionario RBQ se encontró que el 41,8% recuerda que fue básicamente observador de esta situación; el 12% recuerda haber sido el victimario o agresor; el 4,8% recuerda haber sido víctima y el 13% fue tanto víctima como agresor.

Los trabajos realizados en Colombia referenciados por Reátiga (2009) son los siguientes: “Violencia entre Compañeros”, presentado por Cuevas, M. en el III Congreso de Psicología Cognitivo Conductual realizado en Santiago de Cali en septiembre de 2007; “La chispita que quería encender a todos los fósforos. Percepciones, creencias y emociones de la intimidación en un colegio de Bogotá”, trabajo de grado sin publicar realizado por Chaux y Heinshon (2006); “Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia)”, publicación en la Revista Psicología desde el Caribe No. 16 por Hoyos, Aparicio y Córdoba (2005); “Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de niveles socioeconómicos alto y bajo de la ciudad de Barranquilla”, publicación en la Revista Psicología desde el Caribe No. 14 por Hoyos, Aparicio, Heilbron, y Shamun (2004).

Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008), en la ciudad de Cali “efectuaron 2.542 encuestas a estudiantes de sexto, séptimo y octavo grados de catorce colegios de la ciudad, con el fin de identificar la presencia del problema y –en caso de existir– de establecer las formas específicas de manifestación, teniendo en cuenta edad, género y estrato socioeconómico. Los resultados demostraron la presencia de “bullying” en el 24.7% de los encuestados y encuestadas, expresado en comportamientos de intimidación o agresión verbal, física y psicológica en estudiantes de ambos géneros de

todos los estratos socioeconómicos. Se estableció que la forma de agresión de mayor frecuencia es la verbal y que ésta sucede también en presencia de otros compañeros, compañeras, profesoras y profesores en el aula de clase” (Paredes, Álvarez, Lega y Vernon 2008).

En la ciudad de Bogotá también se realizó un trabajo sobre el bullying, específicamente con estudiantes de educación básica y media. Este tuvo como objetivo determinar las características y el nivel de acoso escolar en los colegios oficiales de la Localidad Ciudad Bolívar. La muestra se conformó con 3226 alumnos de educación básica y media, de grados sexto a once. Los resultados indican niveles de indiferencia, agresividad y otras formas de violencia en las escuelas. Un alto porcentaje de estudiantes es rechazado y humillado por sus compañeros. El nivel de acoso escolar resultó independiente del nivel socioeconómico de los estudiantes, pero dependiente del grado escolar en que se encuentren: Considerando cada una de las situaciones de acoso registradas en la prueba se encuentra que, con un nivel de significancia del 1 %, ninguna de las situaciones de acoso escolar presentadas en la encuesta depende del estrato socioeconómico de los estudiantes. Esto significa que en todos los estratos considerados en este estudio, estrato 0 y 1, estrato 2 y estrato 3, las situaciones de acoso se presentan con la misma intensidad y frecuencia. Situaciones de acoso como “me dicen apodos que no me gustan” o “no cuentan conmigo para actividades de clase” son más frecuentes en los grados sexto, séptimo y octavo. En relación con el género (femenino, masculino), no se encuentran diferencias significativas en ninguna de las situaciones consideradas en la encuesta, excepto para “Me culpan de todo lo malo que pasa”, situación en la cual los estudiantes de género masculino son los más acosados. Finalmente, a partir de los índices global, de intensidad y estratégico se muestra que para un alto porcentaje de estudiantes, la escuela es un espacio donde cada día trae más sufrimiento, donde se presentan múltiples situaciones de violencia que generan miedo y afectan la vida de los niños (Cepeda, Pacheco, García y Piraquive, 2008).

Álvarez, Cárdenas, Frías y Villamizar (2007) estudiaron las actitudes hacia la violencia social entre iguales y su relación con variables sociodemográficas (edad, género, estrato socioeconómico y grado de escolaridad) en tres grupos de estudiantes de secundaria de la ciudad de Bucaramanga. “Los resultados mostraron una correlación negativa débil entre las actitudes y los otros factores estudiados. Se hallaron puntuaciones más altas en el género masculino y la predominancia de tres tipos de

creencias: la imposición sobre los otros, la agresión como medio de justicia y a su vez rechazo a las formas de violencia con iguales” (p.127).

Un trabajo más antiguo, realizado a principios de la década de los noventa es el de Parra, González, Moritz, Blandón y Bustamante (1992). Estos autores a través de una metodología cualitativa y de estudios de casos analizaron el fenómeno de la violencia escolar en varios municipios de Colombia.

Pasando a otro tópico, sobre las consecuencias del bullying “desde las primeras aproximaciones a la comprensión del problema en el inicio de los años setenta, el propio Olweus derivó estudios longitudinales sobre las víctimas, y concluyó que a la edad de 23 años, todos tenían pobre autoestima y eran propensos a deprimirse... todos los estudios coinciden en que la presencia del acoso, hostigamiento y victimización entre los estudiantes y las estudiantes, genera problemas emocionales en ocasiones graves y duraderos Olweus (1998); Rigby (2003).” (Paredes, Álvarez, Lega y Vernon, 2008).

Díaz-Aguado (2002) menciona que al igual que como sucede con otras manifestaciones de la violencia, la que se produce en la escuela también genera “daños” en todas las personas que están involucradas ya sea de manera directa o indirecta. Al respecto, este autor numera como consecuencias las siguientes:

1) En la víctima produce miedo y rechazo al contexto en el que se sufre la violencia, pérdida de confianza en uno mismo y en los demás, así como diversas dificultades que pueden derivarse de estos problemas (problemas de rendimiento, baja autoestima...).

2) En el agresor aumentan los problemas que le llevaron a abusar de su fuerza: disminuye su capacidad de comprensión moral así como su capacidad para la empatía, el principal motor de la competencia socio-emocional, y refuerza un estilo violento de interacción que representa un grave problema para su propio desarrollo, obstaculizando el establecimiento de relaciones positivas con el entorno que le rodea.

3) En las personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla puede producir, aunque en menor grado, problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor (miedo a poder ser víctima de una agresión similar, reducción de la empatía...); y contribuyen a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de

los demás, características que aumentan el riesgo de que sean en el futuro protagonistas directos de la violencia.

4) En el contexto institucional en el que se produce, la violencia reduce la calidad de la vida de las personas, dificulta el logro de la mayoría de sus objetivos (aprendizaje, calidad del trabajo...) y hace que aumenten los problemas y tensiones que la provocaron, activando un proceso de espiral escalonada de graves consecuencias.

En este sentido, “para prevenir o detener la violencia que a veces se produce en la escuela es preciso crear contextos normalizados (por ejemplo, asambleas de aula), en los que de forma periódica y preventiva se expongan los problemas que surgen y se desarrollen esquemas que ayuden a: a) Adoptar un estilo no violento para expresar las tensiones y resolver los conflictos que puedan surgir. b) Desarrollar una cultura de la no violencia, rechazando explícitamente cualquier comportamiento que provoque la intimidación y la victimización. c) Romper la «conspiración del silencio» que suele establecerse en torno a la violencia, en la que tanto las víctimas como los observadores pasivos parecen aliarse con los agresores al no denunciar situaciones de naturaleza destructiva, que si no se interrumpen activamente desde un principio tienden a ser cada vez más graves” (Díaz-Aguado, 2002).

A esto añade Zabalza (2002), citando a Heinemann (1972), que lo más doloroso de este tipo de violencia y en general de la violencia escolar, es el sufrimiento que provoca en las víctimas, haciendo énfasis en lo que él denomina la “autoestima destruida”: En los trabajos de Glover et al., (2000), citado por Zabalza, se prueba que las víctimas de actos violentos tienen una probabilidad 4 veces mayor que los demás de padecer una autoestima baja y una probabilidad tres veces mayor de sentirse inseguros en la escuela. Los sentimientos más habituales en las víctimas según este trabajo son: sentirse acorralado en la escuela (9%), sentirse desanimado (10%), que no les guste estar con otros (7%), no responder en clase (43%), atemorizado (27%), deseo de cambiar de escuela (11%).

En la literatura se insiste también que el maltrato entre iguales no solo genera efectos clínicos inmediatos como depresión, ansiedad y ausentismo escolar (Craig y Pepler, 2003, citados por Reátiga, 2009), sino que sus efectos pueden evidenciarse en la adultez (Reátiga, 2009). Esta autora destaca los trabajos de Gilmartin (1989), Rigby (2003), Vander Meulen, Soriano, Granizo, Del Barrio, Korn y Schaffer (2003) y

Schaffer, Smith, Korn y Hunter (2004), refiriendo que éste último destaca que la edad más crítica o de mayor vulnerabilidad frente al maltrato es de los 12 a 14 años, cuando se inicia la secundaria y en el inicio de la adolescencia.

La dimensión y la gravedad de esta problemática también es manifestada por Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008) al señalar: “Los resultados de investigaciones transversales sugieren que ser continuamente agredido por pares está significativamente relacionado con bajos niveles de bienestar psicológico y ajuste social, con altos niveles de estrés psicológico y con diversos síntomas somáticos. A su vez, los reportes de estudios retrospectivos sugieren que la agresión constante efectuada por pares puede contribuir a dificultades posteriores en salud y bienestar general, mientras que los estudios longitudinales proveen fuerte soporte sobre el hecho de que esta situación es un factor causal significativo de problemas de salud y bienestar emocional, y que los efectos pueden ser duraderos. Más aún, estos estudios indican que la tendencia a victimizar a otros o a otras en la escuela, predice con certeza la conducta antisocial y violenta del adulto (Rigby, 2003)”.

Con estas aproximaciones con respecto al bullying se puede decir que de alguna forma se están vulnerando los derechos fundamentales de otro ser humano al cual se le genera daño físico, psicológico y emocional. Es un patrón de interacción complementario en donde los protagonistas son una víctima y un victimario donde existe una relación de poder.

Los efectos del bullying también están determinados por el tipo de víctima y victimario. De acuerdo con Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008) Olweus introduce los conceptos de “víctima pasiva o sumisa” y “víctima provocadora”; el primero hace referencia a aquellos estudiantes o aquellas estudiantes que manifiestan ansiedad y sumisión a la vez que son débiles físicamente, en general su actitud es negativa ante la violencia o el uso de métodos violentos y ante las agresiones prefieren huir o llorar (esto en el caso de los más pequeños o las más pequeñas). En general, su comportamiento es cauto y tranquilo, suelen ser más sensibles y en muchos casos permanecen solos o solas en la escuela. La “víctima provocadora” se refiere a los estudiantes y a las estudiantes que combinan ansiedad y agresión y en general exhiben un comportamiento que causa tensión y agitación en su entorno, como los niños, niñas y jóvenes con baja concentración, o los hiperactivos. Este último grupo de víctimas se considera menor.

Sobre el agresor o agresora Olweus, citado por Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008), lo describe con una actitud general “de mayor tendencia a la violencia y al uso de medios violentos que los otros alumnos (Olweus, 1998, p. 53)”. “Para este autor, el agresor se caracteriza además por su impulsividad, deseo permanente de dominar a otros u otras y por tener muy poca empatía con las víctimas de las agresiones. En el caso de los muchachos suelen ser físicamente más fuertes que sus víctimas y tener una opinión positiva de sí mismos (Olweus, 1973a y 1978, Björkvist & cols., 1982; Lagerspetz & cols., 1982, citados por Olweus, 1998). La comprensión de este fenómeno pone en evidencia que el bullying no se limita a la existencia de agresores o agresoras y víctimas. La realidad es que otros estudiantes y otras estudiantes, aún sin tomar la iniciativa de las agresiones, sí toman parte en las intimidaciones apoyando a los agresores o agresoras en sus actos y simpatizando con ellos y ellas; en palabras del autor, son los “agresores pasivos, seguidores o secuaces” (Olweus, 1973, 1978, citado por Olweus, 1998, p.53), quienes conforman un grupo de estudiantes muy heterogéneo” Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008).

Cerezo (2006) al respecto dice que es innegable la existencia de ciertos componentes de la personalidad en la adquisición de este patrón de comportamiento, no obstante subraya que es evidente la trascendencia de factores sociales y ambientales. Destaca principalmente el modelo social que proporciona la familia, las experiencias de maltrato y violencia intrafamiliar (Barudy, 1998, citado por Cerezo, 2006) y escolar, la percepción de apoyo o rechazo que observa en sus grupos de referencia y el puesto que ocupe en la estructura social a la que pertenece (Bemak y Keys, 1999, citado por Cerezo, 2006). En la actualidad también se habla de los videojuegos y en general de otros sistemas de entretenimiento pasivos. Cerezo afirma que la falta de atención a esta problemática puede explicarse porque se trata de un fenómeno de actividad encubierta que no suele manifestarse en presencia de adultos y solo trasciende cuando la problemática alcanza proporciones muy elevadas para todos los implicados. El silencio se mantiene porque existe la creencia de que el que hable será un delator o por la vergüenza que se genera en la víctima y, además, por el temor a ser el próximo agredido.

Como causas escolares del bullying algunos autores mencionan: Políticas educativas que no sancionan adecuadamente las conductas violentas, ausencia de transmisión de valores, transmisión de estereotipos sexistas en las prácticas educativas,

falta de atención a la diversidad cultural, contenidos excesivamente academicistas, problemática del profesorado: vulnerabilidad psicológica, carencia de una metodología adecuada para el control de la clase, ausencia de la figura del maestro como modelo, falta de reconocimiento social respecto a la labor del profesorado, escasa participación en actividades de grupo, ausencia de la figura de autoridad de referencia en el centro escolar, poca comunicación entre alumnado y profesorado, pobres relaciones con sus compañeros y la ley del silencio. Silencio e inacción que hay alrededor de una agresión entre iguales. El agresor exige silencio o se lo impone la propia víctima por temor a las represalias. Los observadores, testigos o espectadores tampoco comunican los hechos por miedo, por cobardía o por no ser acusados de “chivatos”.

Los medios de comunicación son considerados como uno de los factores socioculturales responsables de este tipo de violencia escolar por diversas razones: presentación de modelos carentes de valores, baja calidad educativa y cultural de la programación, alta presencia de contenidos violentos en los programas de televisión y tratamiento sensacionalista de las noticias con contenido violento. A su vez, como causas de tipo socio-cultural, se encuentran una situación económica precaria, estereotipos sexistas y xenófobos instalados en la sociedad y la justificación social de la violencia como medio para conseguir un objetivo.

En su estudio, Cerezo (2006) analiza variables socio-afectivas diferenciadoras entre los implicados en el bullying en cinco grupos de aula de educación básica primaria de Madrid España (bully, víctima y víctima-provocador). Los resultados revelaron que el 34,6% de los estudiantes estaban implicados directamente en estas situaciones (43% chicos y 25,5% chicas). El conjunto de variables estudiadas “confirma que los alumnos agresores tienen mayor ascendencia social y, por tanto, son mejor considerados por, al menos, una parte importante de sus compañeros, mientras que a los sujetos víctimas, así como a las víctimas provocadores, se les atribuyen aspectos que, en cierta medida, favorecen el que se encuentren en esas situaciones de indefensión, ya que se les considera cobardes y se les aísla de juegos y actividades” (Cerezo, 2006).

Como se observa, algunos autores plantean que los agresores son poco empáticos, aunque investigaciones como la del anterior autor muestran que éstos son percibidos de manera menos desfavorable que las víctimas, ya sean víctimas pasivas o víctimas provocadores. Asensi Díaz (2003) reitera esta idea al señalar que a veces el agresor se

comporta como reacción a los fracasos escolares continuos, pero que también se pueden encontrar agresores entre alumnos con fuerte personalidad y confianza en sí mismos, populares entre sus compañeros pero con una enorme necesidad de poder y de dominio sobre los demás. Según este autor el agresor suele tener poca conciencia moral sobre sus actos y despliega una gran capacidad de autoexculpación sobre los hechos que protagoniza. Sobre la víctima, dice este autor, suelen ser chicos-as que demuestran pocas habilidades sociales para relacionarse y defender su propia integridad física y psicológica. Son ansiosos, tímidos, callados, sensibles e inseguros y tienen apariencia de ser menos fuertes.

Dentro de los antecedentes empíricos que han estudiado variables personales y bullying se encuentra una investigación sobre variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. Este estudio buscó comprobar algunas variables de personalidad y socialización asociadas a cada una de las partes de la dinámica bullying: agresores y víctimas. Sobre una muestra de 315 escolares de 10 a 15 años, se detectaron 36 alumnos bullies y 17 víctimas mediante el cuestionario Bull (Cerezo y Esteban, 1994), estos sujetos completaron el cuestionario de personalidad EPQ J Eysenck, el de Autoestima de Rosenberg (Adap. Cerezo, 1996) y la Batería de socialización BAS 3 de Silva y Martorell. Los resultados revelaron diferencias significativas: altas puntuaciones en Psicoticismo, Sinceridad y Liderazgo en los bullies, y Autocontrol y Ansiedad/Timidez en los víctimas, y destaca el Psicoticismo como dimensión discriminante entre ambos grupos (Cerezo, 2001).

Para finalizar se retoma a Gómez, Gala, Lupiani, Bernalte, Miret, Lupiani y Barreto (2007): “como podemos observar de forma general, la incidencia del problema del bullying es relativamente similar en los distintos países desarrollados y afecta directamente a la mitad de la población escolar. Pero este fenómeno no es uniforme a lo largo de la escolarización y tiene manifestaciones particulares al introducir algunas variables. En general, los estudios llegan a las siguientes conclusiones parecidas: a) Se produce una progresiva disminución del número de agresores y víctimas entre primaria y secundaria (por ejemplo, en el Informe Cisneros VII, los autores hablan de que la tasa de acoso es siete veces superior en 2º de Primaria respecto a 2º de Bachillerato, pasando del 43% al 6%); b) Suele haber más agresores y más víctimas entre los varones; c) Éstos son agredidos sólo por varones, mientras que las chicas son agredidas tanto por chicas cuanto por varones; d) Las chicas reciben más agresiones verbales y sociales que los

chicos, quienes, por su parte, reciben más agresiones físicas; e) Los alumnos con alguna diferencia significativa (física o psicológica) que les lleve a ser considerados inferiores en algún sentido son más proclives a ser víctimas; f) Muchos alumnos que, en las primeras etapas escolares eran agresores, dejan de serlo en cursos más avanzados; pero los agresores de los cursos avanzados lo han sido también en los cursos anteriores. Es decir, no suelen incorporarse nuevos agresores en los últimos cursos. La violencia entre iguales no es exclusiva del entorno escolar y, aunque los alumnos contestan que suelen darse estas conductas prioritariamente en los recreos, también se extienden a la calle donde adquieren formas más variadas de manifestación”.

Como se menciona en este párrafo y como fue señalado anteriormente, entre las características de los agresores o victimarios se destaca las situaciones sociales de carácter negativo, conducta violenta frecuente, acentuada tendencia a abusar de su fuerza, impulsividad, escasas habilidades sociales, baja tolerancia, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos y dificultad de autocrítica. Como principales antecedentes familiares se encuentran, además de relaciones poco afectivas, una marcada dificultad para enseñar límites acompañada de la permisividad ante conductas antisociales (Díaz-Aguado, 2005). En los estudios que han realizado Díaz-Aguado et al. (2004), citado en Díaz-Aguado (2005), se evidencia que los agresores tienen menor disponibilidad de estrategias no violentas para resolver conflictos, además recalcan que estos agresores están más de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia, se manifiestan más como racistas, xenófobos y sexistas, tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio y la sumisión, tienen dificultades para ponerse en lugar de los demás, su razonamiento moral es más primitivo que el de sus compañeros y cuentan con iguales que siguen su repertorio de agresión formando grupos con disposición a la violencia. Además de esto se concluye que son comportamientos que aumentan de manera progresiva a través del tiempo.

Al analizar estos antecedentes, se evidencia que los comportamientos del bullying muestran relación con los trastornos de conducta y parece resultar un antecedente de la personalidad antisocial en la edad adulta.

Para reafirmar, los criterios diagnósticos del trastorno disocial hacen referencia a un patrón conductual caracterizado por la presencia de agresiones recurrentes a personas y / o animales, destrucción de la propiedad, robos y violaciones repetidas y graves de las

normas. Según la edad de presentación, suelen clasificarse en trastornos de conducta de inicio infantil (antes de los 10 años) y en la adolescencia (después de los 10 años). Pueden ser considerados, según la intensidad y frecuencia de los síntomas como leve, moderado y grave.

El patrón psicopatológico se caracteriza por los aspectos siguientes:

- El niño/adolescente percibe mal las intenciones de los compañeros, interpretándolas como hostiles.
- Pueden ser insensibles, no presentando sentimientos de culpa ni remordimiento.
- Tendencia a culpar a los compañeros de sus propias conductas
- Son alumnos con baja autoestima, a pesar de una apariencia de seguridad y dureza.
- Escasa tolerancia a la frustración con respuestas agresivas ante ella.
- Bajo rendimiento académico sin la necesidad de que existan trastornos específicos.
- Tendencia al consumo temprano o mayor vulnerabilidad al consumo de drogas.

Estas características dan cuenta que es posible pensar en el trastorno de conducta disocial ya sea como un factor predisponente o consecuente del abuso escolar. En este sentido, a continuación se consideran los antecedentes teóricos y empíricos sobre este trastorno.

Trastorno de conducta Disocial

La preocupación por los problemas de comportamiento en los niños, adolescentes y jóvenes se intensifica con la aparición de fenómenos como el pandillismo y la delincuencia, los cuales se reconocían por la utilización de formas violentas y la agresión en sus relaciones al interior del grupo y en el alcance de sus propósitos, a su vez, el incremento en la vinculación de jóvenes en crímenes y otras infracciones de la ley conllevan a profundizar en el estudio de los trastornos de conducta, sus diferentes manifestaciones, dinámicas, causas, consecuencias, factores de riesgo e intervención, tanto primaria como secundaria y terciaria. Por otra parte, la presencia de trastornos de la conducta comienza a asumirse como un elemento asociado a diversas problemáticas de tipo individual y colectivo, entre ellas, el bajo rendimiento académico, el surgimiento de nuevas formas de relación y expresión, la delincuencia común, la violencia y el abuso y acoso escolar, entre otras.

Es precisamente “La Escuela” uno de los escenarios en los que los problemas de conducta se hicieron más visibles pero fue cuando trascendieron al orden social que adquirieron un mayor estatus.

Aún cuando se piensa en un trastorno de conducta exclusivamente como una agresión física, las diversas características que presentaban los niños o adolescentes “problema” generaron una clasificación que inicialmente diferenciaba los problemas de conducta de los trastornos de conducta, siendo éstos últimos los de mayor “amenaza”. Los problemas de conducta se referían o caracterizaban por indisciplina frecuente, incumplimiento de normas, no seguimiento de órdenes, traspaso de límites, entre otros, mientras que los trastornos de conducta se manifestaban con comportamientos violentos y desafiantes, ya fuera entre iguales o ante adultos.

Por el aumento en su incidencia y prevalencia así como la preocupación por su efectos, este tipo de trastornos fueron incluidos en las clasificaciones del DSM-IV (trastornos de déficit de la atención y de la conducta disruptiva) y el CIE-10 (trastornos disociales), como un trastorno de inicio frecuente en la infancia y la adolescencia.

Inicialmente se retoma el trastorno disocial de acuerdo a los criterios del DSM IV.

El trastorno disocial forma parte de lo que el DSM IV-TR especifica como uno de los trastornos de aparición en la infancia y la adolescencia, encontrándose en el subgrupo de los trastornos de la conducta perturbadora junto con el TDAH (trastorno por déficit atencional con hiperactividad) y el trastorno negativista desafiante.

Según DSM IV-TR su principal rasgo constituye el ser un *"un patrón de comportamiento persistente y repetitivo en el que se violan los derechos básicos de los otros o importantes normas sociales adecuadas a la edad del sujeto"* se trata por supuesto de desviaciones cualitativa y cuantitativamente más pronunciadas que la simple "maldad infantil" o la "rebeldía adolescente". Por lo general implica la participación consciente por parte del niño o adolescente en actos que involucran un conflicto con la normativa social o con los códigos de convivencia implícito en las relaciones en sociedad.

Los tipos de comportamientos que se presentan en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM IV-TR) pueden ser operacionalizados en cuatro categorías o agrupaciones:

1. Comportamientos agresivos:

- inicio de peleas
- portar armas
- actos crueles contra personas
- contra animales
- robo con violencia
- violaciones
- raras veces homicidio

2. Comportamientos no agresivos con daño a la propiedad privada. (no hay daño a personas)

- ocasionar incendios
- romper vidrios
- dañar automóviles
- actividades vandálicas en la escuela
- daño a la propiedad pública y privada en general

3. Fraudes o robos.

- Mentiras
- timos
- falsificaciones
- romper compromisos y promesas para sacar provecho
- hurto
- robos a tiendas

4. Violaciones a las normas

- normas escolares
- cimarras (huídas de clases)
- normas familiares
- fugas
- ausentismo laboral (en mayores)
- sexualización de la conducta

- ingesta de alcohol y drogas

La presencia de un trastorno disocial implica un daño a la actividad normal del sujeto, esto se relaciona a lo que el DSM especifica como un deterioro clínicamente significativo en las actividades (escolares, sociales, laborales) del sujeto, situación que se convierte en el principal factor de reproducción de las conductas perturbadas de los sujetos. El mundo se va volviendo progresivamente hostil y el niño que padece un trastorno disocial va captando esas señales y las va incorporando. El ser "malo" se construye socialmente y por lo general responde a una forma en que el sujeto busca defenderse de ese afuera que no lo considera o lo condena. Principalmente en los niños las implicancias sociales de su conducta constituyen el vuelco de considerar el espacio social como una fuente nutritiva para su desarrollo, a representar todos los valores que lo niegan como ser humano, la no aceptación de su etiqueta de infrahumanidad lo induce a identificarse progresivamente con valores "contraculturales" en abierta oposición con los escolares- institucionales y familiares.

1. Tras una segunda forma tiene su inicio en la denominada primera adolescencia, *subtipo de inicio en la adolescencia* (11, 12 o 13 años) su diagnóstico implica la falta de presencia de cualquier característica del trastorno antes de los 10 años de edad y por lo general se le asocia a los cambios provocados por la pubertad. Una gran cantidad de las conductas que aparecen en esta etapa no difieren en demasía de las que muchos adolescentes mantienen en el camino hacia la búsqueda de su identidad, para la cual la oposición a las normas sociales constituye una prueba de los límites del individuo en la construcción y reafirmación de la personalidad. Muchas veces una conducta es enjuiciada de normal o anormal a esta edad en función de la tolerancia que presentan los padres o cuidadores para enfrentar estas conductas. Es necesario pedir información a distintas personas para tener una idea más acabada de la forma y fondo de la conducta perturbada y no limitarse a inferir unívocamente en base a comentarios parcializados de alguna de las partes. También es bien sabido el estigma que pesa sobre esta edad como una etapa conflictiva y pareciera ser que no muchas personas están dispuestas a aceptar que los conflictos adolescentes interrumpen sus cómodas y apacibles vidas. Es necesario entonces indagar acerca de las representaciones sociales que están asociadas a los actos disruptivos de los niños y los adolescentes para saber cual es el fondo social con el cual se deben contrastar nuestros diagnósticos.

El subtipo de Trastorno Disocial de inicio en la adolescencia se caracteriza por tener un mejor pronóstico, lo cual puede deberse a que en muchos casos la oposición o disrupción no implica una cristalización interna de la conducta agresiva, sino más bien una exteriorización de la agresividad presente en el joven. Por lo general se observa un mejor nivel de relaciones en los adolescentes. Esto es fundamental debido a que se configura como un elemento de mucha importancia en un pronóstico de remisión, en este sentido la posibilidad y facultad de mantener relaciones sociales implica un factor positivo dado que el joven no ha perdido esta facultad, sino más bien la ha movilitado hacia relaciones menos convenientes socialmente. Esto permitiría trabajar con el joven en el área de las relaciones interpersonales. Bien podría no ser necesaria una intervención, en cuyo caso, el cause natural de los eventos posibilitaría al adolescente reencontrarse con el desarrollo de normas de conductas fundadas en relaciones nutritivas. Es necesario especificar que algunos grupos contraculturales o antisistémicos son tildados de antisociales por una razón política. En este sentido es necesario limpiar la noción de diagnóstico para que no se preste como una herramienta política al servicio de un determinado orden social. Si esto se puede lograr o no es tema de otra investigación, por ahora bástenos la advertencia.

Síntomas Asociados al Trastorno Disocial

En los chicos que presentan este tipo de trastorno suele evidenciarse una falta de empatía, que en muchos casos se relaciona a una falta de conciencia con respecto a las dimensiones de las consecuencias que sus actos tienen en los demás. Tal vez es necesario indicar que esta falta de conciencia se relaciona menos con dificultades de tipo psicótico que con procesos del desarrollo evolutivo que no han tenido una maduración suficiente. En algunos casos los niños experimentan distorsiones con respecto a las intenciones que proyectan en los demás a partir de sus acciones, o sea muchas veces el niño atribuye intenciones negativas a los actos de los otros niños o personas que no necesariamente tienen esa intención, esto se debe principalmente a procesos de enseñanza-aprendizaje provenientes del plano familiar. En este caso existiría un aprendizaje de un determinado sistema de valores y creencias que induciría al niño a actuar con estereotipos negativos hacia los demás, lo cual podría encontrar su explicación en sistemas autoritarios de crianza o bien en pautas distorsionadas o abusivas. Es necesario aquí también diferenciar este tipo de distorsión cognitiva aprendida, de las distorsiones típicas de trastornos del pensamiento y la conciencia. Este

complejo sistema de creencias idiosincrásico tiene su base en las experiencias tempranas del niño y actúa como paradigma justificativo de la violencia o la conducta agresiva. Es decir, ante a un sistema hostil frente a mí, actúo con hostilidad (hostilidad responsiva). Hago énfasis en esto dado que, no comprender cuál es el papel de los sistemas de creencias en la presencia de conductas agresivas nos induce a un diagnóstico totalizador, sesgado e irresponsable.

Otro síntoma que cobra materialidad en el Trastorno Disocial es la falta de culpa. El niño no siente remordimientos por sus actos los cuales cuentan para él con una justificación legítima, "le pegué porque me molestó" el evento no cobra más dimensiones que esas. En otras palabras, pareciera ser que además el niño que sufre un trastorno disocial actúa basándose en la ley de la totalidad, sin importar la intensidad del acto que molesta al niño la respuesta es total e inmediata. En muchos casos el niño aprende a utilizar la culpa fingida para aminorar el castigo, esto se puede concebir como una culpa instrumental debido a que utiliza la emoción fingida para evitar o amortiguar el castigo. Otras veces los niños acusan de sus actos a sus propios compañeros generando quiebres a lealtades implícitas, utilizan la coerción para evitar que los delaten, o cualquier artimaña para no enfrentar el castigo.

Es especialmente relevante el conflicto con la autoestima a que se ve enfrentado el niño debido al aparato social-institucional que entrega señales negativas acerca de él, un claro ejemplo es el fracaso académico que conlleva la etiqueta de niño burro, o bien el rechazo en los juegos, las palabras hirientes del profesor, etc. Hablamos antes que muchas veces la escalada de agresión es tributaria de la necesidad de defenderse frente a este mundo hostil que lo rechaza.

Los niños con Trastorno Disocial, por lo general tienen poca tolerancia a la frustración, actúan de manera impulsiva y no suelen asumir internamente la responsabilidad de sus actos. En muchos casos el trastorno cursa con un aumento en la promiscuidad, sexualizando las conversaciones, instigando sexualmente a sus compañeros, etc. Se debe, en este sentido, indagar bastante acerca de las condiciones de vivienda del niño, dado que en casos de hacinamiento esta sobreinquietud sexual es algo normal, o en patrones sexualizados de crianza.

En muchos niños y adolescentes con Trastorno Disocial cobra relevancia la presencia de la ideación suicida que está muy relacionada con el malestar concreto y

real que siente el niño al ver como el mundo de sus relaciones sociales se aleja y lo hacen sentir mal, el rechazo social, el aislamiento, la crisis familiar, el deterioro de la calidad de vida del niño, son motivos bastante fuertes como para querer o bien pensar en la idea de la autodestrucción. Ellos sienten que no hay lugar para ellos en el mundo y precisamente esa es la señal que constantemente nosotros les estamos enviando.

Algunos Antecedentes Empíricos

Son numerosos los estudios realizados sobre el tema de la delincuencia juvenil y de la conducta antisocial en adolescentes, en su mayoría son de enfoques metodológicos cuantitativos y paradigmas racionalistas que buscan establecer sus factores asociados. Se mencionarán solo algunos.

Herrero y León (2006) realizaron un estudio en Sevilla España en el que investigaron la relación entre variables sociodemográficas y alteraciones sintomáticas del estado de ánimo en una muestra de 90 jóvenes infractores de la ley penal con medida de institucionalización, es decir, privados de la libertad. El estado de ánimo fue evaluado con el Inventario para la Depresión de Beck. Los hallazgos indican que la procedencia urbana, la composición familiar incompleta y numerosa, el nivel educativo individual y familiar bajo y una situación laboral y económica media-baja, configuran los factores más determinantes para predecir la conducta delictiva en esta población. Los resultados también mostraron que estas condiciones sociodemográficas están relacionadas significativamente con alteraciones en el estado de ánimo en los jóvenes delincuentes.

Gómez, Luengo, Romero, Villar y Sobral (2006), analizaron a través de un estudio ex post facto las estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y el inicio de la conducta antisocial. La muestra estuvo conformada por estudiantes de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria con un promedio de edad de 12,5 años. A su vez, los datos se compararon con los obtenidos en otro estudio con una muestra de mayor edad. Los autores señalan que “los resultados sugieren que existen diferencias entre las estrategias empleadas en la adolescencia tardía, así como entre la forma de afrontar las situaciones por parte de chicos y chicas. También se comprueba que ciertas estrategias de afrontamiento parecen actuar como factores de protección del inicio de consumo de drogas y de la implicación en actos antisociales mientras otras parecen favorecer la aparición de estas conductas.

Los sujetos sin conductas antisociales empleaban en mayor medida un estilo de afrontamiento productivo y dentro de este, las estrategias de concentrarse en resolver problemas, esforzarse y tener éxito, y fijarse en lo positivo. También estaban más orientados hacia otros a la hora de abordar sus problemas, buscando un mayor apoyo social y profesional” (Gómez, Luengo, Romero, Villar y Sobral, 2006).

Gómez, Luengo y Romero (2000), ya con anterioridad habían estudiado el tema de la delincuencia en una muestra de 820 adolescentes a los que se le evaluaron diversas variables familiares, la implicación con amigos delincuentes y la delincuencia autoinformada. Esta investigación resulta interesante en tanto plantea la influencia recíproca entre factores psicosociales y la delincuencia juvenil: “El estudio de las relaciones entre factores psicosociales y delincuencia presenta una larga tradición en las ciencias sociales. Concretamente, la familia y el grupo de amigos son dos espacios que han recibido gran atención en la búsqueda de determinantes de la conducta inadaptada. Décadas de investigación han permitido constatar que la delincuencia se asocia con una débil vinculación afectiva a la familia, con la puesta en práctica de estilos educativos inadecuados por parte de los padres, y con la implicación en grupos de amigos antisociales. Habitualmente, estos hallazgos se interpretan en términos unidireccionales: la delincuencia sería el producto de un clima familiar deteriorado y de la asociación con amigos delincuentes. En los últimos años, sin embargo, surgen marcos teóricos que plantean la posibilidad de efectos recíprocos: la delincuencia puede influir también sobre las relaciones familiares y sobre el tipo de amigos buscados por el individuo. En este trabajo se exploran estas hipótesis, a la luz de los modernos modelos interaccionales. Los resultados de los análisis de estructuras de covarianza sugieren que, efectivamente, la delincuencia afecta a las características familiares y grupales, erosionando el apego de las características familiares y grupales, erosionando el apego a los padres, endureciendo las prácticas disciplinarias familiares y fomentando la asociación con amigos delincuentes. Estos bucles de influencia recíproca contribuyen, probablemente, a cronificar el estilo de vida antisocial” (Gómez, Luengo y Romero, 2000).

Para finalizar, se cita el trabajo de revisión de Navas y Muñoz (2005), en el que se presentan las teorías explicativas de la conducta antisocial en adolescentes. Allí se señala que estas teorías están representadas por los modelos psicobiológicos, las teorías del aprendizaje, las aproximaciones del desarrollo socio-cognitivo y las teorías

sociológicas. Además, afirman estos autores, que en los últimos años aparecen modelos integradores de las diferentes aproximaciones. Citando a Pérez (1984), en su artículo señalan que las Teorías psicobiológicas tratan de explicar la conducta antisocial en función de anomalías o disfunciones orgánicas, bajo la premisa de que es algo orgánico o factores internos del individuo, los que concurren en algunas personas y llevan a una predisposición congénita para la comisión de la delincuencia. Dentro de este modelo estarían las tesis que proponen alteraciones cerebrales y/o corporales, la combinación entre las condiciones del medio físico y social y las tendencias congénitas y los impulsos ocasionales de los individuos, las teorías psicobiológicas de la personalidad en las que se reconocen los comportamientos heredados y el aprendizaje deficiente de las normas sociales y distinguiendo varios tipos de personalidad (la extroversión, el neuroticismo, el psicoticismo, la inestabilidad emocional y la impulsividad serían los más propensa al delito). “Como conclusión de esta teoría, resultaría por un lado la carga genética y hereditaria así como la importancia concedida al medio ambiente en combinación con la predisposición genética en el desencadenamiento de la delincuencia” (Navas y Muñoz, 2005). Otras investigaciones biológicas están relacionadas con la herencia y genética, dentro de las cuales se destacan las realizadas con gemelos, hijos adoptivos e hijos biológicos.

“Las teorías del aprendizaje explican el comportamiento delictivo como una conducta aprendida, bien sea basándose en el condicionamiento clásico, el operante o el aprendizaje vicario.... Por otra parte, la teoría del aprendizaje social, cuyo principal exponente fue Bandura (1987), explica la conducta humana como la interacción recíproca y continua entre los determinantes cognitivos, comportamentales y ambientales” (Navas y Muñoz, 2005).

Otro modelo teórico que Navas y Muñoz (2005) presentan es la teoría del desarrollo cognitivo-social o moral, refiriéndose a los procesos de aprendizaje de reglas morales. En este apartado describen los planteamientos de Piaget (1932), Kohlberg (1958) y a Hoffman (1984). Este último relaciona la aparición de conductas antisociales con la insatisfacción de ciertas necesidades del chico (seguridad, conocimiento de las fronteras de control, dependencia con otros y desarrollo de competencias a través de experiencias de éxito en la manipulación del ambiente) y con la imposibilidad de llevar a cabo ciertas tareas de desarrollo (adquirir conductas socialmente responsables, preparación para un futuro, etc.).

En las Teorías sociológicas de la explicación de la delincuencia se contemplan dos: Teorías de la socialización deficiente y Teorías de la estructura social defectuosa. Las primeras intentan explicar la delincuencia a través de la deficiente socialización de los individuos, y cómo la familia, la escuela, la comunidad y las amistades favorecen o interfieren este proceso (Hassemer y Muñoz- Conde, 2001, citados por Navas y Muñoz, 2005). Aquí se hace alusión a la escuela francesa y autores como Quételey quien afirmaba que el hacerse consciente de las desigualdades sociales generaba en el sujeto sentimientos de resentimiento. Por su parte, la escuela de Chicago propone las teorías ecológicas en las que se relaciona el fenómeno criminal con la estructura social en la que se desenvuelve el individuo y en función del ambiente.

Como teorías de la estructura social defectuosa se recopilan las teorías de la anomia, cuyo pionero es Durkeim y quien la conceptualiza como las crisis, perturbaciones de orden colectivo y desmoronamiento de las normas y valores vigentes en una sociedad. Otra teoría que se destaca es “la del control o arraigo social propuesta por Hirschi (1960), que a grandes rasgos viene a decir que la sociedad se esfuerza en presionar a sus miembros con modelos de conformidad, pero las personas que carecen de vínculos sociales están predispuestas a delinquir, en comparación con aquéllas que tienen gran arraigo social. La familia y la escuela son los dos sistemas convencionales de control social. Por otro lado, la teoría de la tensión o frustración sostiene que las relaciones negativas, los estímulos nocivos y los sucesos vitales estresantes pueden desencadenar furia y frustración hasta llegar al punto del crimen o la delincuencia... la teoría del autocontrol recogida por Gottfredson y Hirschi (1990), que expone que la mejor manera de que la gente se resista a cometer delitos y a renunciar a las satisfacciones inmediatas es tener autocontrol” (Navas y Muñoz, 2005).

La revisión de las teorías explicativas realizadas por los autores citados finaliza con las posturas integradoras en las que se establece que la delincuencia está asociada a diversos factores por lo que resulta necesario contemplar varias teorías. Se menciona como relevante la teoría integradora de Farrington, puesto que integra elementos de otras teorías como la teoría de las subculturas de Cohen, la teoría del control de Hirschi, la teoría de la asociación diferencial de Sutherland, la teoría de la desigualdad de oportunidades de Cloward y Ohlin y la teoría del aprendizaje social de Trasler.

Morales (2008, p. 129,130), por su parte, considera que la multicausalidad del comportamiento antisocial durante la etapa de la adolescencia al parecer no sólo obedece “a la combinación de múltiples factores de riesgo ubicados en diferentes niveles del desarrollo humano, sino también a procesos históricos, sociales y culturales que afectan de manera diferenciada a varias generaciones de jóvenes desde su temprana infancia”.

Estos antecedentes así como los elementos que caracterizan el trastorno de conducta disocial evidencian su relación con la violencia escolar, aspecto que se mencionaba anteriormente, particularmente al identificar los factores asociados a este tipo de violencia y específicamente los relacionados con las características individuales de los agresores. La falta de empatía o la escasa capacidad para establecer relaciones empáticas es una característica que comparten los niños y jóvenes agresores dentro de la dinámica del bullying y aquellos que presentan conductas disociales, sin embargo, las dificultades en adaptación escolar y la tendencia de los adolescentes a relacionarse de forma agresiva no ha cuestionado acerca del papel de la empatía. Estudios demuestran que niños y adolescentes con conducta antisocial presentan una escasa actividad empática lo cual es coherente con lo afirmado por la Asociación American de Psiquiatra 1995 en relación con la escasa empatía como un síntoma relacionado con el trastorno disocial, un trastorno en el cual sus síntomas se asocian a conductas antisociales. Rey (2001) halló en sus investigaciones un grado de empatía menor en un grupo de niños y adolescentes con este trastorno, en comparación con el grado de empatía mostrado por un grupo de niños y adolescentes en general.

Mattys (1995) realizó otros estudios en donde compararon niños y adolescentes con trastorno disocial sobre sus igual y hallaron que los niños que presentan el trastorno disocial mostraban un punto de vista más egocéntrico que sus iguales y prestaban menos atención al mundo interno de los demás. Es decir, muestran la imposibilidad de comprender las intenciones de otros y sus emociones.

Desde este horizonte es necesario introducirse en la noción de empatía ya que está relacionada con el trastorno disocial y las conductas exhibidas por los adolescentes que protagonizan el bullying.

Definición, Desarrollo y Variables Relacionadas con la Empatía

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

Sánchez, Oliva y Parra (2006) plantean que definir la empatía como una reacción emocional elicitada y congruente con el estado emocional del otro y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o podría tener expectativas de sentir, resulta insuficiente, por lo que es necesario anexar otros conceptos relacionados con esta variable: “La adopción de perspectiva hace referencia a la tendencia a adoptar el punto de vista cognitivo del otro; la simpatía es la tendencia a preocuparse o sentir interés por el otro y, finalmente, el malestar personal alude a la tendencia a sentirse intranquilo o incómodo en espacios interpersonales tensos que implican a otros y sus necesidades” (Eisenberg et al., 1995; Eisenberg, 2000a; Hoffman, 1987; Underwood y Moore, 1982, citados por Sánchez, Oliva y Parra, 2006, p. 260).

La definición que Sánchez, Oliva y Parra (2006) asumen en su trabajo es la de Mehrabian y Epstein (1972), la empatía como experiencia vicaria del estado emocional del otro. Además de considerar la empatía como una capacidad del individuo, casi como un rasgo de personalidad, diferencia lo que se ha denominado empatía disposicional de la empatía situacional. La empatía disposicional, capacidad o rasgo de personalidad, se contrapone a la denominada empatía situacional, según la cual la persona sentirá más o menos empatía en función de la situación de referencia.

Desde otra perspectiva, Reppeto (1992), citado por Rey (2002), aborda la empatía como una habilidad social de alto nivel, que hace referencia a la capacidad de comprender los sentimientos de otra persona o compartir la emoción percibida en el otro. Como habilidad comprende tanto componentes cognoscitivos como conductuales. Eysemberg y Strayer (1992) afirman que esta habilidad implica la capacidad de percibir tanto claves o señales directas como indirectas del estado emocional afectivo del otro por lo que compromete habilidades tales como diferenciar la respuesta afectiva del otro

de la respuesta afectiva de uno mismo, asociar estas claves con los recuerdos de experiencias personales pasadas, la capacidad de asumir roles y la capacidad simbólica. De aquí que esta habilidad no se da de forma uniforme con el desarrollo sino que aumenta con la edad. Los componentes conductuales de la empatía, por su parte abarcan una serie de respuestas que señalan la comprensión del sentimiento o emoción del otro, y que son concomitantes a las respuestas cognitivas generadas por las claves directas o indirectas de la emoción o afecto percibido. Estas respuestas tienen que ver con gestos, posturas, contacto visual y otros indicadores que pueden ser utilizados para medir el grado de empatía.

Para esta investigación es importante abordar el tema de la empatía, puesto que como se mencionaba anteriormente, cuando se hacía referencia sobre el agresor o agresora, Olweus, citado por Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008), lo describe con una actitud general “de mayor tendencia a la violencia y al uso de medios violentos que los otros alumnos (Olweus, 1998, p. 53)”. “Para este autor, el agresor se caracteriza además por su impulsividad, deseo permanente de dominar a otros u otras y *por tener muy poca empatía* con las víctimas de las agresiones”.

En el tema de la empatía es necesario precisar que la comprensión y la expresión de emociones están entrelazadas, ya que la consciencia de los sentimientos de los otros y una respuesta comprensiva a esos sentimientos de los otros se requieren para experimentar la empatía. Los teóricos actuales están de acuerdo en que la empatía implica una interacción compleja de cognición y afecto. La habilidad para detectar emociones diferentes, la capacidad de tomar la perspectiva de otros para comprender el estado emocional de esa persona y los sentimientos complementarios estimulados dentro de uno mismo se combinan para producir una respuesta empática madura (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990)

Por su parte, Garaigordobil y García (2006) asumen la empatía desde un enfoque multidimensional, haciendo énfasis en la capacidad de la persona para dar respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos y destacando la importancia de la capacidad de la persona para discriminar entre el propio yo y el de los demás. La empatía incluye tanto respuestas emocionales como experiencias vicarias o, lo que es lo mismo, capacidad para diferenciar entre los estados afectivos de los

demás y la habilidad para tomar una perspectiva tanto cognitiva como afectiva respecto a los demás.

Para demostrar la implicación de procesos cognitivos y emocionales en la conducta prosocial, Mestre, Samper y Frías (2002), realizaron un estudio con el objetivo de “revisar algunos procesos cognitivos y emocionales que regulan la conducta prosocial y la conducta agresiva en la adolescencia, con especial interés en los procesos empáticos. Se trata de un estudio empírico con 1.285 adolescentes (13-18 años de edad, 698 varones y 597 mujeres) seleccionados aleatoriamente. Los análisis discriminantes realizados indican que los procesos emocionales alcanzan una mayor correlación con la conducta agresiva y con la conducta prosocial, destacando la inestabilidad emocional como la principal predictora de la agresividad y la emocionalidad «positiva» empática y no impulsiva como mejor predictora de la conducta prosocial. Por el contrario, los procesos de razonamiento prosocial que los adolescentes realizan para decidir una conducta de ayuda tienen un peso menor en la predicción de dichas conductas” (p.227).

En su investigación, estos autores señalan que en el siglo XX, en sus últimas dos décadas, se ha desarrollado un progresivo interés por comprobar empíricamente una relación positiva (estadística) entre empatía y la conducta prosocial. Como referentes citan diversos autores: Batson, Batson, Slingsby et al. (1991); Hoffman (1987); Hoffman (1990); Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli (1996); Caprara y Pastorelli (1993); Fuentes, Apodaka, Etxebarria, et al. (1993); López, Apodaka, Eceiza, et al. (1994); Ortiz, Apodaca, Etxebarria, et al. (1993). A su vez, la conducta prosocial, tanto en adultos como en niños, tendría una relación negativa (o ninguna relación) con el malestar personal (Davis, 1983; Carlo, Raffaelli, Laible y Meyer, 1999, citados por Mestre, Samper y Frías, 2002)). “Así pues, la empatía con el sufrimiento de los demás favorece los actos altruistas y limita la agresión personal (Hoffman, 1987, 1989, 1990; Bandura, 1987; Batson y Coke, 1981; Sobral, Romero, Luengo, et al., 2000)” (p. 227).

En este orden de ideas los investigadores en mención concluyen que la empatía razonada desde una perspectiva multidimensional, que incluye componentes cognitivos y emocionales, se ha relacionado con la conducta agresiva y con la conducta prosocial. Para fundamentar, Mestre, Samper y Frías (2002) citan a Davis (1983) quien ha descrito dos componentes centrales de la empatía, la preocupación empática (sentimientos de preocupación y tristeza ante la necesidad de otra persona) y la toma de perspectiva (la

habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona). “Estudios posteriores han concluido que los individuos empáticos son menos agresivos por su sensibilidad emocional y su capacidad para comprender las consecuencias negativas potenciales para el mismo y los otros que se pueden derivar de la agresión; por tanto la empatía aparece negativamente relacionada con la conducta agresiva y positivamente relacionada con la conducta prosocial. Las diferencias de género constatan una mayor disposición empática en la mujer, que guarda relación con niveles más bajos de agresividad” (p. 227).

Los resultados obtenidos por Mestre, Samper y Frías (2002) evidencian que “la empatía aparece como el principal motivador de la conducta prosocial, en sus componentes cognitivos (la comprensión del otro), pero especialmente en sus componentes emocionales (la preocupación por el otro). El razonamiento prosocial que los adolescentes desarrollan para justificar su conducta de ayuda o la ausencia de ella, alcanza cierto poder discriminativo en la conducta prosocial, mientras que se excluye del análisis discriminante realizado sobre la agresividad. Estos resultados apoyan el supuesto referente a un mayor poder predictor de la empatía como facilitadora de la conducta prosocial e inhibidora de la conducta agresiva, respecto al papel desempeñado por el razonamiento que el sujeto realiza a la hora de enfrentarse a un problema y decidir una conducta de ayuda” (p. 231).

Garaigordobil y García (2006), quienes realizaron un estudio en el que se propusieron tres objetivos: 1) explorar las diferencias de género en la empatía, 2) analizar relaciones entre empatía y conducta social, autoconcepto, estabilidad emocional, estrategias de interacción social, capacidad de analizar emociones, inteligencia y creatividad, y 3) identificar variables predictoras de la empatía, en su revisión de antecedentes encontraron, además de los estudios que comprueban la relación positiva entre la empatía y el comportamiento prosocial, investigaciones que confirman que altos niveles de empatía se dirigen a una mayor conducta cooperativa (Rumble, 2004, citado por Garaigordobil y García, 2006) y correlaciones negativas significativas entre esta variable y la conducta antisocial en niños (Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004, citados por Garaigordobil y García, 2006), así como con la agresividad física y verbal en adolescentes (Mestre et al., 2004, citados por Garaigordobil y García, 2006). Estos autores resaltan también los aportes de Dosh (1998), que observó que la empatía funcionaba como un factor protector de la violencia,

junto a inteligencia y confianza, siempre que los sujetos no hubieran sufrido maltrato en sus primeros años de vida.

Otra variable revisada por Garaigordobil y García (2006) es la aceptación en el grupo de iguales y al respecto señalan que los estudios que analizan su relación con la empatía muestran que los niños con alto nivel de aceptación por parte de sus iguales son más empáticos. Los niños con mayor aceptación muestran una orientación más positiva a otros y una fuerte sensibilidad por la angustia de otros (Dekovic y Gerris, 1994, citados por Garaigordobil y García, 2006), y los niños prosociales tienen un mayor conocimiento empático que los acosadores o los que son víctimas de estos últimos (Warden y Mackinnon, 2003, citados por Garaigordobil y García, 2006).

Sánchez, Oliva y Parra (2006) también estudiaron las relaciones con el grupo de los iguales y con la familia. Un resultado relevante de este estudio es la influencia de la familia tanto en la empatía como en la conducta prosocial durante la adolescencia: “Aunque el contexto de los iguales cobre especial relevancia durante la adolescencia, la familia continúa siendo un pilar fundamental en la vida de los y de las adolescentes (Noller, 1994). No obstante, el apoyo parental parece explicar menos varianza de la empatía que la intimidad con el mejor amigo. De hecho, si separamos en la ecuación de regresión sobre la empatía a chicos y chicas, el apoyo parental será significativo en el caso de ellos y será excluido en el caso ellas. La intimidad con la mejor amiga, se transforma en este caso en la variable que mejor explica la empatía.” (p. 268).

Sobre la relación empatía y antecedentes familiares se encontró un estudio cuyo objetivo fue analizar la relación entre los estilos de crianza, el comportamiento prosocial y la empatía, la agresividad, la inestabilidad emocional y la ira. En los resultados se halló que cuando es la madre quien evalúa los estilos de crianza, éstos alcanzan menor poder predictor en el comportamiento prosocial. La evaluación positiva del hijo/a, el apoyo emocional junto con la coherencia en la aplicación de las normas es el estilo de crianza más relacionado positivamente con la empatía y con el comportamiento prosocial (Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés (2007).

De acuerdo con Garaigordobil y García (2006) la estabilidad emocional también ha sido relacionada con la empatía. En esta línea de investigación se ha comprobado que los niños y adolescentes empáticos tienen mayor estabilidad emocional. Los componentes de felicidad y enfado durante la infancia han correlacionado con la

empatía (Schultz, Izard y Bear, 2004, citados por Garaigordobil y García, 2006). Estudios con adolescentes sugieren que la estabilidad emocional es fundamental en el establecimiento de relaciones empáticas (Tur, Mestre y Del Barrio, 2004, citados por Garaigordobil y García, 2006) y que las personas empáticas tienen un buen autoconcepto y autoestima (Czermiawska, 2002; Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003; Kukiya, 2002, citados por Garaigordobil y García, 2006). Los escasos trabajos que han analizado la relación entre empatía y creatividad, según Garaigordobil y García, muestran resultados positivos.

Estos autores en su estudio hallaron relaciones significativas en las diferencias de género en empatía, con puntuaciones superiores en las mujeres, los participantes con puntuaciones altas en empatía mostraban muchas conductas sociales positivas (prosociales, asertivas, de consideración, autocontrol, liderazgo), pocas conductas sociales negativas (pasivas, agresivas, antisociales, retraimiento), muchas estrategias de interacción asertivas, fueron nominados como compañeros prosociales, tenían alto autoconcepto, alta capacidad para analizar emociones negativas, alta estabilidad emocional, así como muchas conductas y rasgos de personalidad creadora. Garaigordobil y García identificaron como variables predictivas: alto nivel de conducta prosocial, bajo nivel de conducta agresiva y alto autoconcepto.

En un estudio más reciente se exploró comparativamente la empatía y un conjunto de variables socio-emocionales en la infancia y en la adolescencia, llevando a cabo un análisis de las diferencias de género, a su vez, analizó las relaciones de la empatía con la conducta social, con elección sociométrica de compañero prosocial, con autoconcepto y con capacidad para analizar emociones negativas, en ambas etapas evolutivas. La muestra estuvo constituida por 313 participantes de 10-14 años. Los hallazgos “indican que, en todas las edades, las mujeres tienen puntuaciones significativamente superiores en empatía, en conducta prosocial, en conducta asertiva y en capacidad para analizar cognitivamente emociones negativas, y los varones tienen más conductas agresivas en la interacción con iguales. La capacidad de empatía no aumenta de los 10 a los 14 años. Los coeficientes de Pearson sugieren, en todas las edades, una asociación positiva entre empatía y conductas sociales positivas (prosociales, asertivas, de consideración con los demás), autoconcepto y capacidad para analizar causas que generan emociones negativas; así como una asociación negativa con conductas sociales perturbadoras (agresivas, antisociales, de retraimiento)” (Garaigordobil, 2009, p. 217).

La empatía también ha sido relacionada con la conducta moral, así lo señalan Mestre, Samper y Frías (2002): “Muy recientemente, en una última revisión sobre el desarrollo moral, Eisenberg subraya que para estudiar la conducta moral es necesario incluir la regulación emocional y la empatía, entendida como una respuesta emocional procedente de la comprensión del estado emocional o condición desarrollada en una persona, que acontece fundada en el conocimiento que ésta tiene de una alteración emocional en otra persona y que pertenece al mismo tipo y rango de emociones (Eisenberg, 2000). Así pues, si un sujeto ve a un compañero alegre y siente alegría, si lo ve triste y siente preocupación por él, está experimentando empatía. Diferentes estudios concluyen que la gente que puede regular sus emociones y la conducta relacionada con ellas es más probable que experimente empatía en lugar de malestar personal. Eisenberg (2000) revisa varios estudios en los que se concluye una relación positiva entre regulación emocional y empatía, especialmente en la infancia, y una relación negativa consistente entre malestar personal y regulación en adultos” (p. 227). En este sentido, el desarrollo de la conducta moral estaría asociado al desarrollo de la empatía. Esta afirmación ha sido sustentada también por Hoffman (1987), citado por Retuerto (2004), quien sostiene que el desarrollo moral está caracterizado por el “cultivo de un importante afecto moral o empatía. Según Retuerto, para Hoffman la predisposición empática es necesaria para que una información acerca de otro o de una situación motive a un sujeto. En este caso las raíces de la moralidad se encuentran en la empatía.

Mestre, Samper y Frías (2002) afirman que la relación entre la empatía y el pensamiento y la acción moral ha recibido un gran interés por la teoría cognitivo social de Bandura, incluso mucho mayor que el otorgado por Kohlberg al explicar la relación entre pensamiento moral y conducta. Según estos autores, Bandura considera que la intervención de las estrategias de autorregulación centrales tienen un papel fundamental en esta relación. Para Bandura la regulación de la conducta humana implica mucho más que el razonamiento moral o la habilidad para un razonamiento abstracto. Una teoría completa de la acción moral debe vincular el conocimiento y el razonamiento moral con la acción moral. Se trata de especificar las estrategias por los que la gente se comporta de acuerdo con normas morales. Los factores afectivos también desempeñan un rol regulador vital en la conducta moral (Bandura, 1987, 1991, 1999, citado por Mestre, Samper y Frías, 2002).

“Según Bandura, la activación emocional empática es uno de los factores que influyen en el tipo de respuesta que con mayor probabilidad dará el sujeto ante las reacciones emocionales de los demás, se trata de un factor afectivo que interactuará con reguladores cognitivos y variables situacionales y sociales. En general, se admite el supuesto de que la sensibilidad empática favorecerá probablemente el altruismo y reprimirá la agresión, pero el que la persona altamente empática realice o no acciones altruistas depende de otros determinantes como los inductores sociales, las limitaciones que impone la situación, los costos potenciales, la disponibilidad de habilidades y de recursos necesarios para ayudar al otro, la atribución de responsabilidad, las características de la víctima y su relación con el observador (Bandura, 1987, 1991). La misma multiplicidad de factores se plantea al analizar los efectos inhibitorios de la activación emocional empática sobre la agresión. Bandura justifica la sociopatía desde la falta de sensibilidad hacia los sentimientos de otras personas, los sociópatas dado su bajo nivel de empatía pueden hacer daño a los demás sin experimentar remordimiento o malestar” (Mestre, Samper y Frías, 2002, p. 228).

Teniendo en cuenta estos referentes, lo que proponen Mestre, Samper y Frías (2002) es comprobar en qué medida la empatía funciona como un mecanismo regulador, favoreciendo la conducta prosocial e inhibiendo la agresividad: “De cara a los problemas que está provocando la agresividad infantil y juvenil, es importante conocer en qué medida dicha agresividad está apoyada por una ausencia de empatía y en qué medida los procesos de razonamiento, cómo interpreta el sujeto la situación, al otro, y cómo anticipa las consecuencias de una acción, pueden o no ser discriminativos. Se trata de poder concluir si es necesario un tipo de razonamiento, una interpretación de la situación y una anticipación de consecuencias, junto con una formación empática para promover la conducta prosocial e inhibir la agresiva” (p. 228).

La empatía tiene sus raíces al principio del desarrollo. Hoffman (1991), quien concibe la empatía como un proceso motivacional que motiva a ayudar en el problema del otro/a, citado por Retuerto (2004), considera los estadios de desarrollo cognitivo social del individuo se desarrollan de una manera similar a la empatía. Inicialmente se genera un sentimiento global empático en el que el niño no tiene una clara distinción entre el yo y el otro/a y está confundido acerca de la fuente de dicho sentimiento. Posteriormente progresa a través de varios estadios hasta el estadio más avanzado que combina lo conseguido en estadios previos. En los estadios más avanzados se puede

empatizar con otros/as, sabiendo que son entidades físicas distintas del yo y tienen estados internos independientes del propio sujeto. Un nivel maduro de empatía posibilita que el sujeto esté más influenciado por la condición vital del otro/a que por la situación inmediata.

Los recién nacidos suelen llorar como respuesta al llanto de otro bebé, una reacción que puede que sea al principio primitivo de una respuesta empática (Hoffman, 1988). Como las emociones autoconscientes que se han comentado antes, la verdadera empatía requiere que los niños comprendan que el sí mismo es diferente del de otras personas. Como se desarrolla la autoconciencia, los niños de 1 año muestran empatía por primera vez. Ya no lloran y buscan su consuelo como reacción al dolor de otra persona. Intentan aliviar la infelicidad de otra persona, utilizando métodos que son más variados con la edad. Por ejemplo, un niño de 21 meses reaccionó a la tristeza simulada de su madre ofreciéndole palabras reconfortantes, dándole un abrazo, intentando distraerla con una marioneta, y pidiéndole al experimentador que le ayudara (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990).

A medida que el lenguaje se desarrolla, los niños utilizan más las palabras para consolar a otros, un cambio que indica un nivel más reflexivo de empatía. Un niño de 6 años dijo esto a su madre al darse cuenta de que esta estaba angustiada al no ser capaz de encontrar un motel después de todo un día de viaje: “estas enfadada, ¿verdad?, ¿estás triste?. Bien, creo que esto va a salir bien. Creo que encontraremos un lugar agradable y se estará bien”. (Bretherton et al., 1986, p.540).

La respuesta empática aumenta a lo largo de los años escolares. La comprensión de los niños más mayores de una amplia serie de emociones y la habilidad de tomar en cuenta múltiples estímulos a la hora de valorar los sentimientos de otro contribuye a este cambio (Ricard & Kamberk-Kilicci, 1995). La expresión emocional entre los 7-11 años tiene estas características: a) Las emociones autoconscientes se integran con las normas internas de lo que es una acción correcta, b) Las estrategias para participar en la autorregulación emocional aumentan en variedad, llegando a ser más cognitivas, y se ajustan a las demandas de la situación, c) Mejora la conformidad y la consciencia consciente de las reglas de manifestación emocional, d) Aparece la habilidad para considerar múltiples fuentes de información cuando explican las emociones de los otros, e) Surge la consciencia de que las personas pueden experimentar más de una emoción al

mismo tiempo, y f) La empatía aumenta a medida que mejora la comprensión emocional.

Al final de la niñez y adolescencia los avances en tomar la perspectiva permiten una respuesta empática no solo al dolor inmediato de las personas sino también a su condición general de vida. De acuerdo a Hoffman (1984), la habilidad para empatizar con el pobre, el oprimido y el enfermo es la forma más madura de dolor empático. Requiere una forma avanzada de tomar la perspectiva del otro en la que el niño comprenda que las personas llevan vidas emocionales continuas más allá de su situación actual.

La revisión de estudios realizada por Underwood y Moore (2002), citados por Garaigordobil y García (2006), destacó la ausencia de relaciones entre empatía y altruismo en la infancia, confirmando relaciones significativas durante la adolescencia y la edad adulta. Estas evidencias los llevaron a concluir que es probable que la empatía se desarrolle con la edad, por lo que las relaciones entre ésta y otras variables serán más estables a medida que avanza la edad.

Garaigordobil (2009), citando a Underwood y Moore (1982), sostiene que en el análisis de las relaciones entre la empatía y la edad, algunos trabajos han sugerido que la empatía aumenta con la edad. En esta misma línea, Litvack et al. (1997), citado por Garaigordobil (2009), encontró un aumento de la variable empatía con la edad en una muestra de los niños de 8 a 11. Sin embargo, el estudio de Calvo, González y Martorell (2001), citado por Garaigordobil (2009), con niños y adolescentes de entre 10 y 18, sólo aumentó la empatía con la edad en las niñas.

Retuerto (2004) también ha estudiado la relación entre la empatía, el género y la edad, muestra de ello es el estudio realizado con una muestra de 556 adolescentes y jóvenes en el que se utilizó como instrumento de medición de la empatía el Índice de Reactividad Interpersonal, de Davis. Al igual que en otros estudios, las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los varones en las escalas de Fantasía, preocupación empática y malestar personal. Las puntuaciones en toma de perspectiva, fantasía y preocupación empática aumentan progresivamente con la edad.

Sobre la medición de la empatía se encontraron estudios como el de Mestre, Samper y Frías (2004) quienes realizaron un análisis del Interpersonal Reactivity Index,

considerando que el Índice de Reactividad Interpersonal de (IRI) de Davis (1980, 1983) es una de las medidas de autoinforme más utilizadas para evaluar la empatía desde la perspectiva multidimensional, en tanto evalúa factores cognitivos y emocionales. Esta escala de 28 ítems mide cuatro dimensiones del concepto global de empatía: Toma de perspectiva (TP), Fantasía (FS), Preocupación empática (EC) y Malestar personal (PD). Los resultados obtenidos indicaron validez estadística de la adaptación española del instrumento para la evaluación de los componentes de la empatía planteados.

Otro instrumento que ha sido sometido a validación empírica corresponde a la Escala de Experiencias Vicarias (VES). Oceja, López, Tamara y Fernández (2009) refieren que esta constituye una nueva herramienta de medición para evaluar la disposición personal a sentir empatía y estrés. Los resultados de este estudio demostraron la validez convergente del VES y su capacidad para predecir el grado de empatía y estrés provocados por una situación concreta.

Garaigordobil (2009) referencia algunos instrumentos utilizados para la medición de la empatía: El EQ, Empathy Questionnaire (Mehrabian y Epstein, 1972) es un instrumento que se utiliza para medir la capacidad cognitiva y emocional para la empatía. La tarea de los encuestados consiste en indicar si por lo general hace, piensa o siente lo que dice la declaración (por ejemplo, "cuando veo que alguien está enfermo, me siento triste". El QECAF, Questionnaire for Evaluation of the Capacity for Analyzing Feelings (Garaigordobil, 2000) explora la capacidad cognitiva para analizar cuatro emociones negativas: la tristeza, la envidia, la ira y el miedo. Otros instrumentos citados en este estudio están destinados a la evaluación de variables relacionadas como el comportamiento prosocial, altruismo, asertividad, socialización, entre otras.

Como se observa en los documentos que recogen las diversas definiciones y factores relacionados con la empatía, esta podría considerarse como una variable moduladora en la dinámica del bullying, no obstante se requiere de evidencia empírica que dé cuenta de esta relación. García y Orellana (2008) concluyen de la revisión de antecedentes en el tema de la violencia en la infancia y la adolescencia, que una de las variables más estudiadas es la personalidad como moduladora en estos procesos de violencia, sin embargo, afirman, que la personalidad es una variable muy compleja en la que interactúan diversos dominios. Bajo esta premisa toman como fundamento de su estudio el modelo de McAdams y Pals (2006) en tanto tiene en cuenta tres ámbitos y en

los que se incluye la variable empatía: el biológico y de rasgos (impulsividad y ansiedad, entre otras variables relacionadas con la violencia), el de adaptaciones características o regulación de la conducta en ambientes (empatía o liderazgo) y el identitario, que está relacionado con la visión personal del mundo como los constructos personales. Desde esta perspectiva, García y Orellana (2008) se propusieron estudiar el papel de las variables de la personalidad en la regulación de las conductas violentas considerando dos de los dominios mencionados: “el básico o de rasgos”, concretado a través de la impulsividad y el de “adaptaciones”, definido a través de la empatía. Se aplicó a una muestra de 295 estudiantes de secundaria una batería de cuestionarios que incluía pruebas de conducta pro y antisocial, impulsividad y empatía. A su vez, se estudió el efecto de las interacciones entre el género y el tipo de currículum escolar (adaptado- no adaptado a las necesidades del estudiante). Dentro de los resultados a destacar se encuentra la confirmación de que las formas más extremas de violencia se asocian con mayores desórdenes de conducta y con una mayor naturalización de la violencia. También los datos indican que el “factor currículum apenas afecta la conducta agresiva”, “serán los resultados escolares los que, en todo caso, permitirían la marginación por el grupo de iguales e, indirectamente, la involucración en patrones de víctima o acosador”.

Los resultados de este estudio sobre la variable empatía destacaron que los elementos que resultan más adecuados para discriminar entre diferentes formas de violencia son preocupación empática y toma de perspectiva. Partiendo de estudios anteriores, este resultado indica que hay diferencias entre la conducta violenta en chicos y chicas y que “empatía e impulsividad son dos factores de personalidad que desde distintos ámbitos de la misma diferencian el comportamiento agresivo de ambos géneros”. García y Orellana (2008) concluyen que queda confirmada la hipótesis referida a que tanto las variables de tipo básico como las adaptativas explican el acoso escolar.

Luego de revisar los temas implicados en esta investigación y demostrar, de acuerdo con los antecedentes teóricos y empíricos que se encuentran en la literatura, la relación entre el bullying, el trastorno disocial y la empatía, se insiste en la necesidad de profundizar en esta relación a través de estudios que permitan su mayor comprensión con fines preventivos e interventivos, en tanto la identificación temprana de aquellas características individuales y sociales que diferencian aquellos adolescentes que

persisten y aquellos que no persisten en conductas de agresión y acoso con sus iguales en contextos escolares, constituyen un elemento importante para la creación y puesta en práctica de políticas eficaces en la prevención de la violencia escolar, a su vez, la propuesta de programas de intervención basados en evidencias.

METODOLOGÍA

Diseño

La presente investigación se fundamenta en el paradigma empírico analítico, porque tiene carácter científico y se ocupa de hechos que realmente acontecen. Hernández 2003. Es decir, conllevan toda una serie de procedimientos prácticos que permiten obtener datos fácticos, a partir de los cuales se puede caracterizar los comportamientos, al menos externo, del objeto de la realidad que es estudiado, así como aquellas relaciones esenciales del mismo que son accesibles a la contemplación sensorial.

Lo anterior exige un de tipo de diseño descriptivo, con el fin de determinar la presencia o ausencia de determinadas características. No hay manipulación de variables, estas se observan y se describen tal como se presentan en su ambiente natural.

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de grupos, personas, grupos o comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

Al respecto, se señala que a través de establecer asociaciones entre tres categorías: bullying, empatía y características de trastorno disocial se describirá el comportamiento de violencia escolar de los jóvenes adolescentes de un centro de atención a menores en situación de explotación laboral o en riesgo de asumirla.

Universo

Diez adolescentes con *trastorno disocial* de la conducta en la ciudad de Villavicencio.

Población

Adolescentes que se encuentran inscritos y que asisten actualmente al centro de atención al menor en la ciudad de Villavicencio Meta.

Muestra

La muestra se conformó por 10 adolescentes entre los 10 y 13 años con trastorno disocial que asisten actualmente al un Centro de atención integral de niños, niñas y adolescentes. Habitantes de los barrios Guatiquía, Santa Fé y Villa Julia, de estrato socioeconómico uno.

Muestreo

Este es un muestreo intencional o por conveniencia, lo que significa que la muestra estuvo determinada por los elementos que el investigador decidió, según sus objetivos, considerando aquellas unidades supuestamente típicas de la población que desea conocer.

Instrumentos

* La escala para evaluar empatía es el cuestionario de conducta prosocial de Martonell, Gonzales y Calvo *validada por Rey (2003) para la población colombiana*. Esta escala está dirigida a preadolescentes y adolescentes de los dos sexos. Tiene en total 15 ítems, que se contestan a través de una escala tipo Likert de cuatro opciones. La escala permite obtener una puntuación mínima de 15 puntos y una máxima de 60. Tiene una confiabilidad de .78, con un nivel de significancia superior al .001 para la correlación ítems puntuación total de la escala.

Así mismo, el análisis discriminante realizado por otra parte con una Lambda de Wilks muy cercano a uno y con nivel de significación de 0,008, indica que la escala fue sensible a la existencia de un diagnóstico de trastorno disocial, el cual una de sus características predominantes es la escasa habilidad para ponerse en el lugar del otro (American Psychiatric association, 1995) indicando que la escala podría estar midiendo efectivamente este constructo.

Esta escala intenta medir la empatía desde el punto de vista de una habilidad para comprender la situación, las emociones y sentimientos de otra persona; en este sentido, siguiendo la definición hecha por Fuentes (1989) mide la empatía desde el punto de vista de una disposición más que de un estado situacional. Especificar los niveles y los puntajes correspondientes para cada nivel (alta, media y baja empatía)

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

Este cuestionario fue creado y utilizado para desarrollar el informe de la defensoría del pueblo UNICEF, en España. El cuestionario tiene preguntas acerca de maltrato muy específicas que se pueden agrupar en distintas categorías como: verbal, físico, de exclusión social, amenazas y acoso sexual.

El nivel de confianza es $\alpha=0,001$.

Se utiliza una escala ordinal (nunca, a veces, a menudo y siempre). En el cuestionario se insiste en que la persona encuestada debe referirse sólo a lo que ocurre de forma continuada, por lo que la intensidad de la agresión ha de entenderse como frecuencia de casos en que se sufren, se observan o se llevan a cabo. El cuestionario de alumnas y alumnos está organizado en bloques, en cada uno de obtiene información sobre los siguientes aspectos:

1. Lo que ocurre en el instituto, visto como espectador o espectadora: tipos de maltrato y frecuencia de los mismos, reacciones ante lo que ocurre.
2. Relaciones sociales y sentimientos vividos por el alumnado encuestado.

3. Trato del que es objeto el alumnado: tipos de maltrato de los que pudiere ser víctima, y frecuencia, número de personas que arremete.

4. Características de quien agrede: curso, género y número, integrante de la comunidad educativa o no, estatus (docente o no).e) Lugar en el que ocurre cada tipo de maltrato.

5. f) Personas a quienes se comunica el hecho, y personas que intervienen para ayuda

6. g) El alumno o alumna como agresor: acciones cometidas, reacción.

*** Escala de Evaluación de la Conducta Perturbadora- (EECP). Formulario Para el Informe de los Padres de Barkley:** Contiene síntomas del TDAH, del trastorno oposicionista desafiante (TOD) y del trastorno de conducta (TC), este último correspondiente al trastorno disocial de la conducta. Para el presente estudio se tendrán en cuenta específicamente los ítems correspondientes al TC. Los siguientes ítems numerados del 1-8 corresponden a síntomas para el TOD y los 15 restantes son para síntomas del TC (Pineda, Henao & cols., 1999). Para puntuar los ítems del TC, se cuenta el número de ítems contestados con “Sí”. Cuando se han contestado 3 o más ítems de esta manera, se puede concluir que cumple con la puntuación mínima requerida de síntomas para el trastorno según lo establecido en el DSM IV TR.

La consistencia interna del instrumento, es de un coeficiente alfa de Cronbach 0,85 a 0,92.

Consideraciones Éticas

Según el Código de ética de la American Psychological Association (APA, 2002), los psicólogos, deben guiarse por los siguientes principios: Benevolencia y no benevolencia, fidelidad y responsabilidad, integridad, justicia, y respeto por los derechos y dignidad de las personas.

Según la ley 1090 del 2006 con respecto al capítulo VII, los profesionales en psicología deben cumplir con los siguientes requisitos. Los cuales han sido tomados para efectos de esta investigación:

Responsabilidad: Al ofrecer sus servicios los psicólogos mantendrán los más altos estándares de su profesión. Aceptarán la responsabilidad de las consecuencias de sus actos y pondrán todo el empeño para asegurar que sus servicios sean usados de manera correcta.

Confidencialidad: Los psicólogos tienen una obligación básica respecto a la confidencialidad de la información obtenida de las personas en el desarrollo de su trabajo como psicólogos. Revelarán tal información a los demás solo con el consentimiento de la persona o del representante legal de la persona, excepto en aquellas circunstancias particulares en que no hacerlo llevaría a un evidente daño a la persona u a otros. Los psicólogos informarán a sus usuarios de las limitaciones legales de la confidencialidad.

Bienestar del usuario: Los psicólogos respetarán la integridad y protegerán el bienestar de las personas y de los grupos con los cuales trabajan. Mantendrán suficientemente informados a los usuarios tanto del propósito como de la naturaleza de las valoraciones, de las intervenciones educativas o de los procedimientos de entrenamiento y reconocerán la libertad de participación

Los profesionales de la psicología dedicados a la investigación son responsables de los temas de estudio, la metodología usada en la investigación y los materiales empleados en la misma, del análisis de sus conclusiones y resultados, así como de su divulgación y pautas para su correcta utilización.

Al planear o llevar a cabo investigaciones científicas, deberán basarse en principios éticos de respeto y dignidad, lo mismo que salvaguardar el bienestar y los derechos de los participantes. En los casos de menores de edad y personas incapacitadas, el consentimiento respectivo deberá firmarlo el representante legal del participante.

ANALISIS Y DESCRIPCION DE RESULTADOS

La información que se encontró al medir las variables de estudio, que dan cuenta de los objetivos de la investigación, se describen a partir de la estadística descriptiva, con las tablas de frecuencia para cada variable, y luego utilizando tablas de contingencia para establecer los cruces correspondientes entre las variables.

La primera variable que se describe es el nivel de empatía, que se realizó con el "cuestionario de conducta prosocial de Martonell, Gonzales y Calvo", el cual, tal como se observa en la tabla 1 que la mayoría presenta un nivel de empatía baja, y solo un participante la presenta *en un nivel alto*.

Tabla 1
Distribución de los niveles de empatía

Nivel	frecuencia	porcentaje	porcentaje acumulado
BAJA	6	60	60
MEDIA	3	30	90
ALTA	1	10	100
Total	10	60	

En cuanto a la descripción de la segunda variable, que hace referencia al Trastorno de conducta (TC), correspondiendo al trastorno disocial de la conducta, se evidencia en la tabla 2 que solo cuatro personas presentan esta problemática.

Tabla 2
Distribución de la presencia de trastorno

Nivel	frecuencia	porcentaje	porcentaje acumulado
SI	4	40	40
NO	6	60	100

En cuanto a la tercera variable, la cual se refiere al comportamiento del acoso escolar, en el grupo evaluados, en cuanto a las características del instrumento se pueden mencionar los siguientes aspectos: en la tabla 3, se puede evidenciar, con respecto a las dos formas de tipo de acoso escolar “social”, que el mayor porcentaje se encuentra en la forma “No me dejan participar” con el 40%; en cuando a la agresión verbal se identifica que la conducta que tiene mayor porcentaje es la ”Hablan mal de mí” con el 40%; La incidencia de las distintas conductas que se clasifican en agresión física indirecta, la más representativa es la de “Me roban las cosas” con el 40%; El tipo de acoso de agresión física directa con la conducta de “pegar”, se presenta en un 70% porcentaje bajo de la muestra; En cuanto a las amenazas y chantajes se observa que una de las conductas con menor porcentaje es la amenaza con “armas palos navajas etc”. en las personas en un 80%, las otras conductas de este tipo de acoso también tiene porcentajes que se deben considerar; El acoso sexual se presenta en 80% de la muestra porcentaje bajo para este tipo de conducta.

Tabla 3
Distribución de características de estudiantes que reportan ser víctimas de las distintas situaciones de acoso escolar

TIPO DE ACOSO			PERDIDOS	NUNCA ME OCURRE	A VECES ME OCURRE	A MENUDO ME OCURRE	SIEMPRE ME OCURRE	Total
SOCIAL	ME IGNORAN (PASAN FRENTE A MI O ME HACEN A UN LADO)	Frecuencia	1	5	1	1	2	10
		Porcentaje	10.0	50.0	10.0	10.0	20.0	100.0
	NO ME DEJAN PARTICIPAR	Frecuencia		6	2		2	10
		Porcentaje		60.0	20.0		20.0	100.0
VERBAL	ME INSULTAN	Frecuencia		4	6			10
		Porcentaje		40.0	60.0			100.0
	ME PONEN APODOS QUE ME OFENDEN O RIDICULIZAN	Frecuencia		6	1	1	2	10
		Porcentaje		60.0	10.0	10.0	20.0	100.0
	HABLAN MAL DE MI	Frecuencia		6	1		3	10
		Porcentaje		60.0	10.0		30.0	100.0
FÍSICO INDIRECTO	ME ESCONDEN LAS COSAS	Frecuencia		6	4			10
		Porcentaje		60.0	40.0			100.0

	ME ROMPEN LAS COSAS	Frecuencia	9	1	10	
		Porcentaje	90.0	10.0	100.0	
	ME ROBAN LAS COSAS	Frecuencia	6	3	1	10
		Porcentaje	60.0	30.0	10.0	100.0
FÍSICO DIRECTO	ME PEGAN	Frecuencia	7	3	10	
		Porcentaje	70.0	30.0	100.0	
	ME AMENAZAN SOLO PARA METERME MIEDO	Frecuencia	1	6	3	10
		Porcentaje	10.0	60.0	30.0	100.0
AMENAZAS Y CHNATAJES	ME OBLIGAN A HACER COSAS QUE NO QUIERO CON AMENAZAS	Frecuencia	8	1	1	10
	ME AMENAZAN CON ARMAS, PALOS, NAVAJAS ETC.	Frecuencia	8	2	10	
		Porcentaje	80.0	20.0	100.0	
ACOSO SEXUAL	ME ACOSAN SEXUALMENTE	Frecuencia	8	2	10	
		Porcentaje	80.0	20.0	100.0	

En la tabla 4, se puede observar que con respecto a las dos formas de tipo de acoso escolar “social” se observa que el mayor porcentaje se encuentra en la forma “No lo dejo Participar” con el 40%; en cuando a la agresión verbal se identifica que la conducta que tiene mayor porcentaje es la “Le Insulto” con el 60%; La incidencia de las distintas conductas que se clasifican en agresión física indirecta, la más representativa es la de “Les escondo las cosas” con el 40%; El tipo de acoso de agresión física directa con la conducta de “Le *pego*”, el mayor porcentaje es 30% de la muestra; En cuanto a las amenazas y chantajes se observa que una de las conductas con menor porcentaje es “Le obligo a hacer cosas que no quiere con amenazas” en las personas en un 80%, las otras conductas de este tipo de acoso también tiene porcentajes que se deben considerar; El acoso sexual se presenta en 90% de la muestra porcentaje bajo para este tipo de conducta.

Tabla 4

Distribución de características de los estudiantes que reportan ser los agresores en las distintas situaciones de acoso escolar

TIPOS DE ACOSO		PERDIDOS	NUNCA LO HAGO	A VECES LO HAGO	SIEMPRE LO HAGO	TOTAL
SOCIAL	LO IGNORO (PASO AL LADO DE EL)	Frecuencia	2	5	3	10
		Porcentaje	20.0	50.0	30.0	100.0

	NO LO DEJO PARTICIPAR	Frecuencia	6	3	1	10	
		Porcentaje	60.0	30.0	10.0	100.0	
	LE INSULTO	Frecuencia	4	5	1	10	
		Porcentaje	40.0	50.0	10.0	100.0	
VERBAL	LE PONGO SOBRE NOMBRE QUE LE OFENDAN O LO RIDICULICEN	Frecuencia	4	5	1	10	
		Porcentaje	40.0	50.0	10.0	100.0	
	HABLO MAL DE EL O ELLA	Frecuencia	7	1	2	10	
		Porcentaje	70.0	10.0	20.0	100.0	
FÍSICO INDIRECTO	LE ESCONDO LAS COSAS	Frecuencia	6	3	1	10	
		Porcentaje	60.0	30.0	10.0	100.0	
	LE ROMPO COSAS	Frecuencia	8	1	1	10	
		Porcentaje	80.0	10.0	10.0	100.0	
	LE ROBO COSAS	Frecuencia	6	4		10	
		Porcentaje	60.0	40.0		100.0	
FÍSICO DIRECTO	LE PEGO	Frecuencia	7	2	1	10	
		Porcentaje	70.0	20.0	10.0	100.0	
AMENAZAS Y CHANTAJES	LO AMENAZO SOLO PARA METERLE MIEDO	Frecuencia	7	2	1	10	
		Porcentaje	70.0	20.0	10.0	100.0	
	LE OBLIGO A HACER COSAS QUE NO QUIERE CON AMENAZAS	Frecuencia	8	1	1	10	
		Porcentaje	80.0	10.0	10.0	100.0	
	LE AMENAZO CON ARMAS, PALOS, NAVAJAS, ETC..	Frecuencia	7	2	1	10	
		Porcentaje	70.0	20.0	10.0	100.0	
	ACOSO SEXUAL	LE ACOSO SEXUALMENTE	Frecuencia	9	1		10
			Porcentaje	90.0	10.0		100.0

Como se observa en la Tabla 5, con respecto a las dos formas de tipo de acoso escolar “social” se observa que el mayor porcentaje se encuentra en la forma “Ignorarlo no hablarle o evitarlo” con el 40%; en cuando a la agresión verbal se identifica que la conducta que tiene mayor porcentaje es la ”Hablar mal de él o ella” con el 80%; La

incidencia de las distintas conductas que se clasifican en agresión física indirecta, la más representativa es la de “Robarles las cosas” con el 80%; El tipo de acoso de agresión física directa con la conducta de “Pegarle”, el mayor porcentaje es 50% de la muestra; En cuanto a las amenazas y chantajes se observa que una de las conductas con mayor porcentaje es “Amenazarle con armas, palos o navajas” en las personas en un 60%, las otras conductas de este tipo de acoso también tiene porcentajes que se deben considerar; El acoso sexual se presenta en 90% de la muestra porcentaje alto para este tipo de conducta.

Tabla 6
Cruce de tipo de acoso social con nivel de empatía

			EMPATIA					
			BAJA	MEDIA	ALTA	Total		
SOCIAL	IGNORARLE (NO HABLARLE O EVITARLO)1	NUNCA LO HE VISTO EN EL COLEGIO	Recuento	0	1	1	2	
			% del total	.0%	10.0%	10.0%	20.0%	
		A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	3	0	0	3	
			% del total	30.0%	.0%	.0%	30.0%	
		A MENUDO LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	0	1	0	1	
			% del total	.0%	10.0%	.0%	10.0%	
		SIEMPRE LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	3	1	0	4	
			% del total	30.0%	10.0%	.0%	40.0%	
		Total	Recuento	6	3	1	10	
			% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%	
		NO DEJARLE PARTICIPAR	NUNCA LO HE VISTO EN EL COLEGIO	Recuento	0	1	1	2
				% del total	.0%	10.0%	10.0%	20.0%
	A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	4	2	0	6		
		% del total	40.0%	20.0%	.0%	60.0%		
	SIEMPRE LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	2	0	0	2		
		% del total	20.0%	.0%	.0%	20.0%		
	Total	Recuento	6	3	1	10		
		% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%		

A su vez se puede evidenciar en los cruces realizados entre las diferentes categorías de la variable acoso escolar y la empatía en las tablas, 7, 8, 9, 10 y 11 un

comportamiento de la distribución de frecuencias muy similar a la anterior tabla, ya que se encuentra una mayor concentración de sujetos en el cruce del nivel de empatía baja con las opciones de a menudo y siempre.

Tabla 7
Cruce de tipo de acoso verbal con nivel de empatía

		EMPATIA					
			BAJA	MEDIA	ALTA	Total	
VERBAL	INSULTARLE	A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	1	1	1	3
			% del total	10.0%	10.0%	10.0%	30.0%
		A MENUDO LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	2	0	0	2
		% del total	20.0%	.0%	.0%	20.0%	
		SIEMPRE LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	3	2	0	5
		% del total	30.0%	20.0%	.0%	50.0%	
	Total	Recuento	6	3	1	10	
		% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%	
	PONER APODOS QUE LE OFENDEN O RIDICULIZAN	A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	0	2	1	3
			% del total	.0%	20.0%	10.0%	30.0%
		SIEMPRE LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	6	1	0	7
			% del total	60.0%	10.0%	.0%	70.0%
		Total	Recuento	6	3	1	10
			% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%
	HABLAR MAL DE ÉL O ELLA	A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	4	2	1	7
		% del total	40.0%	20.0%	10.0%	70.0%	
A MENUDO LO HE VISTO EN MI COLEGIO		Recuento	0	1	0	1	
		% del total	.0%	10.0%	.0%	10.0%	
SIEMPRE LO HE VISTO EN MI COLEGIO		Recuento	2	0	0	2	
		% del total	20.0%	.0%	.0%	20.0%	
Total		Recuento	6	3	1	10	
	% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%		

Tabla 8

Cruce de tipo de acoso físico indirecto con nivel de empatía

			EMPATIA		EMPATIA	Total	
			BAJA	MEDIA	ALTA		
ESCONDERLE LAS COSAS	NUNCA LO HE VISTO EN EL COLEGIO	Recuento	2	1	0	3	
		% del total	20.0%	10.0%	.0%	30.0%	
	A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	0	2	1	3	
		% del total	.0%	20.0%	10.0%	30.0%	
	A MENUDO LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	2	0	0	2	
		% del total	20.0%	.0%	.0%	20.0%	
	SIEMPRE LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	2	0	0	2	
		% del total	20.0%	.0%	.0%	20.0%	
Total		Recuento	6	3	1	10	
		% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%	
FÍSICO INDIRECTO	ROMPERLE LAS COSAS	NUNCA LO HE VISTO EN EL COLEGIO	Recuento	2	2	1	5
			% del total	20.0%	20.0%	10.0%	50.0%
		A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	1	1	0	2
			% del total	10.0%	10.0%	.0%	20.0%
	A MENUDO LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	3	0	0	3	
		% del total	30.0%	.0%	.0%	30.0%	
Total		Recuento	6	3	1	10	
		% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%	
ROBARLES LAS COSAS	NUNCA LO HE VISTO EN EL COLEGIO	Recuento	0	0	1	1	
		% del total	.0%	.0%	10.0%	10.0%	
	A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	5	2	0	7	
		% del total	50.0%	20.0%	.0%	70.0%	
	A MENUDO LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	1	0	0	1	
		% del total	10.0%	.0%	.0%	10.0%	
	SIEMPRE LO	Recuento	0	1	0	1	

	HE VISTO EN MI COLEGIO	% del total	.0%	10.0%	.0%	10.0%
Total		Recuento	6	3	1	10
		% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%

Tabla 9
Cruce de tipo de acoso físico directo con nivel de empatía

		EMPATIA				
			BAJA	MEDIA	ALTA	Total
FÍSICO DIRECTO	PEGARLE	Recuento	0	1	0	1
		% del total	.0%	10.0%	.0%	10.0%
	NUNCA LO HE VISTO EN EL COLEGIO	Recuento	1	0	0	1
		% del total	10.0%	.0%	.0%	10.0%
	A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	2	1	1	4
		% del total	20.0%	10.0%	10.0%	40.0%
	SIEMPRE LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	3	1	0	4
		% del total	30.0%	10.0%	.0%	40.0%
	Total	Recuento	6	3	1	10
		% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%

Tabla 10
Cruce de tipo de acoso amenazas y chantajes con nivel de empatía

			EMPATIA				
			BAJA	MEDIA	ALTA	Total	
AMENAZAS Y CHANTAJES	AMENAZARLE SOLO PARA ASUSTARLO	NUNCA LO HE VISTO EN EL COLEGIO	Recuento	2	0	1	3
			% del total	20.0%	.0%	10.0%	30.0%
		A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	1	2	0	3
			% del total	10.0%	20.0%	.0%	30.0%
		A MENUDO LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	1	0	0	1
			% del total	10.0%	.0%	.0%	10.0%
		SIEMPRE LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	2	1	0	3
			% del total	20.0%	10.0%	.0%	30.0%

Total		Recuento	6	3	1	10	
		% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%	
OBLIGARLE A HACER COSAS QUE NO QUIERE CON ANENAZAS (TRAER DINERO, HACERLE LAS TAREAS, O PEDIRLE LOS TENIS, ETC.)	NUNCA LO HE VISTO EN EL COLEGIO	Recuento	3	0	1	4	
		% del total	30.0%	.0%	10.0%	40.0%	
	A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	1	1	0	2	
		% del total	10.0%	10.0%	.0%	20.0%	
	A MENUDO LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	1	0	0	1	
		% del total	10.0%	.0%	.0%	10.0%	
	SIEMPRE LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	1	2	0	3	
		% del total	10.0%	20.0%	.0%	30.0%	
	Total		Recuento	6	3	1	10
			% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%
AMENAZARLE CON ARMAS, PALOS O NAVAJAS	NUNCA LO HE VISTO EN EL COLEGIO	Recuento	1	1	1	3	
		% del total	10.0%	10.0%	10.0%	30.0%	
	A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	3	2	0	5	
		% del total	30.0%	20.0%	.0%	50.0%	
	A MENUDO LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	1	0	0	1	
		% del total	10.0%	.0%	.0%	10.0%	
	SIEMPRE LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	1	0	0	1	
		% del total	10.0%	.0%	.0%	10.0%	
	Total		Recuento	6	3	1	10
			% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%

Tabla 11
Cruce de tipo de acoso sexual y chantajes con nivel de empatía

		EMPATIA			Total	
		BAJA	MEDIA	ALTA		
ACOSARLE SEXUALMENTE	Recuento	0	1	0	1	
	% del total	.0%	10.0%	.0%	10.0%	
ACOSO SEXUAL	NUNCA LO HE VISTO EN EL COLEGIO	Recuento	3	2	1	6
	% del total	30.0%	20.0%	10.0%	60.0%	
	A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	2	0	0	2
	% del total	20.0%	.0%	.0%	20.0%	
	A MENUDO LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	1	0	0	1
	% del total	10.0%	.0%	.0%	10.0%	
	Total	Recuento	6	3	1	10
	% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%	

DISCUSION DE RESULTADOS

Para la realización del presente capítulo se comenzará haciendo un abordaje a las características de la población en cuanto a la presencia de acoso escolar, seguidamente se analizará el nivel de empatía, para finalmente proceder a relacionar estas dos categorías y así poder determinar si existe algún tipo asociación de la una hacia la otra.

Hay que anotar también que el instrumento utilizado para identificar el acoso escolar, plantea la posibilidad de medir a los jóvenes desde tres perspectivas o en tres roles frente al acoso escolar, cuando actúan como agresores, cuando son víctimas y cuando solo son observadores. Así y teniendo en cuenta lo anteriormente descrito y obedeciendo a los objetivos de la presente investigación se analizarán los resultados cuando los adolescentes son los agresores.

Se debe señalar inicialmente, que el grupo de jóvenes con trastorno disocial pertenecientes al Centro de atención integral a niños, niñas y adolescentes, reportan en su gran mayoría, que no son víctimas de acoso escolar. Así, se puede considerar entonces que estos jóvenes no presentan las características descritas por (Hazler, Miller, Carney y Green (2001), citados por Zabalza, 2002) quienes afirman que el acoso escolar o bullying es un daño reiterado, no ocasional, causado a otra persona a través de palabras o ataques físicos en alguno de los espacios de la escuela o en el camino de casa a la escuela o de la escuela a casa. El acto del bullying es injusto dado que el atacante es bien más fuerte físicamente bien más hábil a nivel verbal o social que su víctima. El ataque puede ser perpetrado por un individuo o por un grupo, lo cual evidentemente no sucede con este grupo de jóvenes a pesar de que presentan trastorno disocial. Además, apenas un pequeño porcentaje de estos jóvenes reportan que si han sido víctimas, en especial han recibido acoso escolar de tipo social, los ignoran y no los dejan participar.

Al igual, de acuerdo a los resultados arrojados por la investigación, donde se determinó que los jóvenes con trastorno disocial pertenecientes al centro de atención al menor trabajador no presentan acoso escolar, se puede concluir que no presentan las condiciones que Zabalza (2002) manifiesta y donde concluye que hay tres aspectos básicos del fenómeno: a) que se hace daño a otro; b) que se trata de una acción repetida

y; c) que se produce en un contexto de desigualdad entre los participantes. Evidentemente los resultados, como se procede a analizar con mayor detenimiento y profundidad de aquí en adelante, muestran que los comportamientos descritos por los jóvenes del Centro de Atención no cumplen con estas características, apenas un pequeño grupo de ellos reflejan estos criterios en sus conductas a nivel escolar.

Podría pensarse que estos jóvenes al presentar un trastorno disocial muy probablemente tendieran a ser agresores en las relaciones de acoso escolar, sus características se ajustan, desde la teoría, para que sean ellos quienes asuman comportamientos propios del acoso escolar, los cuales de acuerdo al DSM – IV son también propios de los rasgos de personalidad de estos jóvenes; un patrón de comportamiento persistente y repetitivo en el que se violan los derechos básicos de los otros o importantes normas sociales adecuadas a la edad del sujeto (criterio A DSM IV-TR año 2000). Se trata por supuesto de desviaciones cualitativa y cuantitativamente más pronunciadas que la simple "maldad infantil" o la "rebeldía adolescente". Por lo general implica la participación consciente por parte del niño o adolescente en actos que involucren un conflicto con la normativa social o con los códigos de convivencia implícito para las relaciones en sociedad.

Sin embargo y haciendo referencia al papel como agresores, los jóvenes con trastorno disocial pertenecientes al Centro de atención integral a niños, niñas y adolescentes, en su gran mayoría reportan no haber asumido comportamientos de acoso escolar. Si estos jóvenes no son víctimas ni agresores ya que solo apenas un tanto de ellos reporta estar en una de estas dos condiciones o roles dentro de la problemática del acoso escolar, entonces surge el interrogante de que puede estar sucediendo, sabiendo que como se señaló anteriormente son jóvenes con problemas de comportamiento de acuerdo a su condición disocial. Qué factores están entonces incidiendo en ellos para que no presenten acoso escolar, sabiendo que como se ha señalado hasta ahora, por sus características debieran presentar estos comportamientos.

Es sabido por todos que un joven disocial muy probablemente presentará problemas a nivel escolar, entre los cuales pudiera presentarse el acoso escolar. No obstante, Morales (2008, p. 129,130), pone de relieve la multicausalidad en el comportamiento antisocial durante la etapa de la adolescencia, señalando que al parecer no sólo obedece “a la combinación de múltiples factores de riesgo ubicados en

diferentes niveles del desarrollo humano, sino también a procesos históricos, sociales y culturales que afectan de manera diferenciada a varias generaciones de jóvenes desde su temprana infancia”.

En este sentido, para poder comprender en su complejidad este fenómeno debe pensarse en un modelo multicausal porque en él tienen incidencia otros factores a nivel familiar, contextual e individual. Como hipótesis inicial se podría considerar que es posible que éstos jóvenes, “considerados como problemáticos a nivel comportamental”, tienden a controlarse en el ámbito escolar, probablemente porque allí encuentran espacios controlados, con una normatividad clara y específica, muy seguramente a diferencia de lo que en sus hogares encuentran y de donde se tiene gran influencia frente a la presencia de sus rasgos disociales. Puede pensarse que estos jóvenes manifiestan más abiertamente sus características en otros ambientes o contextos, sabiendo que son jóvenes trabajadores y que a su vez pertenecen a la institución de donde se extrajo la muestra para el presente trabajo. Décadas de investigación han permitido constatar que la conducta antisocial ha sido asociada principalmente con una débil vinculación afectiva a la familia, un clima familiar negativo con la puesta en práctica de estilos educativos inadecuados por parte de los padres y con la implicación en grupos de amigos antisociales (Sobral, Romero, Luengo & Marzoa, 2000; Torrente, G., 2005). Al tener débiles vínculos al interior de la familia éstos se fortalecen en otros grupos a los que pertenece el adolescente.

El hecho de que en la institución sean considerados como jóvenes con problemas de comportamiento, incluso identificados con trastorno disocial, evidencia que dichas conductas de tipo disocial están siendo reflejadas específicamente en los espacios o contextos laboral e institucional, solo apenas una parte de ellos manifiesta esta tendencia en el colegio, específicamente dentro del marco de lo que significa y representa el acoso escolar.

Para estos jóvenes que se encuentran inmersos en un contexto laboral que presenta unas características especiales, ya que la mayoría de ellos laboran en comercio informal, se sabe que están expuestos a tratos, en especial por parte de adultos que allí también laboran, que tienen un gran contenido violento y con un discurso altamente compuesto por lenguaje soez, además están expuestos a permanentes agresiones y múltiples conflictos relacionales causados por la incapacidad o limitaciones de quienes allí

laboran para dar solución a sus conflictos, no es un secreto que el bajo nivel de escolaridad, los antecedentes de violencia intrafamiliar y el maltrato infantil son una constante en estos contextos, lo cual ha sido altamente demostrado en múltiples investigaciones realizadas frente al tema.

Así, es altamente probable, que esta situación este íntimamente asociada a la presencia de trastornos disociales en los niños y niñas que allí tienen que formarse y educarse debido a una u otra razón, ya que se encuentran expuestos desde muy pequeños a comportamientos con altos grados de violencia, transgresión a la norma y severas dificultades en la convivencia que necesariamente afloran en las características propias de cada uno de ellos y que muy seguramente se evidencian reiterada y notoriamente en este mismo contexto, muy seguramente el hacerlo debe ser también una estrategia de afrontamiento para poder sobrevivir a un ambiente tan extremo, lo cual explicaría en cierta medida la aparición de rasgos disociales en su comportamiento.

Con respecto a esta postura, se puede corroborar en lo descrito por Morales (2008) quien afirma que la presencia de rasgos disociales se debe principalmente a procesos de enseñanza-aprendizaje provenientes del plano familiar. En este caso existiría un aprendizaje de un determinado sistema de valores y creencias que induciría al niño a actuar con estereotipos negativos hacia los demás, lo cual podría encontrar su explicación en sistemas autoritarios de crianza o bien en pautas distorsionadas o abusivas. Es necesario aquí también diferenciar este tipo de distorsión cognitiva aprendida, de las distorsiones típicas de trastornos del pensamiento y la conciencia. Este complejo sistema de creencias idiosincrásico tiene su base en las experiencias tempranas del niño y actúa como paradigma justificativo de la violencia o la conducta agresiva. Es decir, ante a un sistema hostil frente a mí, actúo con hostilidad (hostilidad responsiva). Cerezo (2006) al respecto dice que es innegable la existencia de ciertos componentes de la personalidad en la adquisición de este patrón de comportamiento, no obstante subraya que es evidente la trascendencia de factores sociales y ambientales. Destaca principalmente el modelo social que proporciona la familia, las experiencias de maltrato y violencia intrafamiliar (Barudy, 1998, citado por Cerezo, 2006) y escolar, la percepción de apoyo o rechazo que observa en sus grupos de referencia y el puesto que ocupe en la estructura social a la que pertenece (Bemak y Keys, 1999, citado por Cerezo, 2006). Es evidente, de acuerdo a la teoría, que el hecho de que estos jóvenes se

hayan formado en un ambiente hostil, ha favorecido la presencia del trastorno disocial y que además, allí en este mismo contexto, los jóvenes encuentran un ambiente propicio y al cual están perfectamente adaptados para exteriorizar a plenitud en su comportamiento dichos rasgos disociales, lo cual de acuerdo a los resultados, no ocurre en el colegio.

Hay que señalar también, que para estos adolescentes, el contexto escolar puede representar un escenario representativo a nivel de normas y reglas, es evidente que allí encuentran un ambiente totalmente diferente al que normalmente encuentran en su contexto socio familiar y laboral y esto probablemente puede provocar que sus rasgos comportamentales se contengan o se orienten hacia otro objetivo. Desde nuestra perspectiva, el acoso escolar, como se muestra en los resultados, no viene siendo una manifestación comportamental de estos jóvenes, los escenarios donde se manifiestan situaciones o hechos contemplados dentro de lo que representa el acoso escolar, se da por fuera de la institución escolar, muy seguramente en los alrededores, camino a casa y en gran medida en el contexto laboral donde se desempeñan.

Consideramos, que el sistema escolar colombiano, en definitiva, no se encuentra preparado para sumir el reto de atender a un niño, niña o joven con problemas de comportamiento. No cuenta con los recursos, la metodología y mucho menos con los profesionales encargados para poder atender y modificar dichas problemáticas, entonces como respuesta a esta situación, por décadas el sistema escolar ha venido erigiéndose hacia una tendencia expulsora en la respuesta a la presencia de estos jóvenes, mucho más aún si hablamos de la presencia de trastorno disocial. La expulsión se convierte así en una de las opciones mayormente utilizada, además de que es evidente que hasta puede pensarse que es la salida más fácil y con una menor inversión de recursos. Por ello es un hecho que muchos de los jóvenes que manifiestan en sus colegios la presencia de problemas de comportamiento o de trastorno disocial, se encuentran en la actualidad desescolarizados debido a que han sido expulsados.

García (2001) afirma la necesidad de reconocer que tanto a nivel de política educativa, investigación y docencia ha preocupado más el rendimiento académico y el fracaso escolar que la violencia en este contexto. Trianes y García (2002) lo reafirman señalando que “la escuela se ha centrado tradicionalmente en el ámbito de lo cognitivo,

olvidándose casi por completo de la dimensión socio-afectiva de la personalidad de los estudiantes”. Además Castillo y Pacheco (2008) afirma que la violencia escolar, enmarcada dentro del tema de acoso escolar, es un fenómeno que nadie atiende, ni padres, ni maestros ni autoridades escolares, y no se ofrecen soluciones frente a los conflictos entre compañeros. En consecuencia se genera un proceso de desesperanza en los alumnos que puede terminar en la deserción.

Quizá la única manera o alternativa que los jóvenes con trastorno disocial pertenecientes al Centro de atención integral a niños, niñas y adolescentes, pueden encontrar para mantenerse en el sistema escolar como hasta ahora ha sucedido, es de cualquier forma, adaptarse al cumplimiento de normas básicas como la no agresión física, verbal o social a sus compañeros que representa el mismo bullying o acoso escolar. Es probable que los resultados encontrados de acuerdo a la prueba aplicada donde se concluye que en su mayoría estos jóvenes no presentan acoso escolar, es debido a que logran en cierta medida autocontrolarse en el contexto escolar como única alternativa para poder mantenerse allí y por ello despliegan en su totalidad dichos rasgos disociales en el ámbito laboral y en la institución donde son atendidos y donde se realizó la presente investigación.

Otra posible explicación al hecho de que a pesar de que los jóvenes del Centro de atención presenten trastorno disocial pero que al evaluar el acoso escolar la mayoría de ellos no presenten esta problemática, sabiendo que por sus características la probabilidad de que así suceda es muy alta, se debe a que ellos se encuentran en una edad donde el trastorno disocial debe tener algunas consideraciones. Según Morales (2008) el subtipo de Trastorno Disocial de inicio en la adolescencia se caracteriza por tener un mejor pronóstico, lo cual puede deberse a que en muchos casos la oposición o disrupción no implica una cristalización interna de la conducta agresiva, sino más bien una exteriorización de la agresividad presente en el joven. Por lo general se observa un mejor nivel de relaciones en los adolescentes. Esto es fundamental debido a que se configura como un elemento de mucha importancia en un pronóstico de remisión, en este sentido la posibilidad y facultad de mantener relaciones sociales implica un factor positivo dado que el joven no ha perdido esta facultad, sino más bien la ha movilizad hacia relaciones menos convenientes socialmente. Esto permitiría trabajar con el joven en el área de las relaciones interpersonales. Bien podría no ser necesaria una

intervención, en cuyo caso, el cause natural de los eventos posibilitaría al adolescente reencontrarse con el desarrollo de normas de conductas fundadas en relaciones nutritivas.

Así, es claro que el hecho de que los jóvenes del centro de atención no presenten acoso escolar, puede explicarse debido a que por su edad, que los ubica en una etapa de adolescencia temprana, provoca que sus relaciones interpersonales puedan llegar a ser satisfactorias y no presentar dificultades en las mismas como se caracteriza en el acoso escolar, no reportan por ello haber sido agresores en los casos de acoso escolar.

Por otra parte y de acuerdo al discurso de Morales (2008), es probable también que los jóvenes del centro de atención con trastorno disocial, orienten sus rasgos agresivos o disruptivos que generan violencia o trasgresión a la norma cuando se relacionan con otras personas diferentes a sus compañeros, lo cual es lo evaluado por el instrumento utilizado, estos jóvenes deben presentar dificultades o conflictos en su interacción con sus profesores, más aún sabiendo que la actitud desafiante y las conductas oposicionistas son una característica propia de jóvenes con trastorno disocial y que estas se dan necesariamente con personas que representen autoridad. En general, se puede considerar que el trastorno disocial provoca en ellos problemas en la relación con sus profesores pero no afecta sus relaciones con sus compañeros y por ello los resultados arrojaron que no hay presencia de acoso escolar en la gran mayoría de ellos.

Se debe anotar que el grupo de jóvenes del centro de atención que presentan trastorno disocial y que en la prueba reportan ser víctimas y además agresores de acoso escolar, una mayoría de ellos, manifiesta que solo a veces o en algunas ocasiones han estado involucrados en actos de acoso escolar, lo cual está en la misma dirección de lo explicado hasta ahora y de cierta manera se acerca demasiado a la conclusión de que los jóvenes con trastorno disocial pertenecientes al Centro de atención integral a niños, niñas y adolescentes, en general, no presentan la problemática estudiada, es decir acoso escolar. No obstante hay que señalar que algunos de estos jóvenes definitivamente están siendo agresores en cuanto a acoso escolar se refiere pero en ello están asociados otros factores diferentes a la presencia de trastorno disocial, sin desconocer la relevancia que este pueda tener en la presencia de bullying o de otras problemáticas en el colegio.

Por otra parte y haciendo referencia al tema de empatía, se debe señalar inicialmente y como una gran conclusión, que la mayoría de los jóvenes del centro de atención presentan un nivel bajo de empatía, mientras que solo un pequeño grupo presentan un nivel medio y tan solo un mínimo de ellos tiene un nivel alto de empatía.

De acuerdo a Rey (2002) una persona empática tiene una habilidad social de alto nivel, que hace referencia a la capacidad de comprender los sentimientos de otra persona o compartir la emoción percibida en el otro. Como habilidad comprende tanto componentes cognoscitivos como conductuales. Eysemberg y Strayer (1992) afirman que esta habilidad implica la capacidad de percibir tanto claves o señales directas como indirectas del estado emocional afectivo del otro por lo que compromete habilidades tales como diferenciar la respuesta afectiva del otro de la respuesta afectiva de uno mismo, asociar estas claves con los recuerdos de experiencias personales pasadas, la capacidad de asumir roles y la capacidad simbólica.

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

Así, es claro que la mayoría de los jóvenes del centro de atención no reflejan estas características, son jóvenes que en términos generales, no logran ponerse en el lugar del otro, no identifican ni comprenden los sentimientos de otras personas, otro tanto de ellos lo hace de manera parcial o intermitente y apenas un pequeño porcentaje logra hacerlo de manera satisfactoria.

De acuerdo a esto, pudiera pensarse entonces que para el grupo de jóvenes con trastorno disocial que se encuentran vinculados al centro de atención al menor trabajador en la ciudad de Villavicencio, el nivel de empatía no tiene una relación sustancial o relevante con la presencia o no de acoso escolar ya que la mayoría de ellos presentan un nivel bajo de empatía pero a su vez no reportan ser partícipes de acoso

escolar, es decir que dicho acoso se debe o está asociado de manera más directa a otros factores.

Esta afirmación se ajusta a lo descrito por Mestre, Samper y Frías (2002) quienes afirman que existe una relación directamente proporcional entre la empatía y la conducta prosocial, es decir que de acuerdo a ellos los jóvenes del centro, al tener una empatía baja, debieran entonces no tener una conducta prosocial y por ende manifestar o reportar que están involucrados en hechos de acoso escolar, no obstante no es así ya que la gran mayoría no se encuentra involucrado en este tipo de comportamientos de acoso escolar.

Mestre, Samper y Frías (2002), realizaron un estudio con el objetivo de “revisar algunos procesos cognitivos y emocionales que regulan la conducta prosocial y la conducta agresiva en la adolescencia. Los análisis discriminantes realizados indican que los procesos emocionales alcanzan una mayor correlación con la conducta agresiva y con la conducta prosocial, destacando la inestabilidad emocional como la principal predictora de la agresividad y la emocionalidad «positiva» empática y no impulsiva como mejor predictora de la conducta prosocial.

En su investigación, estos autores señalan que en el siglo XX, en sus últimas dos décadas, se ha desarrollado un progresivo interés por comprobar empíricamente una relación positiva (estadística) entre empatía y la conducta prosocial.

En este orden de ideas los investigadores en mención concluyen que la empatía razonada desde una perspectiva multidimensional, que incluye componentes cognitivos y emocionales, se ha relacionado con la conducta agresiva y con la conducta prosocial. Para fundamentar, Mestre, Samper y Frías (2002) citan a Davis (1983) quien ha descrito dos componentes centrales de la empatía, la preocupación empática (sentimientos de preocupación y tristeza ante la necesidad de otra persona) y la toma de perspectiva (la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona). “Estudios posteriores han concluido que los individuos empáticos son menos agresivos por su sensibilidad emocional y su capacidad para comprender las consecuencias negativas potenciales para el mismo y los otros que se pueden derivar de la agresión; por tanto la empatía aparece negativamente relacionada con la conducta agresiva y positivamente relacionada con la

conducta prosocial. Los resultados obtenidos por Mestre, Samper y Frías (2002) evidencian que “la empatía aparece como el principal motivador de la conducta prosocial, en sus componentes cognitivos (la comprensión del otro), pero especialmente en sus componentes emocionales (la preocupación por el otro). El razonamiento prosocial que los adolescentes desarrollan para justificar su conducta de ayuda o la ausencia de ella, alcanza cierto poder discriminativo en la conducta prosocial, mientras que se excluye del análisis discriminante realizado sobre la agresividad. Estos resultados apoyan el supuesto referente a un mayor poder predictor de la empatía como facilitadora de la conducta prosocial e inhibidora de la conducta agresiva, respecto al papel desempeñado por el razonamiento que el sujeto realiza a la hora de enfrentarse a un problema y decidir una conducta de ayuda”.

Garaigordobil y García (2006), en su revisión de antecedentes encontraron, además de los estudios que comprueban la relación positiva entre la empatía y el comportamiento prosocial, investigaciones que confirman que altos niveles de empatía se dirigen a una mayor conducta cooperativa (Rumble, 2004, citado por Garaigordobil y García, 2006) y correlaciones negativas significativas entre esta variable y la conducta antisocial en niños (Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004, citados por Garaigordobil y García, 2006), así como con la agresividad física y verbal en adolescentes (Mestre et al., 2004, citados por Garaigordobil y García, 2006). Estos autores resaltan también los aportes de Dosh (1998), que observó que la empatía funcionaba como un factor protector de la violencia, junto a inteligencia y confianza, siempre que los sujetos no hubieran sufrido maltrato en sus primeros años de vida.

Ahora bien, donde se puede establecer con claridad una relación directa, es entre los bajos niveles de empatía y la presencia de trastorno disocial, ya que la mayoría de estos jóvenes que son identificados con trastorno disocial, presentan un bajo nivel de empatía. Puede afirmarse que esta condición de baja empatía podría ser consecuencia o un factor asociado al trastorno disocial que presentan, es más, el hecho de que presenten o emitan los comportamientos disociales que hacen parte de su repertorio conductual, debido a la presencia del trastorno, requieren de que ellos no manifiesten o sientan algún grado de culpa frente a eventos disruptivos, lo cual deja entender que evidentemente no pueden mostrar empatía. De acuerdo a Navas y Muñoz (2005) en los chicos que presentan este tipo de trastorno suele evidenciarse una falta de empatía, que

en muchos casos se relaciona a una falta de conciencia con respecto a las dimensiones de las consecuencias que sus actos tienen en los demás. Otro síntoma que cobra materialidad en el Trastorno Disocial es la falta de culpa. El niño no siente remordimientos por sus actos los cuales cuentan para él con una justificación legítima, "le pegué porque me molestó" el evento no cobra más dimensiones que esas. En otras palabras, pareciera ser que además el niño que sufre un trastorno disocial actúa basándose en la ley de la totalidad, sin importar la intensidad del acto que molesta al niño la respuesta es total e inmediata. En muchos casos el niño aprende a utilizar la culpa fingida para aminorar el castigo, esto se puede concebir como una culpa instrumental debido a que utiliza la emoción fingida para evitar o amortiguar el castigo.

No obstante no hay que olvidar que son jóvenes que apenas se encuentran en el inicio de su adolescencia y que muy seguramente con el proceso evolutivo en el que se encuentran, más adelante experimentaran rasgos empáticos.

Hoffman (1991), quien concibe la empatía como un proceso motivacional que motiva a ayudar en el problema del otro/a, citado por Retuerto (2004), considera los estadios de desarrollo cognitivo social del individuo se desarrollan de una manera similar a la empatía. Inicialmente se genera un sentimiento global empático en el que el niño no tiene una clara distinción entre el yo y el otro/a y está confundido acerca de la fuente de dicho sentimiento. Posteriormente progresa a través de varios estadios hasta el estadio más avanzado que combina lo conseguido en estadios previos. En los estadios más avanzados se puede empatizar con otros/as, sabiendo que son entidades físicas distintas del yo y tienen estados internos independientes del propio sujeto. Un nivel maduro de empatía posibilita que el sujeto esté más influenciado por la condición vital del otro/a que por la situación inmediata.

La revisión de estudios realizada por Underwood y Moore (2002), citados por Garaigordobil y García (2006), destacó la ausencia de relaciones entre empatía y altruismo en la infancia, confirmando relaciones significativas durante la adolescencia y la edad adulta. Estas evidencias los llevaron a concluir que es probable que la empatía se desarrolle con la edad, por lo que las relaciones entre ésta y otras variables serán más estables a medida que avanza la edad.

Garaigordobil (2009), citando a Underwood y Moore (1982), sostiene que en el análisis de las relaciones entre la empatía y la edad, algunos trabajos han sugerido que la empatía aumenta con la edad. En esta misma línea, Litvack et al. (1997), citado por Garaigordobil (2009), encontró un aumento de la variable empatía con la edad en una muestra de los niños de 8 a 11.

Finalmente, se puede determinar entonces, a partir de los resultados y del análisis realizado anteriormente, que lo encontrado en el grupo de jóvenes con trastorno disocial vinculados al centro de atención al menor trabajador o en alto riesgo de la ciudad de Villavicencio, que el trastorno disocial presentado por ellos, está relacionado con los bajos niveles de empatía que igualmente presentan estos jóvenes ya que se encontró una relación directamente proporcional, una gran mayoría de los jóvenes presentan bajos niveles de empatía, además esta situación se ajusta a la teoría ya que diferentes autores así lo señalan. Por otra parte y a diferencia de lo descrito por los diferentes autores citados a lo largo del texto, quienes señalan que el hecho de que un joven tenga bajos niveles de empatía representaría que no emita conductas prosociales o en este caso que asumiera comportamientos descritos como acoso escolar, sin embargo los jóvenes del centro no cumplen con esta condición ya que presentan bajos niveles de empatía, pero al contrario de lo que se esperaría por ello, su reporte indica que la gran mayoría de ellos no participan en hechos de acoso escolar, lo cual es una evidente contrariedad de lo encontrado en los resultados frente a lo arrojado por otras investigaciones y lo descrito por diferentes autores, lo cual ya se ha explicado y profundizado anteriormente.

CONCLUSIONES

1. Al analizar los resultados arrojados por la presente investigación se logra determinar o identificar que la gran mayoría de los jóvenes que asisten actualmente al centro de atención integral a niños, niñas y adolescentes no son víctimas y tampoco son agresores en eventos de acoso escolar. Para este grupo de jóvenes no existe una asociación aparente o directa entre su condición de trastorno disocial y su participación en hechos o comportamientos de acoso escolar ya que de acuerdo al DSM – IV, desde la teoría y de acuerdo a estudios realizados por diferentes investigadores se ha demostrado que el trastorno disocial está directamente relacionado con problemas de comportamiento a nivel escolar que contemplan el acoso escolar como uno de estos. En definitiva, los jóvenes del centro de atención no presentan comportamientos de acoso escolar y esto se debe o está relacionado a otros factores que habrá que determinar en otras investigaciones que contemplen dentro de sus objetivos otros factores o variables como el rol de los maestros, la pertinencia de los planes de atención educativos, la actitud de los estudiantes frente al acoso escolar y alternativas para la resolución de conflictos, entre otras, que puedan estar incidiendo en el hecho de que estos jóvenes no presenten acoso escolar a pesar de su condición disocial.

2. El hecho de que estos jóvenes que presentan trastorno disocial y que por ello se esperaría que presentaran también acoso escolar pero que de acuerdo a los resultados no lo reportan, puede explicarse a partir de la consideración de varios elementos o factores a saber: el colegio puede representar para ellos, un contexto donde existe un marco normativo y reglamentario que a todas luces se diferencia ampliamente a sus contextos sociofamiliares y laborales donde no existe dicho marco y por ello, en el colegio logran autoregularse pero en otros escenarios como en la misma institución a donde están vinculados, si despliegan conductas similares a las descritas como acoso escolar. Igualmente, el no presentar comportamientos de acoso escolar les puede garantizar su permanencia en un sistema escolar caracterizado por asumir alternativas expulsoras frente a la presencia de jóvenes con problemáticas como el acoso escolar, el sistema educativo no se encuentra preparado para poder asumir con propiedad a estos jóvenes. Finalmente, las dificultades o problemas de comportamiento presentes en estos jóvenes

se deben estar orientando o enfocando hacia otras personas, específicamente hacia aquellos que como los docentes representan figuras de autoridad ya que desde la teoría, se ha comprobado que el trastorno disocial implica una actitud y comportamiento desafiante y oposicional frente a figuras de autoridad y que en edades tempranas, como la adolescencia inicial, se tiende a que a pesar de presentar los rasgos disociales, las relaciones con sus iguales o sus pares no se vean afectadas, lo cual, sabiendo que el acoso escolar o bullying se enmarca en las relaciones entre pares o compañeros de colegio, representa que estos jóvenes no presenten este tipo de problemática.

3. La mayoría de los jóvenes vinculados al centro de atención presentan un nivel de empatía bajo lo cual representa que no tienen la habilidad social que hace referencia a la capacidad de comprender los sentimientos de otra persona o compartir la emoción percibida en el otro (Rey, 2002). Implica que no se tiene la capacidad de percibir tanto claves o señales directas como indirectas del estado emocional afectivo del otro (Eysenberg y Strayer, 1992). La respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar; a partir de lo que observa, de la información verbal o de la información accesible desde la memoria (toma de perspectiva) y además la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad (Mestre, Samper y Frías, 2004).

4. No se puede considerar que exista una relación directa entre el bajo nivel de empatía y la no presencia de comportamientos de acoso escolar ya que de acuerdo a la teoría y a otras investigaciones, el nivel de empatía está alta y positivamente relacionado con los comportamientos o conducta prosocial, es decir que a mayor nivel de empatía mayor probabilidad existe de que se presenten conductas prosociales, sin embargo, en el caso de los jóvenes con trastorno disocial vinculados al centro de atención al menor trabajador, la proporcionalidad está invertida ya que presentan bajos niveles de empatía lo cual significaría que presentarían conductas no prosociales, en este caso de acoso escolar, pero por el contrario como ya se mencionó anteriormente reportan que no se presentan estas conductas de acoso escolar, por lo tanto se puede afirmar que en este grupo específico no existe relación entre estas.

5. Evidentemente, el trastorno disocial presentado por los jóvenes vinculados al centro de atención, está altamente relacionado con los bajos niveles de empatía que

igualmente evidencian ya que la mayoría de ellos presenta esta condición, lo cual es desde muchas posturas, una de las características mismas de las personas con trastorno disocial, ajustándose así lo arrojado por los resultados, con lo descrito por los autores e investigadores que han abordado el tema.

SUGERENCIAS

1. Diseñar y ejecutar talleres con énfasis en procesos empáticos para jóvenes con trastorno disocial que se origine desde la experiencia del centro de atención al menor trabajador o en riesgo de asumir esta condición y basado en los resultados arrojados por la presente investigación formulando un modelo de atención donde se contemplen las consideraciones frente al tema de trastorno disocial, empatía y acoso escolar aquí abordadas, buscando con ello que dicho modelo contenga una visión de su población basada en la realidad científica que otorga la realización de estudios como el presente ya que la utilización de herramientas como la investigación es de gran utilidad para poder visualizar con claridad y rigurosidad las diferentes problemáticas que puede presentar su población y esto a su vez le permitirá generar estrategias útiles y válidas para la atención de los mismos. De acuerdo a esto el centro de atención en su proceso de planeación semestral o anual para el año 2011, debe ajustar a su modelo de atención lo arrojado por la presente investigación.

2. El sector educativo, tanto de carácter público como privado, necesariamente debe contemplar dentro de sus procesos, la atención a los estudiantes que presenten problemas graves de comportamiento, debe direccionar recursos para que este tipo de jóvenes, con trastorno disocial, puedan recibir talleres enfocados a la adquisición de comportamientos asertivos que les permitan modificar sus características para que puedan finalmente adaptarse y no sufrir consecuencia como la expulsión ya que pasaran a engrosar las ya largas listas de jóvenes desescolarizados y con exceso de tiempo libre, que finalmente pueden terminar siendo explotados laboralmente o asumiendo conductas inadecuadas como el consumo de SPA y/o actividades delictivas. Es evidente que los jóvenes con trastorno disocial que son expulsados de sus colegios, presentan un alto riesgo de entrar en la delincuencia juvenil, siendo entonces la prevención y atención de comportamientos como la falta de empatía, la presencia de acoso escolar en aquellos casos en que se presenta a pesar de no ser significativos y más aún los rasgos o trastorno disocial, una salida o herramienta que el sistema escolar debe trabajar. Cada institución, debe asegurar que estos jóvenes cuenten con un equipo psicosocial que genere planes de intervención de tipo individual, grupal y familiar que permitan, desde una visión psicosocial, el abordaje y erradicación de problemáticas como esta, donde

evidentemente es necesario contemplar temas como la asertividad, el autocontrol, la solución de conflictos y el fortalecimiento del sistema de valores.

3. El legislativo, a través de los entes territoriales, debe cursar y aprobar proyectos de corte educativo que busquen la generación de recursos económicos para que las instituciones educativas puedan establecer las estrategias que hasta ahora, en la mayoría por falta de recursos, no se han logrado concretar. El establecimiento de políticas públicas, construidas y emanadas por los entes gubernamentales, quienes basados en la necesidad de considerar aquellos hechos o eventos relevantes que deben ser objeto de intervención o atención por parte de las mismas, pueden actuar basándose en trabajos como este que buscan establecer las características de un fenómeno que afecta a un grupo poblacional representativo y que por ende requiere de legislación para que así se puedan garantizar a los diferentes sectores encargados de asumir estas problemáticas, los suficientes recursos que permitirán optimizar la atención a las mismas, pudiendo darle así una respuesta válida que les permita tener un adecuado y normal desarrollo.

4. La psicología, desde la academia y en función de liderar los procesos encaminados a la comprensión del ser humano y al entendimiento de diferentes problemáticas que afectan a grupos poblaciones específicos, debe motivar, apoyar y participar en ejercicios investigativos como el presente, debe ser un actor relevante en la fundamentación que desde lo empírico se le dé a los fenómenos que atañen al desarrollo de la humanidad y principalmente debe acuñar, desde la investigación, los conceptos relacionados con problemáticas como la que fue abordada por la presente investigación. Se sugiere continuar con la investigación en temas dentro de la línea de infancia y adolescencia con énfasis en la escuela y la familia ya que es allí donde se genera gran parte de la crianza y desarrollo de los niños, niñas y jóvenes.

REFERENCIAS

- Asensi Díaz, J. (2003). La violencia en las instituciones escolares. *Tendencias Pedagógicas*, 8, p. 89-98.
- Álvarez, L., Álvarez, D., González, P., Núñez, J. y González, J. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18 (4), p. 686-695.
- Álvarez, Cárdenas, Frías y Villamizar (2007). Actitudes hacia la violencia social entre iguales y su relación con variables sociodemográficas en tres grupos de estudiantes de secundaria de la ciudad de Bucaramanga. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, p. 127-137.
- Del Barrio, Barrios, Van der Meulen y Gutiérrez (2003). Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. *Estudios de Juventud*, 62 (03), p. 65-79.
- Bizcocho, A. y Bizcocho, J. (2003). Bases para la elaboración de un plan de actuación para la prevención de los problemas de convivencia escolar. *Escuela abierta*, 6, p. 149-182.
- Bringiotti, M y Asnicar, M. (2006). Maltrato infantil. Relevamiento de casos en niños concurrentes a escuelas de nivel inicial y primario dependientes de la secretaría de educación del GCBA. Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. 10, 11 y 12 de Agosto de 2006 Paradigmas, Métodos y Técnicas. Tomo II. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología.
- Castillo, C. y Pacheco M. (2008). Perfil del maltrato (Bullying) entre estudiantes de secundaria de la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (38), p. 825-842.

- Cepeda Cuervo, E., Pacheco Durán, P., García Barco, L. y Piraquive Peña, C., (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista de Salud Pública*, 10 (4), p. 517-528.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Revista Anales de Psicología*, 17(1), 37-43.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima – provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de Salud*, 2, p. 27-34.
- Cuevas, M. (2007). Violencia entre Compañeros. Ponencia presentada en el III Congreso de Psicología Cognitivo Conductual, Santiago de Cali, Colombia 27-29 de septiembre de 2007.
- Chaux, E. y Heinshon, R. (2006). La chispita que quería encender a todos los fósforos. Percepciones, creencias y emociones de la intimidación en un colegio de Bogotá. Tesis para optar al título de psicólogo sin publicar. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, p. 55-78.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), p. 549-558.
- Díaz, M. y Jalón, A. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), p. 549-558.
- Dirección de Evaluación ICBF (2004). Estudio sobre violencia contra los niños. Cuestionario solicitado por la Secretaria General de las Naciones Unidas. República de Colombia. Ministerio de Protección Social. Instituto de Bienestar Familiar.
- Garaigordobil, M. (2009). A Comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (2), p. 217-235.

- Garaigordobil y García (2006). Empatía en niños de 6 a 12 años. *Psicothema*, 18 (2), p. 180-186.
- García, A. (2001). La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa. Medidas políticas tomadas para convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, p. 167-177.
- García y Orellana (2008). Variables psicológicas moduladoras de la autodefinición del perfil en procesos de acoso escolar: El papel del género y el curriculum escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (2), 41-55.
- Gobernación del Meta (2000). Programa Gerencia Social para el Desarrollo del Meta. Secretaría Social y de Participación. Villavicencio. Colombia
- Gómez, Gala, Lupiani, Bernalte, Miret, Lupiani y Barreto (2007). El “bullying” y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de Medicina Forense*, 13 (48-49):165-177.
- Gómez, Luengo y Romero (2000). Factores psicosociales y delincuencia: un estudio de efectos recíprocos. *Revista Escritos de Psicología*, 4, p. 78-91.
- Gómez, Luengo, Romero, Villar y Sobral (2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (3), p. 581-597.
- Herrero y León (2006). Proceso de Socialización y Síntomas del Estado de Ánimo en Delincuentes Juveniles Privados de la Libertad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, p. 65-76.
- Hurtado, M. C. (2007). Reforma de la legislación de infancia y adolescencia en Colombia. Cátedra CIRO ANGARITA BARÓN. Universidad de los Andes.
- Hoyos, O., Aparicio, J. y Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Revista Psicología desde el Caribe*, 16, p. 1-28.
- Hoyos, O., Aparicio, J., Heilbron, K. y Shamun, V. (2004). Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de niveles

- socioeconómicos alto y bajo de la ciudad de Barranquilla. *Revista Psicología desde el Caribe*, 14, p. 150-172.
- Hoyos, O., Ilanos, M., Valega, S. y Romero, L. (2007). Incidencia y representaciones del maltrato por abuso de poder entre escolares colombianos: Explorando el papel del contexto. En: Gázquez, J., Pérez, M., Cangas, A. y Yuste, N. (Comps.). *Situación actual y características de la violencia escolar*. España: Grupo Editorial Universitario.
- Jares (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, p. 79-92
- Marugán, M., Caño, M. y Foces, J. (2002). Análisis y tratamiento de la conflictividad en un centro de educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1).
- Mestre, Samper y Frías (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14 (2), p. 227-232.
- Mestre, Samper y Frías (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), p. 255-260.
- Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 39 (2).
- Morales (2008). Factores asociados y trayectorias del desarrollo del comportamiento antisocial durante la adolescencia: Implicancias para la prevención de la violencia juvenil en América Latina. *Revista Interamericana de Psicología*, 42 (1), p. 129-142.
- Navas Collado, E. y Muñoz García, J. (2005). Teorías Explicativas y Modelos Preventivos de la Conducta Antisocial en Adolescentes. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 75, p. 22-39.
- Oceja, López, Tamara y Fernández (2009). Measuring general dispositions to feeling empathy and distress. *Psicothema*, 21 (2), p. 171-176.

- Organización Mundial de la Salud OMS (2002). Reporte Mundial sobre Violencia y Salud. p. 5.
- Ortega Ruiz, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, p. 93-113.
- Ortiz, N. (1997). *Los derechos de la niñez. Una visión integral en los procesos de atención*. Colección de autoevaluación y fortalecimiento de instituciones de protección de la Fundación Antonio Restrepo Barco. Comdex Ltda. Y Panamericana.
- Parra, González, Moritz, Blandón y Bustamante (1992). *La escuela violenta*. Colombia; Fundación FES y Tercer Mundo Editores.
- Palomero Pescador, J. y Fernández Domínguez, M. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, p. 15-35.
- Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), p.295-317. Extraído de <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Pautasso, N. (2006). La intimidación entre los niños en edad escolar. Estudio sobre las sutiles prácticas de violencia en el ámbito de la escuela general básica. Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. 10, 11 y 12 de Agosto de 2006 Paradigmas, Métodos y Técnicas. Tomo II. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología.
- Sánchez, Oliva y Parra (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21 (3), 259-271.
- Trianes y García (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, p. 175-189.
- Reátiga, M. (2009). Los recuerdos del maltrato entre compañeros en la vida escolar. *Revista Psicología desde el Caribe*, 23, p. 132-147.

- Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22 (3), p. 323-339.
- Ventura, M. (2006). La violencia escolar pega en el mundo contemporáneo. Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. 10, 11 y 12 de Agosto de 2006 Paradigmas, Métodos y Técnicas. Tomo II. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología.
- Zabalza, M. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, p. 139-174.

ANEXOS

ANEXO 1

**CENTRO DE ATENCION INTEGRAL A LOS NIÑOS, NIÑAS Y
 ADOLESCENTES EN RIESGO DE EXPLOTACIÓN LABORAL
 UNIVERSIDAD DE LA SABANA - BOGOTÁ
 FACULTAD DE PSICOLOGIA
 ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA CLÍNICA DE LA NIÑEZ Y LA
 ADOLESCENCIA**

ASENTIMIENTO INFORMADO

FECHA: ___ / ___ / ___

El Centro de atención integral a los niños, niñas y adolescentes en riesgo de explotación laboral, ha autorizado la realización de un estudio en conjunto con la Universidad de la Sabana, y al cual te invitamos a participar. El proyecto de investigación se titula Acoso escolar y empatía, de la Facultad de Psicología de dicha universidad, el cual pretende identificar las condiciones de salud psicológica de los jóvenes de esta institución. Tú puedes decidir si aceptas o no participar en la investigación. Si no quieres participar, no pasará nada.

Lo que harás si aceptas es contestar unos cuestionarios que se desarrollaran dentro del horario en el que asistes al centro. Si durante la aplicación de los cuestionarios decides no continuar, puedes hacerlo. Debes decirlo a la persona encargada.

Puedes realizar todas las preguntas que tengas sobre el proyecto de investigación y si después de que te contesten todas tus dudas decides que quieres participar, sólo debes firmar en la parte inferior.

Todos los datos personales que suministres serán guardados por los investigadores y los auxiliares de investigación y ninguna persona aparte de ellas podrán conocerlos. Estos datos serán utilizados con un propósito académico, donde la identidad de las participantes será confidencial y el equipo de investigación se compromete a actuar en función de la integridad y el bienestar de los estudiantes y los demás miembros de la institución, cumpliendo con las condiciones éticas dispuestas en la Resolución No. 008430 de 1993 del Ministerio de Protección Social y en la Ley 84 de 1989, además de los parámetros estipulados por The American Psychological Association y The Society for Research in Child Development.

Manifiesto que he leído y comprendido la información de este documento y en consecuencia acepto su contenido.

Nombre

Firma y Documento de Identificación

**CENTRO DE ATENCION INTEGRAL A LOS NIÑOS, NIÑAS Y
 ADOLESCENTES EN RIESGO DE EXPLOTACIÓN LABORAL
 UNIVERSIDAD DE LA SABANA - BOGOTÁ
 FACULTAD DE PSICOLOGIA
 ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA CLÍNICA D E LA NIÑEZ Y LA
 ADOLESCENCIA
 Formato de Consentimiento Informado
 Padres de Familia**

Apreciado Padre de Familia:

El Centro de Atención Integral a los Niños, Niñas y Adolescentes en Riesgo de Explotación Laboral, ha autorizado la realización de un estudio en conjunto con la Universidad de la Sabana. Para este fin, su hijo(a) ha sido seleccionado(a) para participar en el proyecto de investigación sobre Acoso escolar y empatía, de la Facultad de Psicología de dicha Universidad. Este será llevado a cabo dentro de la institución.

Usted decide si desea o no que su hijo participe en el proyecto; el negarse a participar no va ocasionarle ningún problema. La participación de su hijo consiste en contestar unos cuestionarios dentro del horario en el que asiste al centro, el cual pretende identificar las condiciones de salud psicológica de los jóvenes de esta institución.

Todos los datos personales que suministres serán guardados por los investigadores y los auxiliares de investigación y ninguna persona aparte de ellas podrán conocerlos. Estos datos serán utilizados con un propósito académico, donde la identidad de las participantes será confidencial y el equipo de investigación se compromete a actuar en función de la integridad y el bienestar de los estudiantes y los demás miembros de la institución, cumpliendo con las condiciones éticas dispuestas en la Resolución No. 008430 de 1993 del Ministerio de Protección Social y en la Ley 84 de 1989, además de los parámetros estipulados por The American Psychological Association y The Society for Research in Child Development. Si usted después de haber firmado este documento o incluso durante la investigación se arrepiente de la participación de su hijo en ésta, puede retirarlo en el momento que desee. Los investigadores también podrán solicitarle que se retire de la misma, si lo consideran conveniente. Teniendo claro los anteriores aspectos usted podrá dar a continuación el consentimiento para que su hijo participe en la investigación.

Yo, _____, confirmo que he leído y entendido la información arriba consignada y que las personas encargadas de la investigación me han explicado satisfactoriamente el propósito, los objetivos y el procedimiento que será llevado a cabo, así como me han comunicado que no hay riesgo para mí ni para mi familia y que deseo voluntariamente participar en el proyecto de investigación.

Nombre

_____ Firma

_____ Documento de Identidad _____

**CONSENTIMIENTO INFORMADO CENTRO DE ATENCION INTEGRAL A
LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN RIESGO DE EXPLOTACIÓN
LABORAL**

Yo _____, identificado (a) con Cédula de Ciudadanía _____, en mi calidad de representante del El Centro de atención integral a los niños, niñas y adolescentes en riesgo de explotación laboral _____, certifico que el grupo de investigadores de la UNIVERSIDAD DE LA SABANA solicitó la autorización para implementar en la Institución el proyecto de investigación: Acoso Escolar Y Empatía En Un Grupo De Adolescentes Con Trastorno Disocial De La Conducta De Un Centro De Atención Al Menor Trabajador De La Ciudad De Villavicencio.

Estoy informado (a) que en el proceso de la investigación se aplicarán tres cuestionarios, para lo cual los padres y adolescentes recibirán la instrucción necesaria.

Manifiesto que me informaron que estos datos serán utilizados con un propósito académico, que la identidad de los participantes será confidencial y que el equipo de investigación se compromete a actuar en función de la integridad y el bienestar de los estudiantes y los demás miembros de la institución, cumpliendo con las condiciones éticas dispuestas en la Resolución No. 008430 de 1993 del Ministerio de Protección Social y en la Ley 84 de 1989, además de los parámetros estipulados por la American Psychological Association y The Society for Research in Child Development.

Adicionalmente, entiendo que el equipo de investigación no tiene responsabilidad en los resultados obtenidos de los cuestionarios administrados, y que los instrumentos emiten un diagnóstico estrictamente académico que no permitirá identificar otras problemáticas clínicas relevantes que puede presentar la población.

Acorde con lo mencionado anteriormente autorizo para que los instrumentos de evaluación estipulados se apliquen a los estudiantes y me comprometo a informar a los padres de familia por medio escrito este procedimiento y los objetivos del estudio y a aclarar las dudas correspondientes a la actividad.

Firma: _____

Fecha: _____

ANEXO 2

La escala para evaluar empatía es el cuestionario de conducta prosocial de Martonell, Gonzales y Calvo *validada por Rey (2003) para la población colombiana*

A continuación encontrarás una serie de frases que se refieren a tu modo de ser o actuar. Léelas con atención y señala la alternativa de respuesta que mejor represente tu forma de ser o actuar, poniendo una "X" sobre la casilla correspondiente. Las alternativas de respuesta son:

- Nunca
- Algunas veces
- Muchas veces
- Siempre

No hay respuestas buenas o malas: Todas sirven. Fíjate de no dejar ninguna pregunta sin responder.

Siempre	Nunca	Algunas veces	Muchas veces
1. Cuando alguien tiene problemas me preocupa <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Cuando pegan u ofenden a algún compañero, le defiendo <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Cuando alguien se equivoca o hace algo incorrecto le corrijo intentando no ofenderle <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ayudo a los que tienen problemas <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Cuando lo necesitan, animo a mis amigos y compañeros <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Colaboro para que se trabaje mejor y con más interés <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Hablo muy bien, tengo facilidad de palabra <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Me gusta hablar con mis amigos y compañeros
9. Me entiendo bien con mis compañeros
10. Cuando ofendo o molesto, pido disculpas
11. Tengo paciencia con los errores o equivocaciones de los demás
12. Me intereso por lo que pueda sucederle a mis compañeros
13. Recojo lo que los demás tiran o dejan fuera de su sitio
14. Cuando alguien es rechazado o ignorado, me acerco a él e
intento ayudarlo
15. Se cuando tengo que hablar y cuando tengo que callar

ANEXO 3

CUESTIONARIO

- En algunas ocasiones hay chicos o chicas que sienten que son tratados muy mal por algunos compañeros. Estos chicos/as puede que reciban burlas, amenazas u otras formas de agresiones de forma repetida por otra persona o por un grupo. A menudo se sienten mal por eso y no lo dicen, pero lo sufren. Otras hay chicos o chicas que se meten con sus compañeros y abusan de los débiles. Otros simplemente lo presencian. Esto provoca que exista un mal ambiente –a veces muy malo- en el colegio: ya sea en clase, en el recreo o en otros espacios. Este es el tema que nos interesa ver con ustedes.
- Ahora vas a llenar un cuestionario donde encontraras preguntas referentes a lo que tú piensas de este tipo de situaciones. Estos datos nos servirán para mejorar los ambientes de los colegios.
- Este cuestionario es **anónimo y secreto** por lo que te rogamos que contestes con sinceridad lo que tú piensas.
- Para ello señala con un círculo las respuestas que se acerquen más a lo que piensas o sientes.
- Esto no es un test ni un examen. Todas las respuestas son validas pues representan lo que tú piensas sobre los abusos entre compañeros. Si en alguna pregunta no encuentras la respuesta que se ajuste exactamente a lo que tú piensas o sientes, marca aquello que más se aproxima.
- Antes de llenar el cuestionario escucha por favor atentamente las instrucciones sobre cómo hacerlo que te dará la persona que acaba de entregártelo. Si tienes alguna pregunta o no entiendes una palabra, o cualquier otra duda que te surja, por favor levanta la mano y la persona que está pasando el cuestionario vendrá a solucionártela.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION.**Como responder este cuestionario?**

Para responder este cuestionario basta con responder a cada una de las preguntas, rodeando el numero que corresponda a la respuesta de tu elección.

Por ejemplo:

P.1. A continuación aparecen una serie de situaciones que pueden estar dándose en tu COLEGIO a algún compañero o compañera, que no seas tú, DE FORMA CONTINUA DESDE QUE EMPEZO EL AÑO ESCOLAR. Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.				
	NUNCA lo he visto en el colegio	A VECES lo he visto en mi colegio	A MENUDO lo he visto en mi colegio	SIEMPRE lo he visto en mi colegio
Ignorarlo (no hablarle o evitarlo)	1	2	3	4
No dejarle participar	1	2	3	4
Ignorarlo	1	2	3	4

Cuestionario secundaria de 12 a 16 años de edad de la UNICEF y La Defensoría del Pueblo en España, (2007)

CÓDIGO: _____

AHORA VAS A CONTESTAR A UNAS PREGUNTAS RELATIVAS A LO QUE OCURRE EN TU COLEGIO

P.1. A continuación aparecen una serie de situaciones que pueden estar dándose en tu COLEGIO a algún compañero o compañera, que no seas tú, DE FORMA CONTINUA DESDE QUE EMPEZO EL AÑO ESCOLAR. Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.				
	NUNCA lo he visto en el colegio	A VECES lo he visto en mi colegio	A MENUDO lo he visto en mi colegio	SIEMPRE lo he visto en mi colegio
Ignorarlo (no hablarle o evitarlo)	1	2	3	4
No dejarle participar	1	2	3	4
Insultarlo	1	2	3	4
Poner apodosos que le ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablar mal de él o ella	1	2	3	4
Esconderle cosas	1	2	3	4
Romperle cosas	1	2	3	4
Robarle cosas	1	2	3	4
Pegarlo	1	2	3	4
Amenazarlo solo para asustarlo	1	2	3	4
Acosarlo Sexualmente	1	2	3	4
Obligarlo a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, o pedirle los tenis, etc.).	1	2	3	4
Amenazarlo con armas, palos o navajas	1	2	3	4
P.2. Puede que algunas de estas situaciones estén sucediendo a un compañero o compañera, que no seas tú, a través del teléfono celular o por medio de internet, de FORMA CONTINUA DESDE QUE EMPEZO EL COLEGIO.				
NUNCA lo he visto en el colegio	A VECES lo he visto en el colegio	A MENUDO lo he visto en el colegio	SIEMPRE lo he visto en el colegio	
1	2	3	4	
P.3. A veces los profesores se sienten tratados mal por sus alumnos al ver que se ríen de ellos, les rompen cosas, les faltan al respeto, etc. Otras veces son los alumnos los que sienten que los profesores o un profesor, se mete con un alumno o le trata mal. Rodea con un círculo en qué medida crees que esto se ha dado en TU COLEGIO DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO.				
	NUNCA lo he visto en el colegio	A VECES lo he visto en mi colegio	A MENUDO lo he visto en mi colegio	SIEMPRE lo he visto en mi colegio
Un alumno o grupos de alumnos se meten con un profesor	1	2	3	4
Un profesor se mete con un alumno	1	2	3	4

P.4. En otras ocasiones hay bandas organizadas e alumnos que se meten con otros compañeros o grupos DE FORMA CONTINUADA. Rodea con un círculo en medida crees que esto se ha dado en TU COLEGIO DESDE QUE EMPEZO EL AÑO ESCOLAR.				
	NUNCA lo he visto en el colegio	A VECES lo he visto en mi colegio	A MENUDO lo he visto en mi colegio	SIEMPRE lo he visto en mi colegio
Bandas de alumnos se meten con un chico o chica	1	2	3	4
Bandas de alumnos se meten con grupos de alumnos	1	2	3	4
Bandas que vienen de fuera se meten con alumnos	1	2	3	4
Bandas de alumnos se meten con bandas que vienen de fuera	1	2	3	4
P.5 Se puede sentir miedo por muchos motivos. Has sentido miedo al venir al colegio en este curso? Rodea con un círculo lo que tú pienses.				
Nunca				1
Alguna vez				2
A menudo, mas de tres o cuatro veces				3
Casi todos los días				4
P.6 En relación a lo que has contestado en la pregunta anterior SI HAS SENTIDO MIEDO ALGUNA VEZ, Cuales son las causas principales de ese miedo? Rodea con un círculo la respuesta o respuestas que más se acercan a lo que tú sientes.				
No siento miedo				1
Algún profesor o profesora				2
Uno o varios compañeros				3
El trabajo de clase, no saber hacerlo, las notas no haber hecho los trabajos				4
Una escuela nueva con gente diferente				5
Por otras causas.				6
P.7 Como te llevas con tus compañeros? Rodea con un círculo la respuesta que más se acerque a lo que tu pienses.				
Me llevo bien y tengo muchos amigos o amigas				1
Me llevo bien con bastantes, pero nadie en especial				2
Me llevo bien con dos o tres amigos				3
No tengo casi amigos				4
P.8 Como te sientes tratado por tus profesores o profesoras? Rodea con un círculo la respuesta que se acerque a lo que tu pienses.				
Muy bien				1
Normal, bien				2
En general bien, pero mal con algún profesor				3
Mal				4
Muy mal				5
P.9. Cuales son de las principales causas de te sientas así con tus profesores? Rodea con un círculo la respuesta o respuestas que más se acerquen a lo que tú sientes.				
Me tratan bien				1
Me exigen demasiado				2

Me etiquetan (me tienen fichado)	3
Me ridiculizan	4
Me insultan	5
Me agreden físicamente	6
Otras causas	7

ESTA PREGUNTA SE REFIERE A COMO TE SIENTES TU TRATADO POR TUS COMPAÑEROS

P.10. Como eres tratado por tus compañeros CONTINUAMENTE DESDE QUE EMPEZO EL AÑO ESCOLAR? Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	NUNCA Me ocurre	A VECES Me ocurre	A MENUDO Me ocurre	SIEMPRE Me ocurre
Me ignoran (pasan frente a mi o me hacen a un lado)	1	2	3	4
No me dejan participar	1	2	3	4
Me insultan	1	2	3	4
Me ponen apodos que me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablan mal de mi	1	2	3	4
Me esconden cosas	1	2	3	4
Me rompen cosas	1	2	3	4
Me roban cosas	1	2	3	4
Me pegan	1	2	3	4
Me amenazan solo para meterme miedo	1	2	3	4
Me acosan sexualmente	1	2	3	4
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme mis tenis, etc)	1	2	3	4
Me amenazan con armas, palos navajas, etc.	1	2	3	4

P.11. Algunas de las situaciones anteriores me suceden a través del teléfono celular o por medio de internet CONTINUAMENTE DESDE QUE EMPEZO EL AÑO ESCOLAR

NUNCA me ocurre	A VECES me ocurre	A MENUDO me ocurre	SIEMPRE me ocurre
1	2	3	4

AHORA NOS GUSTARIA SABER DONDE ESTA LA PESONA QUE SE METE CONTIGO

P.12. De qué curso es quien se mete contigo CONTINUAMENTE cuando ocurre lo siguiente, DESDE QUE EMPEZO EL CURSO? Rodea con un círculo la respuesta o respuestas en cada línea lo que tú piensas.

	No se meten conmigo	De mi clase	No está en mi clase pero es de mi curso	De otro curso superior al mío	De otro curso inferior al mío	Personas ajenas al colegio
Me ignoran (pasan frente a mi o me hacen a un lado)	1	2	3	4	5	6
No me dejan participar	1	2	3	4	5	6
Me insultan	1	2	3	4	5	6
Me ponen apodos que me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4	5	6

Hablan mal de mi	1	2	3	4	5	6
Me esconden cosas	1	2	3	4	5	6
Me rompen cosas	1	2	3	4	5	6
Me roban cosas	1	2	3	4	5	6
Me pegan	1	2	3	4	5	6
Me amenazan solo para meterme miedo	1	2	3	4	5	6
Me acosan sexualmente	1	2	3	4	5	6
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme mis tenis, etc)	1	2	3	4	5	6
Me amenazan con armas, palos navajas, etc.	1	2	3	4	5	6

NOS GUSTARÍA SABER DE QUÉ SEXO ES QUIEN SE METE CONTIGO

P.13. ¿Quien o quienes se mete/n contigo CONTINUAMENTE DESDE QUE EMPEZO EL AÑO ESCOLAR? Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.							
	No se meten conmigo	Un chico	Unos chicos	Una Chica	Unas Chicas	Chicos y chicas	Todo el mundo
Me ignoran (pasan frente a mi o me hacen a un lado)	1	2	3	4	5	6	7
No me dejan participar	1	2	3	4	5	6	7
Me insultan	1	2	3	4	5	6	7
Me pone/n apodos que me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4	5	6	7
Habla/n mal de mi	1	2	3	4	5	6	7
Me esconde/n cosas	1	2	3	4	5	6	7
Me rompe/n cosas	1	2	3	4	5	6	7
Me roba/n cosas	1	2	3	4	5	6	7
Me pega/n	1	2	3	4	5	6	7
Me amenaza/n solo para meterme miedo	1	2	3	4	5	6	7
Me acosa/n sexualmente	1	2	3	4	5	6	7
Me obliga/n a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme mis tenis, etc)	1	2	3	4	5	6	7
Me amenaza/n con armas, palos navajas, etc.	1	2	3	4	5	6	7

ESTA PREGUNTA ESTA RELACIONADA CON EL LUGAR DONDE SE METEN CONTIGO

P.14. ¿En qué lugares del colegio se meten contigo CONTINUAMENTE DESDE QUE EMPEZO EL AÑO ESCOLAR? Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.											
	No se meten conmigo	En el patio	En los baños	En los pasillos	En la clase sin profesor/a	En la clase con profesor/a	En el comedor	En la salida del colegio	En cualquier sitio	Fuera del colegio, aunque son alumnos del colegio	Fuera del colegio por persona ajena del colegio
Me ignoran (pasan frente a mi o me hacen a un lado)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
No me dejan participar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Me insultan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me ponen apodosos que me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Hablan mal de mi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me esconden cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me rompen cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me roban cosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me pegan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me amenazan solo para meterme miedo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me acosan sexualmente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme mis tenis, etc)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Me amenazan con armas, palos, navajas, etc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

ESTAS PREGUNTAS SE REFIEREN A CON QUIEN HABLAS Y QUIEN INTERVIENE CUANDO SE METEN CONTIGO

P.15. ¿Hablas de estos problemas con alguien y le cuentas que es lo que te pasa? Rodea con un círculo la respuesta o respuestas que más se acerquen a lo que tú sientes.	
No se meten conmigo	1
Con mis amigos o amigas	2
Con mi familia	3
Con algún compañero/a	4
Con los profesores	5
Con el orientador/a	6
Con servicios de ayuda (enfermería, alumnos ayudantes, etc.)	7
Con otros	8
Con nadie	9
P.16. ¿Interviene alguien para ayudarte cuando ocurre esto? Rodea con un círculo la respuesta	

o respuestas que más se acerquen a lo que tú sientes.	
No se meten conmigo	1
Algún amigo o amiga	2
Algunos chicos o chicas	3
Un profesor o profesora	4
Algún madre o padre	5
Algún otro adulto	6
No interviene nadie	7

AHORA NOS GUSTARIA SABER SI TU TE HAS METIDO CON ALGUN COMPANERO

P.17. ¿Cuánto y en qué forma te metes con algún compañero CONTINUAMENTE DESDE QUE EMPEZO EL AÑO ESCOLAR? Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.				
	NUNCA lo hago	A VECES lo hago	A MENUD O lo hago	SIEMPRE lo hago
Le ignoro (paso al lado de él)	1	2	3	4
No lo dejo participar	1	2	3	4
Le insulto	1	2	3	4
Le pongo sobre nombre que le ofendan o lo ridiculicen	1	2	3	4
Hablo mal de él o de ella	1	2	3	4
Le escondo cosas	1	2	3	4
Le rompo cosas	1	2	3	4
Le robo cosas	1	2	3	4
Le pego	1	2	3	4
Le amenazo solo para meterle miedo	1	2	3	4
Le acoso sexualmente	1	2	3	4
Le obligo a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas, pedirme mis tenis, etc.)	1	2	3	4
Me amenazan con armas, palos navajas, etc.	1	2	3	4

P.18. ¿te metes con alguien CONTINUAMENTE por medio del teléfono celular o por internet?			
NUNCA lo hago	A VECES lo hago	A MENUDO lo hago	SIEMPRE lo hago
1	2	3	4
P.19. Cuando tú te metes con alguien CONTINUAMENTE, ¿Qué hacen tus compañeros? Rodea con un círculo lo que tú pienses.			
No se meto con nadie	1		
Nada	2		
Me rechazan, no les gusta	3		
Me animan, me ayudan	4		
P.20. ¿Tú qué haces cuando se meten CONTINUAMENTE con un compañero o compañera? Rodea con un círculo lo que tú pienses.			
Me meto para acabar la situación si es mi amigo	1		
Me meto para acabar la situación aunque no sea mi amigo	2		
Informo a algún adulto (profesor, familiar, otros)	3		
No hago nada, aunque creo que debería hacerlo	4		

No hago nada, no es mi problema	5
Me meto con él, lo mismo que el grupo	6
P.21. ¿Te has unido a un grupo o a otro compañero o compañera para meterse con alguien CONTINUAMENTE DESDE QUE EMPEZO EL AÑO ESCOLAR? Rodea con un círculo lo que tú pienses.	
No se meto con nadie	1
Nada	2
Me rechazan, no les gusta	3
Me animan, me ayudan	4
P.22. ¿Qué hacen los profesores ante situaciones de este tipo? Rodea con un círculo lo que tú pienses.	
No sé lo que hacen	1
No hacen nada porque no se enteran	2
Algunos intervienen para acabar la situación	3
Castigan a los que agreden	4
Aunque lo saben, no hacen nada	5

ANEXO 4

Escala de Evaluación de la Conducta Perturbadora- (EECP). Formulario Para el Informe de los Padres de Barkley:

Instrucciones: Por favor, indique si este niño ha llevado a cabo cualquiera de las siguientes conductas *en los pasados 12 meses*.

1	A menudo amedrenta, amenaza o intimida a otros.	No	Sí
2	A menudo inicia peleas físicas.	No	Sí
3	Ha usado un arma que puede causar daño físico serio a otros (p. ej., un bate, un ladrillo, una botella rota, un cuchillo o un revólver).	No	Sí
4	Ha sido cruel físicamente con la gente.	No	Sí
5	Ha sido cruel físicamente con los animales.	No	Sí
6	Ha robado mientras confrontaba a la víctima (p. ej., asalto, arrebatar la cartera (bolsa), extorsión o robo a mano armada).	No	Sí
7	Ha forzado a alguien a una actividad sexual.	No	Sí
8	Ha prendido fuegos deliberadamente con la intención de causar daños serios.	No	Sí
9	Ha destruido deliberadamente la propiedad de otros (excepto por prender fuego).	No	Sí
10	Ha entrado por la fuerza a la casa, edificio o automóvil de otra persona.	No	Sí
11	A menudo miente para obtener bienes o favores, o para evadir obligaciones (es decir, estafar a otros).	No	Sí
12	Ha robado cosas de valor significativo sin confrontar a la víctima (p. ej., robo en tiendas, pero sin haber entrado por la fuerza, y falsificación).	No	Sí
13	A menudo permanece fuera de la casa, durante la noche, a pesar de la prohibición de los padres.	No	Sí

Si es así, ¿a qué edad comenzó a hacer esto? _____

14	Se ha fugado del hogar, toda la noche, por lo menos dos veces mientras vivía con sus padres, en un hogar de crianza u hogar de grupo.	No	Sí
----	---	----	----

Si es así, ¿cuántas veces? _____

15	A menudo se ausenta de la escuela sin permiso.	No	Sí
----	--	----	----

Si es así, ¿a qué edad comenzó a hacer esto? _____

ACOSO ESCOLAR Y EMPATIA EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES CON TRASTORNO DISOCIAL DE LA CONDUCTA¹

AURA MILENA PARRA BENAVIDES²

NADYA MELISSA CARVAJAL PINEDA³

JAIME HUMBERTO MORENO MÉNDEZ⁴

ABSTRACT

This study aimed to analyze the association between bullying and level of empathy in a group of adolescents with conduct disorder belonging to the comprehensive care program for children and adolescents. This is a descriptive study involving 10 adolescents. To collect information used three instruments: The High Questionnaire 12-16 years of age of UNICEF and the Office of the Ombudsman in Spain (2007), the Prosocial Behaviour Questionnaire for Martonell, Gonzales and Calvo, validated by Rey (2003) and the Scale for the Assessment of Disruptive Behavior (EECP) (Form for Parent Report Barkley). The results show that the young participants in the study did not show bullying behavior, either in the role as victims or as perpetrators, which was seen as a lack of association between the disorder and bullying. Unlike that found a strong association between conduct disorder and the level of empathy. Finally, no association was found between the level of empathy and bullying.

Keywords: Bullying, empathy, disocial disorder.

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar la asociación entre acoso escolar y nivel de empatía en un grupo de adolescentes con trastorno disocial de la conducta pertenecientes a un programa de atención integral para niños, niñas y adolescentes. Se trata de un estudio de

¹ Este artículo es producto de la investigación que lleva el mismo título y que fue realizada como trabajo de grado para obtener el título de Especialista en Psicología clínica de la Niñez y de la Adolescencia

² Correspondencia: Aura Milena Parra Benavides E-mail auramiparra@hotmail.com

³ Correspondencia: Nadia Melisa Carvajal E-mail nadia_imagination@hotmail.com

⁴ Correspondencia: Jaime Humberto Moreno Méndez E-mail jaimehm@yahoo.com

tipo descriptivo en el que participaron 10 adolescentes. Para la recolección de la información de aplicaron tres instrumentos: El Cuestionario Secundaria de 12 a 16 años de edad de la UNICEF y La Defensoría del Pueblo en España (2007), el Cuestionario de Conducta Prosocial de Martonell, Gonzales y Calvo, validada por Rey (2003) y la Escala de Evaluación de la Conducta Perturbadora (EECP) (Formulario para el Informe de los Padres de Barkley). Los resultados muestran que los jóvenes participantes en el estudio no presentan conductas de acoso escolar, ni en el rol como víctimas ni como agresores, lo cual se consideró como una ausencia de asociación entre el trastorno y el acoso escolar. A diferencia de esto se encontró una estrecha asociación entre el trastorno disocial y el nivel de empatía. Finalmente, tampoco se encontró asociación entre el nivel de empatía y el acoso escolar.

Palabras claves: Bullying, empatía, trastorno disocial.

INTRODUCCIÓN

El acoso Escolar o “Bullying” es una de las diversas manifestaciones de la violencia en el entorno escolar. El término Bullying constituye un derivado de *bull* (matón) (Díaz-Aguado, 2005), el cual, según Zabalza (2002), fue analizado por mucho tiempo desde una visión genérica de la violencia en instituciones escolares. De acuerdo con Zabalza, Olweus es uno de los padres de este concepto y uno de los principales investigadores de esta tipología de violencia, describiéndola como la exposición repetitiva y durante cierto tiempo de un estudiante a acciones negativas por parte de otro u otros estudiantes. Hazler, Miller, Carney y Green (2001), citados por Zabalza (2002), complementaron esta definición y llamaron bullying al “daño reiterado, no ocasional, causado a otra persona a través de palabras o ataques físicos en alguno de los espacios de la escuela o en el camino de casa a la escuela o de la escuela a casa”. Estos mismo autores caracterizaron “el acto del bullying” como injusto, “dado que el atacante es bien más fuerte físicamente o bien más hábil a nivel verbal o social que su víctima”. También refieren que el “ataque puede ser perpetrado por un individuo o por un grupo”.

Zabalza (2002), en su revisión encuentra tres aspectos básicos del fenómeno: a) que se hace daño a otro; b) que se trata de una acción repetida y; c) que se produce en un contexto de desigualdad entre los participantes.

El bullying entonces es considerado como un tipo de violencia que comprende cuatro características: (a) es variada, suele incluir conductas de diversa naturaleza como burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos, etc.; (b) origina problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo, en otros términos, es prolongada en el tiempo (no esporádica) y se produce en contextos en los que el que agresor y agredido se ven obligados convivir, como por ejemplo en la escuela; (c) es provocada por un individuo o grupo individuos contra los que la persona se siente indefensa, en inferioridad de condiciones: supone un abuso de poder, al estar provocada por un alumno (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación; (d) es un fenómeno que frecuentemente se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente (Díaz-Aguado, 2002; 2005).

Según Piñuel y Oñate (s.f), citado por Cepeda, Pacheco, García y Piraquive (2008), para distinguir el acoso escolar de otras acciones violentas, como por ejemplo, una pelea entre compañeros, es necesario reconocer dos características que identifican el acoso escolar. La primera es la existencia intrínseca de una relación de poder (dominio-sumisión) que tiene uno o varios agresores sobre otro que es el agredido o acosado. La segunda es que, en el acoso, las situaciones de agresión se presentan en forma reiterada.

Los autores que han concentrado su atención en el estudio de este fenómeno destacan la importancia de detectar las señales asociadas al acoso escolar, así como detectar los factores de riesgo y factores predisponentes desde temprana edad con el fin de intervenir oportunamente y así poder controlar las primeras manifestaciones de violencia y prevenir su continuidad y evolución.

No obstante, García (2001) afirma que a nivel político educativo e investigativo ha preocupado más el rendimiento académico y el fracaso escolar que la violencia en este contexto. Trianes y García (2002) lo reafirman señalando que “la escuela se ha centrado tradicionalmente en el ámbito de lo cognitivo, olvidándose casi por completo de la dimensión socio-afectiva de la personalidad de los estudiantes” (p. 175).

Gómez (2005), citado por Castillo y Pacheco (2008), señala que nadie atiende lo que sucede, ni padres, ni maestros ni autoridades escolares, y no se ofrecen soluciones frente a los conflictos entre compañeros. En consecuencia se genera un proceso de desesperanza en los

alumnos que puede terminar en la deserción. Zabalza (2002), también refiere que la escuela “extrae el tema de la violencia de una visión ingenua y reductiva”.

En relación con la violencia escolar se encuentran investigaciones que caracterizan la problemática y estudios sobre la percepción que tienen los docentes y jóvenes sobre ésta (Chagas, 2005; Vásquez et al., 2005, citados por Castillo y Pacheco, 2008). Estudios como el de Marugán, Caño y Foces (2002) analizan aspectos como “la clarificación del término en relación con el contexto de referencia, sobre si existe o no violencia en los centros escolares, quién la provoca y quien la sufre, qué sabemos de ella, cómo evitarla, o las consecuencias que produce en los que la ejercen y en los que la padecen, etc.”.

Desde otra perspectiva, Zabalza (2002) hace una profunda revisión sobre la relación entre la violencia escolar y los espacios y tiempos específicos en que se presenta, afirmando que estudios han demostrado que las conductas violentas tienden a producirse en espacios previsibles y en momentos específicos (también previsibles).

En lo que se refiere a la investigación en Colombia, Reátiga (2009), indica que si bien los estudios en este tema se iniciaron hace varias décadas en otros países, los trabajos realizados en este país son escasos y bajo este panorama lo más preocupante es que el problema no es reconocido en la “vida práctica”. Sobre este mismo aspecto, Reátiga (2009) refiere que los estudios realizados pertenecen a una de dos categorías: “los que indagan sobre la incidencia y los que se centran en las representaciones sobre el fenómeno en el ámbito escolar”.

Basada en estos antecedentes esta autora desarrolla una investigación en la ciudad de Barranquilla con el objetivo de conocer, desde una perspectiva retrospectiva, las experiencias que un grupo de estudiantes hayan vivido en relación con situaciones de intimidación o rechazo por compañeros escolares. Utilizando el cuestionario RBQ se encontró que el 41,8% recuerda que fue básicamente observador de esta situación; el 12% recuerda haber sido el victimario o agresor; el 4,8% recuerda haber sido víctima y el 13% fue tanto víctima como agresor.

Reátiga (2009) referencia algunos trabajos realizados en Colombia: “Violencia entre Compañeros” Cuevas (2007); “La chispita que quería encender a todos los fósforos. Percepciones, creencias y emociones de la intimidación en un colegio de Bogotá” (Chaux y Heinshon, 2006); “Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia)” (Hoyos, Aparicio y Córdoba, 2005); “Representaciones sobre el

maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de niveles socioeconómicos alto y bajo de la ciudad de Barranquilla” (Hoyos, Aparicio, Heilbron, y Shamun, 2004).

Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008), en la ciudad de Cali efectuaron 2.542 encuestas a estudiantes de sexto, séptimo y octavo grados de catorce colegios de la ciudad, con el fin de identificar la presencia del problema y –en caso de existir– de establecer las formas específicas de manifestación, teniendo en cuenta edad, género y estrato socioeconómico. Los resultados demostraron la presencia de “bullying” en el 24.7% de los encuestados y encuestadas, expresado en comportamientos de intimidación o agresión verbal, física y psicológica en estudiantes de ambos géneros de todos los estratos socioeconómicos. Se estableció que la forma de agresión de mayor frecuencia es la verbal y que ésta sucede también en presencia de otros compañeros, compañeras, profesoras y profesores en el aula de clase (Paredes, Álvarez, Lega y Vernon 2008).

En la ciudad de Bogotá también se realizó un trabajo sobre el bullying, específicamente con estudiantes de educación básica y media. Este tuvo como objetivo determinar las características y el nivel de acoso escolar en los colegios oficiales de la Localidad Ciudad Bolívar. La muestra se conformó con 3226 alumnos de educación básica y media, de grados sexto a once. Los resultados indican niveles de indiferencia, agresividad y otras formas de violencia en las escuelas. Un alto porcentaje de estudiantes es rechazado y humillado por sus compañeros. El nivel de acoso escolar resultó independiente del nivel socioeconómico de los estudiantes, pero dependiente del grado escolar en que se encuentren: Considerando cada una de las situaciones de acoso registradas en la prueba se encuentra que, con un nivel de significancia del 1 %, ninguna de las situaciones de acoso escolar presentadas en la encuesta depende del estrato socioeconómico de los estudiantes. En relación con el género (femenino, masculino), no se encuentran diferencias significativas en ninguna de las situaciones consideradas en la encuesta, excepto para “Me culpan de todo lo malo que pasa”, situación en la cual los estudiantes de género masculino son los más acosados. Finalmente, a partir de los índices global, de intensidad y estratégico se muestra que para un alto porcentaje de estudiantes, la escuela es un espacio donde cada día trae más sufrimiento, donde se presentan múltiples situaciones de violencia que generan miedo y afectan la vida de los niños (Cepeda, Pacheco, García y Piraquive, 2008).

Álvarez, Cárdenas, Frías y Villamizar (2007) estudiaron las actitudes hacia la violencia social entre iguales y su relación con variables sociodemográficas (edad, género, estrato socioeconómico y grado de escolaridad) en tres grupos de estudiantes de secundaria de la ciudad de Bucaramanga. “Los resultados mostraron una correlación negativa débil entre las actitudes y los otros factores estudiados. Se hallaron puntuaciones más altas en el género masculino y la predominancia de tres tipos de creencias: la imposición sobre los otros, la agresión como medio de justicia y a su vez rechazo a las formas de violencia con iguales” (p.127).

Sobre las consecuencias del Bullying, Díaz-Aguado (2002) menciona que al igual que como sucede con otras manifestaciones de la violencia, la que se produce en la escuela también genera “daños” en todas las personas que están involucradas ya sea de manera directa o indirecta. Este autor identifica en la víctima miedo, rechazo, pérdida de confianza, bajo rendimiento y otros problemas como baja autoestima, problemas afectivo-emocionales, entre otros. En el victimario, Díaz-Aguado (2002), referencia disminución de su capacidad de comprensión moral así como su capacidad para la empatía, el principal motor de la competencia socio-emocional, y el refuerzo de un estilo violento de interacción. En las personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla puede producir, aunque en menor grado, problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor, mientras que en las instituciones la violencia reduce la calidad de la vida de las personas, dificulta el logro de la mayoría de sus objetivos (aprendizaje, calidad del trabajo...) y hace que aumenten los problemas y tensiones que la provocaron, activando un proceso de espiral escalonada de graves consecuencias.

La preocupación por la presentación de este fenómeno no se limita únicamente a las consecuencias sino a su impacto en los procesos de educación: Benítez y Justicia, (2006); Cerezo, (2001); Díaz-Aguado, (2005), citados por Álvarez, Álvarez, González, Núñez y González (2006), consideran que la violencia escolar “se ha convertido en una de las principales preocupaciones respecto a la Educación Secundaria actual”, e incluso ya a nivel de Educación Infantil (Ortega y Monks, 2005, citados por Álvarez, Álvarez, González, Núñez y González, 2006).

En la literatura se insiste también en que el maltrato entre iguales no solo genera efectos clínicos inmediatos como depresión, ansiedad y ausentismo escolar (Craig y Pepler, 2003,

citados por Reátiga, 2009), sino que sus efectos pueden evidenciarse en la adultez (Reátiga, 2009).

Los estudios también han estado dirigidos a explorar los factores asociados, los cuales se podrían agrupar en individuales, familiares, institucionales y sociales. En los individuales han sido considerados los perfiles de la víctima y el victimario: Sobre el agresor o agresora Olweus (1998), citado por Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008), lo describe con una actitud general “de mayor tendencia a la violencia y al uso de medios violentos que los otros alumnos”. Para este autor, el agresor tiene como característica la impulsividad y un deseo permanente de dominar a otros u otras y por tener poca empatía con las víctimas.

Sobre los factores familiares y sociales se destaca principalmente el modelo social que proporciona la familia, las experiencias de maltrato y violencia intrafamiliar (Barudy, 1998, citado por Cerezo, 2006) y escolar, la percepción de apoyo o rechazo que observa en sus grupos de referencia y el puesto que ocupe en la estructura social a la que pertenece (Bemak y Keys, 1999, citado por Cerezo, 2006). Como causas institucionales del bullying algunos autores mencionan: Políticas educativas que no sancionan adecuadamente las conductas violentas, ausencia de transmisión de valores, transmisión de estereotipos sexistas en las prácticas educativas, falta de atención a la diversidad cultural, contenidos excesivamente academicistas, problemática del profesorado: vulnerabilidad psicológica, carencia de una metodología adecuada para el control de la clase, ausencia de la figura del maestro como modelo, falta de reconocimiento social respecto a la labor del profesorado, escasa participación en actividades de grupo, ausencia de la figura de autoridad de referencia en el centro escolar, poca comunicación entre alumnado y profesorado, pobres relaciones con sus compañeros y la ley del silencio.

Aunque algunos autores plantean que los agresores son poco empáticos, investigaciones como la de Cerezo (2006) muestran que éstos son percibidos de manera menos desfavorable que las víctimas, ya sean víctimas pasivas o víctimas provocadores. Asensi Díaz (2003) reitera esta idea al señalar que a veces el agresor se comporta como reacción a los fracasos escolares continuos, pero que también se pueden encontrar agresores entre alumnos con fuerte personalidad y confianza en sí mismos, populares entre sus compañeros pero con una enorme necesidad de poder y de dominio sobre los demás.

Ante este panorama, Palomero y Fernández (2002) concluyen: “el problema de la violencia escolar (o para hablar en positivo, los programas para favorecer y/o mejorar la convivencia en los centros educativos), no puede ser abordado de forma unidimensional, ni recurriendo a recetas o parches, sino que exige un abordaje sistémico, ecológico, interdisciplinar y pluricausal”. (p. 17, 18).

A partir de estos antecedentes se considera relevante el estudio de la relación entre variables como el Bullying, la empatía y la presencia de trastorno disocial. Estudios demuestran que niños y adolescentes con conducta antisocial presentan una escasa actividad empática, lo cual es coherente con lo afirmado por la Asociación American de Psiquiatra 1995 en relación con la escasa empatía como un síntoma relacionado con el trastorno disocial, un trastorno en el cual sus síntomas se asocian a conductas antisociales. Rey (2001) halló en sus investigaciones un grado de empatía menor en un grupo de niños y adolescentes con este trastorno, en comparación con el grado de empatía mostrado por un grupo de niños y adolescentes en general.

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

Sánchez, Oliva y Parra (2006) plantean que definir la empatía como una reacción emocional elicitada y congruente con el estado emocional del otro y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o podría tener expectativas de sentir, resulta insuficiente, por lo que es necesario anexar otros conceptos relacionados con esta variable: “La adopción de perspectiva hace referencia a la tendencia a adoptar el punto de vista cognitivo del otro; la simpatía es la tendencia a preocuparse o sentir interés por el otro y, finalmente, el malestar personal alude a la tendencia a sentirse intranquilo o incómodo en espacios interpersonales tensos que implican a otros y sus necesidades” (Eisenberg et al., 1995; Eisenberg, 2000a; Hoffman, 1987; Underwood y Moore, 1982, citados por Sánchez, Oliva y Parra, 2006, p. 260).

La definición que Sánchez, Oliva y Parra (2006) asumen en su trabajo es la de Mehrabian y Epstein (1972), la empatía como experiencia vicaria del estado emocional del otro. Además de considerar la empatía como una capacidad del individuo, casi como un rasgo de personalidad, diferencia lo que se ha denominado empatía disposicional de la empatía situacional. La empatía disposicional, capacidad o rasgo de personalidad, se contrapone a la denominada empatía situacional, según la cual la persona sentirá más o menos empatía en función de la situación de referencia.

Desde otra perspectiva, Reppeto (1992), citado por Rey (2002), aborda la empatía como una habilidad social de alto nivel, que hace referencia a la capacidad de comprender los sentimientos de otra persona o compartir la emoción percibida en el otro. Como habilidad comprende tanto componentes cognoscitivos como conductuales. Eysenberg y Strayer (1992) afirman que esta habilidad implica la capacidad de percibir tanto claves o señales directas como indirectas del estado emocional afectivo del otro por lo que compromete habilidades tales como diferenciar la respuesta afectiva del otro de la respuesta afectiva de uno mismo, asociar estas claves con los recuerdos de experiencias personales pasadas, la capacidad de asumir roles y la capacidad simbólica. De aquí que esta habilidad no se da de forma uniforme con el desarrollo sino que aumenta con la edad. Los componentes conductuales de la empatía, por su parte abarcan una serie de respuestas que señalan la comprensión del sentimiento o emoción del otro, y que son concomitantes a la respuestas cognitivas generadas por las claves directas o indirectas de la emoción o afecto percibido. Estas respuestas tienen que ver con gestos, posturas, contacto visual y otros indicadores que pueden ser utilizados para medir el grado de empatía.

En todo caso, la empatía como experiencia o como habilidad, estudiada desde sus componentes cognoscitivos o conductuales, ha sido estudiada como reguladora del comportamiento social, especialmente su asociación con las conductas prosociales o agresivas. Lo que proponen Mestre, Samper y Frías (2002) es comprobar en qué medida la empatía funciona como un mecanismo regulador, favoreciendo la conducta prosocial e inhibiendo la agresividad: “De cara a los problemas que está provocando la agresividad infantil y juvenil, es importante conocer en qué medida dicha agresividad está apoyada por una ausencia de empatía” (p. 228).

En lo que se refiere al Trastorno disocial de la conducta se considera que éste forma parte de lo que el DSM IV-TR especifica como uno de los trastornos de aparición en la infancia y la adolescencia, encontrándose en el subgrupo de los trastornos de la conducta perturbadora junto con el TDAH (trastorno por déficit atencional con hiperactividad) y el trastorno negativista desafiante. Según DSM IV-TR Su principal rasgo constituye el ser un "un patrón de comportamiento persistente y repetitivo en el que se violan los derechos básicos de los otros o importantes normas sociales adecuadas a la edad del sujeto" se trata por supuesto de desviaciones cualitativa y cuantitativamente más pronunciadas que la simple "maldad infantil" o la "rebeldía adolescente".

Se destaca el trabajo de revisión de Navas y Muñoz (2005), en el que se presentan las teorías explicativas de la conducta antisocial en adolescentes. Allí se señala que estas teorías están representadas por los modelos psicobiológicos, las teorías del aprendizaje, las aproximaciones del desarrollo socio-cognitivo y las teorías sociológicas. Además, afirman estos autores, que en los últimos años aparecen modelos integradores de las diferentes aproximaciones. Citando a Pérez (1984), en su artículo señalan que las Teorías psicobiológicas tratan de explicar la conducta antisocial en función de anomalías o disfunciones orgánicas, bajo la premisa de que es algo orgánico o factores internos del individuo, los que concurren en algunas personas y llevan a una predisposición congénita para la comisión de la delincuencia. "Las teorías del aprendizaje explican el comportamiento delictivo como una conducta aprendida, bien sea basándose en el condicionamiento clásico, el operante o el aprendizaje vicario" (Navas y Muñoz, 2005).

Otro modelo teórico que Navas y Muñoz (2005) presentan es la teoría del desarrollo cognitivo-social o moral, refiriéndose a los procesos de aprendizaje de reglas morales, mientras que en las Teorías sociológicas de la explicación de la delincuencia se contemplan dos: Teorías de la socialización deficiente y Teorías de la estructura social defectuosa. Las primeras intentan explicar la delincuencia a través de la deficiente socialización de los individuos, y cómo la familia, la escuela, la comunidad y las amistades favorecen o interfieren este proceso (Hassemer y Muñoz- Conde, 2001, citados por Navas y Muñoz, 2005). Como teorías de la estructura social defectuosa se recopilan las teorías de la anomia, cuyo pionero es Durkeim y quien la conceptualiza como las crisis, perturbaciones de orden colectivo y desmoronamiento de las normas y valores vigentes en una sociedad.

Finalmente, las posturas integradoras serían las que establecen que la delincuencia está asociada a diversos factores por lo que resulta necesario contemplar varias teorías. Se menciona como relevante la teoría integradora de Farrington, puesto que integra elementos de otras teorías como la teoría de las subculturas de Cohen, la teoría del control de Hirschi, la teoría de la asociación diferencial de Sutherland, la teoría de la desigualdad de oportunidades de Cloward y Ohlin y la teoría del aprendizaje social de Trasler.

MÉTODO

Participantes

La muestra, seleccionada a través de muestreo intencional o por conveniencia, estuvo conformada por 10 adolescentes entre los 10 y 13 años con trastorno disocial que asisten actualmente al Centro de atención integral a niños, niñas y adolescentes de estrato socioeconómico uno de la ciudad de Villavicencio.

Instrumentos

Cuestionario secundaria de 12 a 16 años de edad de la UNICEF y La Defensoría del Pueblo en España, (2007): Evalúa las relaciones sociales y conductas agresivas en un centro escolar. El cuestionario consta de 22 preguntas, organizadas en 3 bloques, en cada uno de los cuales se recaba información acerca de su experiencia como posible testigo, víctima o agresor, respectivamente, de 13 conductas de maltrato. Este cuestionario fue creado y utilizado para desarrollar el informe de la defensoría del pueblo UNICEF, en España. El cuestionario tiene preguntas acerca de maltrato muy específicas que se pueden agrupar en distintas categorías como: verbal, físico, de exclusión social, amenazas y acoso sexual. El nivel de confianza es $\alpha=0,001$.

Se utiliza una escala ordinal (nunca, a veces, a menudo y siempre). En el cuestionario se insiste en que la persona encuestada debe referirse sólo a lo que ocurre de forma continuada, por lo que la intensidad de la agresión ha de entenderse como frecuencia de casos en que se sufren, se observan o se llevan a cabo. El cuestionario de alumnas y alumnos está organizado en bloques, en cada uno de los cuales se obtiene información sobre los siguientes aspectos: a) Lo que ocurre en el instituto, visto como espectador o espectadora: tipos de maltrato y frecuencia de los

mismos, reacciones ante lo que ocurre; b) Relaciones sociales y sentimientos vividos por el alumnado encuestado; c) Trato del que es objeto el alumnado: tipos de maltrato de los que pudiere ser víctima, y frecuencia, número de personas que arremete; d) Características de quien agrede: curso, género y número, integrante de la comunidad educativa o no, estatus (docente o no); e) Lugar en el que ocurre cada tipo de maltrato; f) Personas a quienes se comunica el hecho, y personas que intervienen para ayuda, y; g) El alumno o alumna como agresor: acciones cometidas, reacción.

Escala de Evaluación de la Conducta Perturbadora (EECP). Formulario para el Informe de los Padres de Barkley. Contiene síntomas de TDAH, del Trastorno Opositor Desafiante (TOD) y del Trastorno de Conducta (TC). Para este caso se tuvieron en cuenta los ítems correspondientes al TC (Pineda, Henao y cols., 1999). La consistencia interna del este instrumento es de 0,85 a 0,92 de Coeficiente Alfa de Cronbach.

La escala utilizada para evaluar la empatía fue *el Cuestionario de Conducta Prosocial de Martonell, Gonzales y Calvo*, validada por Rey (2003) para la población colombiana. Esta es una escala para ser aplicada a preadolescentes y adolescentes de los dos sexos, constituida por 15 ítems que se contestan a través de una escala tipo Likert de cuatro opciones. La escala permite obtener una puntuación mínima de 15 puntos y una máxima de 60. Tiene una confiabilidad de .78, con un nivel de significancia superior al .001 para la correlación ítems puntuación total de la escala. Esta escala intenta medir la empatía desde el punto de vista de una habilidad para comprender la situación, las emociones y sentimientos de otra persona.

Procedimiento

Se acudió a la institución para solicitar los permisos correspondientes y aclarar los interrogantes acerca del proyecto. Se informó sobre el objetivo del estudio y sus alcances. Luego de seleccionar la muestra por conveniencia se aplicaron los cuestionarios.

RESULTADOS

La información fue analizada a través de la estadística descriptiva, con las tablas de frecuencia para cada variable y luego utilizando tablas de contingencia para establecer los cruces correspondientes entre las variables.

La primera variable que se describe es el nivel de empatía, que se identificó con el “Cuestionario de Conducta Prosocial de Martonell, Gonzales y Calvo”. Como se observa en la tabla 1, la mayoría de los participantes presenta un nivel de empatía baja, mientras que solo un participante obtuvo un nivel alto.

Tabla 1

Distribución porcentual de los niveles de empatía

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
BAJA	6	60
MEDIA	3	30
ALTA	1	10
Total	10	100

En lo relacionado con el comportamiento del acoso escolar, en la tabla 2 se evidencia con respecto a las dos formas de tipo de acoso escolar “social”, que el mayor porcentaje se encuentra en la forma “No me dejan participar” con el 40%; en cuando a la agresión verbal se identifica que la conducta que tiene mayor porcentaje es “Hablan mal de mí” con el 40%; La prevalencia de las distintas conductas que se clasifican en agresión física indirecta, la más representativa es la de “Me roban las cosas” con el 40%; La agresión física directa con la conducta de “pegar” se reporta en un 30% (algunas veces me ocurre); En cuanto a las amenazas y chantajes se observa que una de las conductas con menor porcentaje es la amenaza con “armas palos navajas etc”.

Tabla 2

Distribución porcentual de características de estudiantes que reportan ser víctimas de las distintas situaciones de acoso escolar

TIPO DE ACOSO		PERDIDOS	NUNCA ME OCURRE	A VECES ME OCURRE	A MENUDO ME OCURRE	SIEMPRE ME OCURRE	Total		
SOCIAL	ME IGNORAN (PASAN FRENTE A MI O ME HACEN A UN LADO)	Frecuencia	1	5	1	1	2	10	
		Porcentaje	10.0	50.0	10.0	10.0	20.0	100.0	
	NO ME DEJAN PARTICIPAR	Frecuencia		6	2		2	10	
		Porcentaje		60.0	20.0		20.0	100.0	
VERBAL	ME INSULTAN	Frecuencia		4	6			10	
		Porcentaje		40.0	60.0			100.0	
	ME PONEN APODOS QUE ME OFENDEN O RIDICULIZAN	Frecuencia		6	1	1	2	10	
		Porcentaje		60.0	10.0	10.0	20.0	100.0	
	HABLAN MAL DE MI	Frecuencia		6	1		3	10	
		Porcentaje		60.0	10.0		30.0	100.0	
	FÍSICO INDIRECTO	ME ESCONDEN LAS COSAS	Frecuencia		6	4			10
			Porcentaje		60.0	40.0			100.0
ME ROMPEN LAS COSAS		Frecuencia		9	1			10	
		Porcentaje		90.0	10.0			100.0	
ME ROBAN LAS COSAS		Frecuencia		6	3		1	10	
		Porcentaje		60.0	30.0		10.0	100.0	
FÍSICO DIRECTO	ME PEGAN	Frecuencia		7	3			10	
		Porcentaje		70.0	30.0			100.0	
AMENAZAS Y CHNATAJES	ME AMENAZAN SOLO PARA METERME MIEDO	Frecuencia	1	6	3			10	
		Porcentaje	10.0	60.0	30.0			100.0	
	ME OBLIGAN A HACER COSAS QUE NO QUIERO CON AMENAZAS	Frecuencia		8	1	1		10	
		Porcentaje		80.0	20.0			100.0	
	ME AMENAZAN CON ARMAS, PALOS, NAVAJAS ETC.	Frecuencia		8	2			10	
		Porcentaje		80.0	20.0			100.0	
ACOSO SEXUAL	ME ACOSAN SEXUALMENTE	Frecuencia		8	2			10	
		Porcentaje		80.0	20.0			100.0	

En la tabla 3 se presentan los resultados referidos a las características del acoso escolar según el reporte de los estudiantes que se han señalado como agresores. Al igual que en la tabla anterior, se puede observar que con respecto a las dos formas de tipo de acoso escolar “social” el mayor porcentaje se encuentra en la forma “No lo dejo Participar” con el 40%; en cuando a la agresión verbal se identifica que la conducta que tiene mayor porcentaje es la “Le Insulto” con el 60%; La prevalencia las distintas conductas que se clasifican en agresión física indirecta, la más representativa es la de “Les escondo las cosas” con el 40%.

Tabla 3

Distribución porcentual de características de los estudiantes que reportan ser los agresores en las distintas situaciones de acoso escolar

TIPOS DE ACOSO		PERDIDOS	NUNCA LO HAGO	A VECES LO HAGO	SIEMPRE LO HAGO	TOTAL	
SOCIAL	LO IGNORO (PASO AL LADO DE EL)	Frecuencia	2	5	3	10	
		Porcentaje	20.0	50.0	30.0	100.0	
	NO LO DEJO PARTICIPAR	Frecuencia		6	3	1	10
		Porcentaje		60.0	30.0	10.0	100.0
VERBAL	LE INSULTO	Frecuencia		4	5	1	10
		Porcentaje		40.0	50.0	10.0	100.0
	LE PONGO SOBRE NOMBRE QUE LE OFENDAN O LO RIDICULICEN	Frecuencia		4	5	1	10
		Porcentaje		40.0	50.0	10.0	100.0
FÍSICO INDIRECTO	HABLO MAL DE EL O ELLA	Frecuencia		7	1	2	10
		Porcentaje		70.0	10.0	20.0	100.0
	LE ESCONDO LAS COSAS	Frecuencia		6	3	1	10
		Porcentaje		60.0	30.0	10.0	100.0
FÍSICO INDIRECTO	LE ROMPO COSAS	Frecuencia		8	1	1	10
		Porcentaje		80.0	10.0	10.0	100.0
	LE ROBO COSAS	Frecuencia		6	4		10
		Porcentaje		60.0	40.0		100.0

FÍSICO DIRECTO	LE PEGO	Frecuencia	7	2	1	10
		Porcentaje	70.0	20.0	10.0	100.0
AMENAZAS Y CHANTAJES	LO AMENAZO SOLO PARA METERLE MIEDO	Frecuencia	7	2	1	10
		Porcentaje	70.0	20.0	10.0	100.0
	LE OBLIGO A HACER COSAS QUE NO QUIERE CON AMENAZAS	Frecuencia	8	1	1	10
		Porcentaje	80.0	10.0	10.0	100.0
LE AMENAZO CON ARMAS, PALOS, NAVAJAS, ETC..	Frecuencia	7	2	1	10	
	Porcentaje	70.0	20.0	10.0	100.0	
ACOSO SEXUAL	LE ACOSO SEXUALMENTE	Frecuencia	9	1		10
		Porcentaje	90.0	10.0		100.0

En las tablas 4, 5, 6, 7, 8 y 9 se presentan los resultados obtenidos de los cruces realizados entre las diferentes categorías de la variable acoso escolar y la variable empatía. En general, los datos indican una mayor concentración de sujetos en el cruce del nivel de empatía baja con las opciones de a menudo y siempre en la escala de acoso escolar.

Tabla 4

Asociación tipo de acoso social con nivel de empatía

			EMPATIA				
			BAJA	MEDIA	ALTA	Total	
SOCIAL	IGNORARLE (NO HABLARLE O EVITARLO) ¹	NUNCA LO HE VISTO EN EL COLEGIO	Recuento	0	1	1	2
			% del total	.0%	10.0%	10.0%	20.0%
	A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	3	0	0	3	
		% del total	30.0%	.0%	.0%	30.0%	
	A MENUDO LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	0	1	0	1	
		% del total	.0%	10.0%	.0%	10.0%	
	SIEMPRE LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	3	1	0	4	
		% del total	30.0%	10.0%	.0%	40.0%	

Total		Recuento	6	3	1	10
		% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%
NO DEJARLE PARTICIPAR	NUNCA LO HE VISTO EN EL COLEGIO	Recuento	0	1	1	2
		% del total	.0%	10.0%	10.0%	20.0%
	A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	4	2	0	6
		% del total	40.0%	20.0%	.0%	60.0%
	SIEMPRE LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	2	0	0	2
		% del total	20.0%	.0%	.0%	20.0%
Total		Recuento	6	3	1	10
		% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%

Tabla 5

Asociación tipo de acoso verbal con nivel de empatía

			EMPATIA				
			BAJA	MEDIA	ALTA	Total	
INSULTARLE	A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	1	1	1	3	
		% del total	10.0%	10.0%	10.0%	30.0%	
		A MENUDO LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	2	0	0	2
		% del total	20.0%	.0%	.0%	20.0%	
	SIEMPRE LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	3	2	0	5	
		% del total	30.0%	20.0%	.0%	50.0%	
Total		Recuento	6	3	1	10	
		% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%	
VERBAL	PONER APODOS QUE LE OFENDEN O RIDICULIZAN	A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	0	2	1	3
			% del total	.0%	20.0%	10.0%	30.0%
		SIEMPRE LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	6	1	0	7
		% del total	60.0%	10.0%	.0%	70.0%	
Total		Recuento	6	3	1	10	
		% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%	
HABLAR MAL DE ÉL O ELLA	A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	4	2	1	7	
		% del total	40.0%	20.0%	10.0%	70.0%	
		A MENUDO LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	0	1	0	1
		% del total	.0%	10.0%	.0%	10.0%	
	SIEMPRE LO HE	Recuento	2	0	0	2	

	VISTO EN MI COLEGIO	% del total	20.0%	.0%	.0%	20.0%
Total		Recuento	6	3	1	10
		% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%

Tabla 6

Asociación tipo de acoso físico indirecto con nivel de empatía

			EMPATIA			Total		
			BAJA	MEDIA	ALTA			
FÍSICO INDIRECTO	ESCONDE RLE LAS COSAS	NUNCA LO HE VISTO EN EL COLEGIO	Recuento	2	1	0	3	
			% del total	20.0%	10.0%	.0%	30.0%	
		A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	0	2	1	3	
			% del total	.0%	20.0%	10.0%	30.0%	
		A MENUDO LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	2	0	0	2	
			% del total	20.0%	.0%	.0%	20.0%	
		SIEMPRE LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	2	0	0	2	
			% del total	20.0%	.0%	.0%	20.0%	
		Total	Recuento	6	3	1	10	
			% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%	
		ROMPERLE LAS COSAS	NUNCA LO HE VISTO EN EL COLEGIO	Recuento	2	2	1	5
				% del total	20.0%	20.0%	10.0%	50.0%
			A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	1	1	0	2
			% del total	10.0%	10.0%	.0%	20.0%	
		A MENUDO LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	3	0	0	3	
		% del total	30.0%	.0%	.0%	30.0%		
	Total	Recuento	6	3	1	10		
		% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%		
	ROBARLES LAS COSAS	NUNCA LO HE VISTO EN EL COLEGIO	Recuento	0	0	1	1	
			% del total	.0%	.0%	10.0%	10.0%	
		A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	5	2	0	7	
			% del total	50.0%	20.0%	.0%	70.0%	
		A MENUDO LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	1	0	0	1	
		% del total	10.0%	.0%	.0%	10.0%		
		SIEMPRE LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	0	1	0	1	
		% del total	.0%	10.0%	.0%	10.0%		
	Total	Recuento	6	3	1	10		
		% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%		

total

Tabla 7

Asociación tipo de acoso físico directo con nivel de empatía

		EMPATIA			Total
		BAJA	MEDIA	ALTA	
PEGARLE	Recuento	0	1	0	1
	% del total	.0%	10.0%	.0%	10.0%
NUNCA LO HE VISTO EN EL COLEGIO	Recuento	1	0	0	1
	% del total	10.0%	.0%	.0%	10.0%
A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	2	1	1	4
	% del total	20.0%	10.0%	10.0%	40.0%
SIEMPRE LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	3	1	0	4
	% del total	30.0%	10.0%	.0%	40.0%
FÍSICO DIRECTO	Recuento	6	3	1	10
	% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%

Tabla 8

Asociación tipo de acoso amenazas y chantajes con el nivel de empatía

			EMPATIA			Total
			BAJA	MEDIA	ALTA	
AMENAZARLE SOLO PARA ASUSTARLO	NUNCA LO HE VISTO EN EL COLEGIO	Recuento	2	0	1	3
		% del total	20.0%	.0%	10.0%	30.0%
A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	1	2	0	3
		% del total	10.0%	20.0%	.0%	30.0%
A MENUDO LO HE VISTO EN MI COLEGIO	A MENUDO LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	1	0	0	1
		% del total	10.0%	.0%	.0%	10.0%
SIEMPRE LO HE VISTO EN MI COLEGIO	SIEMPRE LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	2	1	0	3
		% del total	20.0%	10.0%	.0%	30.0%
AMENAZAS Y CHANTAJES	Total	Recuento	6	3	1	10
		% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%
OBLIGARLE A HACER COSAS QUE NO QUIERE CON ANENAZAS	NUNCA LO HE VISTO EN EL COLEGIO	Recuento	3	0	1	4

(TRAER DINERO, HACERLE LAS TAREAS, O PEDIRLE LOS TENIS, ETC.)		% del total	30.0%	.0%	10.0%	40.0%
	A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	1	1	0	2
		% del total	10.0%	10.0%	.0%	20.0%
	A MENUDO LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	1	0	0	1
		% del total	10.0%	.0%	.0%	10.0%
	SIEMPRE LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	1	2	0	3
		% del total	10.0%	20.0%	.0%	30.0%
	Total	Recuento	6	3	1	10
	% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%	
AMENAZARLE CON ARMAS, PALOS O NAVAJAS	NUNCA LO HE VISTO EN EL COLEGIO	Recuento	1	1	1	3
		% del total	10.0%	10.0%	10.0%	30.0%
	A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	3	2	0	5
		% del total	30.0%	20.0%	.0%	50.0%
	A MENUDO LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	1	0	0	1
		% del total	10.0%	.0%	.0%	10.0%
	SIEMPRE LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	1	0	0	1
		% del total	10.0%	.0%	.0%	10.0%
	Total	Recuento	6	3	1	10
		% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%

Tabla 9

Asociación tipo de acoso sexual y chantajes con nivel de empatía

		EMPATIA				
		BAJA	MEDIA	ALTA	Total	
ACOSARLE SEXUALMENTE	Recuento	0	1	0	1	
	% del total	.0%	10.0%	.0%	10.0%	
ACOSO SEXUAL	NUNCA LO HE VISTO EN EL COLEGIO	Recuento	3	2	1	6
		% del total	30.0%	20.0%	10.0%	60.0%
	A VECES LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	2	0	0	2
		% del total	20.0%	.0%	.0%	20.0%
	A MENUDO LO HE VISTO EN MI COLEGIO	Recuento	1	0	0	1
		% del total	10.0%	.0%	.0%	10.0%
	Total	Recuento	6	3	1	10

% del total	60.0%	30.0%	10.0%	100.0%
-------------	-------	-------	-------	--------

DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta que Zabalza (2002) señala tres aspectos básicos del acoso escolar: a) que se hace daño a otro; b) que se trata de una acción repetida y; c) que se produce en un contexto de desigualdad entre los participantes, es evidente en los resultados que los comportamientos descritos por los jóvenes participantes no cumplen con estas características, apenas un pequeño grupo de ellos reflejan estos criterios en sus conductas a nivel escolar.

Se debe señalar que el grupo de jóvenes con trastorno disocial pertenecientes al Centro de atención integral a niños, niñas y adolescentes, reportan en su gran mayoría, que no son víctimas de acoso escolar. Apenas un pequeño porcentaje de estos jóvenes reportan que si han sido víctimas, en especial por su mayor incidencia de acuerdo a los resultados, han recibido acoso escolar de tipo social, los ignoran y no los dejan participar.

Podría pensarse que el hecho de que estos jóvenes presentan un trastorno disocial y que ello representa que sean adolescentes con un alto grado de complejidad a nivel comportamental que se caracteriza por conductas agresivas y violentas, les favoreciera para que más que víctimas siempre tendieran a ser los victimarios en las relaciones de acoso escolar, sus características se ajustan, desde la teoría, para que sean ellos quienes asuman comportamientos propios del acoso escolar y que de acuerdo al DSM – IV son también propios de los rasgos de estos jóvenes, ya que su principal rasgo constituye el ser un "un patrón de comportamiento persistente y repetitivo en el que se violan los derechos básicos de los otros o importantes normas sociales adecuadas a la edad del sujeto"(criterio A DSM IV-TR año 2000) se trata por supuesto de desviaciones cualitativa y cuantitativamente más pronunciadas que la simple "maldad infantil" o la "rebeldía adolescente". Por lo general implica la participación consciente por parte del niño o adolescente en actos que involucran un conflicto con la normativa social o con los códigos de convivencia implícitos para las relaciones en sociedad.

Sin embargo y haciendo referencia al papel como agresores, los jóvenes con trastorno disocial pertenecientes al Centro de atención integral a niños, niñas y adolescentes, en su gran mayoría reportan no haber asumido comportamientos de acoso escolar. Si estos jóvenes no son víctimas ni agresores ya que solo apenas un tanto de ellos reporta estar en una de estas dos

condiciones o roles dentro de la problemática del acoso escolar, entonces surge el interrogante de que puede estar sucediendo, sabiendo que como se señaló anteriormente son jóvenes con problemas de comportamiento de acuerdo a su condición disocial. Qué factores están entonces incidiendo en ellos para que no presenten acoso escolar, sabiendo que como se ha señalado hasta ahora, por sus características debieran presentar estos comportamientos.

Es sabido por todos que un joven disocial muy probablemente presentará problemas a nivel escolar, entre los cuales pudiera presentarse el acoso escolar. No obstante, Morales (2008, p. 129,130), pone de relieve la multicausalidad en el comportamiento antisocial durante la etapa de la adolescencia, señalando que al parecer no sólo obedece “a la combinación de múltiples factores de riesgo ubicados en diferentes niveles del desarrollo humano, sino también a procesos históricos, sociales y culturales que afectan de manera diferenciada a varias generaciones de jóvenes desde su temprana infancia”.

En este sentido, para poder comprender en su complejidad este fenómeno debe pensarse en un modelo multicausal porque en él tienen incidencia otros factores a nivel familiar, contextual e individual. Como hipótesis inicial se podría considerar que es posible que éstos jóvenes, “considerados como problemáticos a nivel comportamental”, tienden a controlarse en el ámbito escolar, probablemente porque allí encuentran espacios controlados, con una normatividad clara y específica, muy seguramente a diferencia de lo que en sus hogares encuentran y de donde se tiene gran influencia frente a la presencia de sus rasgos disociales. Puede pensarse que estos jóvenes manifiestan más abiertamente sus características en otros ambientes o contextos, sabiendo que son jóvenes trabajadores y que a su vez pertenecen a la institución de donde se extrajo la muestra para el presente trabajo. Décadas de investigación han permitido constatar que la conducta antisocial ha sido asociada principalmente con una débil vinculación afectiva a la familia, un clima familiar negativo con la puesta en práctica de estilos educativos inadecuados por parte de los padres y con la implicación en grupos de amigos antisociales (Sobral, Romero, Luengo & Marzoa, 2000; Torrente, G., 2005). Al tener débiles vínculos al interior de la familia éstos se fortalecen en otros grupos a los que pertenece el adolescente.

El hecho de que en la institución sean considerados como jóvenes con problemas de comportamiento, incluso identificados con trastorno disocial, evidencia que dichas conductas de tipo disocial están siendo reflejadas específicamente en los espacios o contextos laboral e

institucional, solo apenas una parte de ellos manifiesta esta tendencia en el colegio, específicamente dentro del marco de lo que significa y represente el acoso escolar.

Para estos jóvenes que se encuentran además, inmersos en un contexto laboral que presenta unas características especiales, ya que la mayoría de ellos laboran en el comercio informal, se sabe que están expuestos a tratos, en especial por parte de adultos que allí también laboran, que tienen un gran contenido violento y con un discurso altamente compuesto por lenguaje soez, además están expuestos a permanentes agresiones y múltiples conflictos relacionales causados por la incapacidad o limitaciones de quienes allí laboran para dar solución a sus conflictos, no es un secreto que el bajo nivel de escolaridad, los antecedentes de violencia intrafamiliar y el maltrato infantil son una constante en estos contextos, lo cual ha sido altamente demostrado en múltiples investigaciones realizadas frente al tema.

Así, es altamente probable que esta situación este íntimamente asociada a la presencia de trastornos disociales en los niños y niñas que allí tienen que formarse y educarse debido a una u otra razón, ya que se encuentran expuestos desde muy pequeños a comportamientos con altos grados de violencia, transgresión a la norma y severas dificultades en la convivencia que necesariamente afloran en las características propias de cada uno de ellos y que muy seguramente se evidencian reiterada y notoriamente en este mismo contexto, muy seguramente el hacerlo debe ser también una estrategia de afrontamiento para poder sobrevivir a un ambiente tan extremo, lo cual explicaría en cierta medida la aparición de patrones de comportamiento disocial en su comportamiento.

Con respecto a esta postura, se puede corroborar en lo descrito por Morales (2008) quien afirma que la presencia de rasgos disociales se debe principalmente a procesos de enseñanza-aprendizaje provenientes del plano familiar. En este caso existiría un aprendizaje de un determinado sistema de valores y creencias que induciría al niño a actuar con estereotipos negativos hacia los demás, lo cual podría encontrar su explicación en sistemas autoritarios de crianza o bien en pautas distorsionadas o abusivas. Es necesario aquí también diferenciar este tipo de distorsión cognitiva aprendida, de las distorsiones típicas de trastornos del pensamiento y la conciencia. Este complejo sistema de creencias idiosincrásico tiene su base en las experiencias tempranas del niño y actúa como paradigma justificativo de la violencia o la conducta agresiva. Es decir, ante a un sistema hostil frente a él, actúa con hostilidad (hostilidad responsiva). Cerezo (2006) al respecto dice que es innegable la existencia de

ciertos componentes de la personalidad en la adquisición de este patrón de comportamiento, no obstante subraya que es evidente la trascendencia de factores sociales y ambientales. Destaca principalmente el modelo social que proporciona la familia, las experiencias de maltrato y violencia intrafamiliar (Barudy, 1998, citado por Cerezo, 2006) y escolar, la percepción de apoyo o rechazo que observa en sus grupos de referencia y el puesto que ocupe en la estructura social a la que pertenece (Bemak y Keys, 1999, citado por Cerezo, 2006). Es evidente, de acuerdo a lo mencionado por los anteriores autores, que el hecho de que estos jóvenes se hayan formado en un ambiente hostil, ha favorecido de alguna manera la presencia del trastorno disocial y que además, allí en este mismo contexto, los jóvenes encuentran un ambiente propicio y al cual están perfectamente adaptados para exteriorizar a plenitud en su comportamiento dichos rasgos disociales, lo cual de acuerdo a los resultados, no ocurre en el colegio.

Hay que señalar también, que para estos adolescentes, el contexto escolar puede representar un escenario representativo a nivel de normas y reglas, es evidente que allí encuentran un ambiente totalmente diferente al que normalmente encuentran en su contexto socio familiar y laboral y esto probablemente puede provocar que sus patrones de comportamiento se contengan o se orienten hacia otro objetivo. El acoso escolar, como se muestra en los resultados, no viene siendo una manifestación comportamental de estos jóvenes, los escenarios donde se manifiestan situaciones o hechos contemplados dentro de lo que representa el acoso escolar, se da por fuera de la institución escolar, muy seguramente en los alrededores, camino a casa y en gran medida en el contexto laboral donde se desempeñan.

A partir de éstos resultados se sugiere la formulación de un modelo de atención donde se contemplen los temas de trastorno disocial, empatía y acoso escolar en este tipo de instituciones, buscando con ello que dicho modelo contenga una visión de su población basada en la realidad científica. A su vez, el sector educativo es necesario que contemple dentro de sus procesos, la atención a los estudiantes que presenten problemas graves de comportamiento. Es evidente que los jóvenes con trastorno disocial que son expulsados de sus colegios, presentan un alto riesgo de entrar en la delincuencia juvenil, siendo entonces la prevención y atención de estos comportamientos problemáticos que el sistema escolar debe trabajar.

Los estudios que den cuenta de las características y factores asociados a un fenómeno como el Bullying deben ser tenidos en cuenta en el establecimiento de políticas públicas,

construidas y emanadas por los entes gubernamentales, quienes basados en la necesidad de considerar aquellos hechos o eventos relevantes que deben ser objeto de intervención o atención por parte de las mismas.

La realización de estudios en el que se exploren otras variables y otras poblaciones serían de gran utilidad para lograr una mayor aproximación al fenómeno, especialmente si se aborda desde una perspectiva multidimensional y multicausal. Como no se encontró una relación directa entre las variables objeto de estudio es preciso revisar y realizar investigaciones desde los modelos interaccionistas, los cuales podrían explicar mejor este fenómeno.

REFERENCIAS

- Álvarez, L., Álvarez, D., González, P., Núñez, J. y González, J. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18 (4), p. 686-695.
- Álvarez, Cárdenas, Frías y Villamizar (2007). Actitudes hacia la violencia social entre iguales y su relación con variables sociodemográficas en tres grupos de estudiantes de secundaria de la ciudad de Bucaramanga. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, p. 127-137.
- Asensi Díaz, J. (2003). La violencia en las instituciones escolares. *Tendencias Pedagógicas*, 8, p. 89-98.
- Bizcocho, A. y Bizcocho, J. (2003). Bases para la elaboración de un plan de actuación para la prevención de los problemas de convivencia escolar. *Escuela abierta*, 6, p. 149-182.
- Castillo, C. y Pacheco M. (2008). Perfil del maltrato (Bullying) entre estudiantes de secundaria de la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (38), p. 825-842.
- Cepeda Cuervo, E., Pacheco Durán, P., García Barco, L. y Piraquive Peña, C., (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista de Salud Pública*, 10 (4), p. 517-528.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Revista Anales de Psicología*, 17(1), 37-43.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima – provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de Salud*, 2, p. 27-34.

- Cuevas, M. (2007). Violencia entre Compañeros. Ponencia presentada en el III Congreso de Psicología Cognitivo Conductual, Santiago de Cali, Colombia 27-29 de septiembre de 2007.
- Chaux, E. y Heinshon, R. (2006). La chispita que quería encender a todos los fósforos. Percepciones, creencias y emociones de la intimidación en un colegio de Bogotá. Tesis para optar al título de psicólogo sin publicar. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, p. 55-78.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), p. 549-558.
- García, A. (2001). La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa. Medidas políticas tomadas para convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, p. 167-177.
- Hoyos, O., Aparicio, J. y Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Revista Psicología desde el Caribe*, 16, p. 1-28.
- Hoyos, O., Aparicio, J., Heilbron, K. y Shamun, V. (2004). Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de niveles socioeconómicos alto y bajo de la ciudad de Barranquilla. *Revista Psicología desde el Caribe*, 14, p. 150-172.
- Jares (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, p. 79-92
- Marugán, M., Caño, M. y Foces, J. (2002). Análisis y tratamiento de la conflictividad en un centro de educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1).
- Mestre, Samper y Frías (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14 (2), p. 227-232.
- Mestre, Samper y Frías (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), p. 255-260.

- Morales (2008). Factores asociados y trayectorias del desarrollo del comportamiento antisocial durante la adolescencia: Implicancias para la prevención de la violencia juvenil en América Latina. *Revista Interamericana de Psicología*, 42 (1), p. 129-142.
- Navas Collado, E. y Muñoz García, J. (2005). Teorías Explicativas y Modelos Preventivos de la Conducta Antisocial en Adolescentes. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 75, p. 22-39.
- Palomero Pescador, J. y Fernández Domínguez, M. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, p. 15-35.
- Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), p.295-317. Extraído de <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Parra, González, Moritz, Blandón y Bustamante (1992). *La escuela violenta*. Colombia; Fundación FES y Tercer Mundo Editores.
- Sánchez, Oliva y Parra (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21 (3), 259-271.
- Reátiga, M. (2009). Los recuerdos del maltrato entre compañeros en la vida escolar. *Revista Psicología desde el Caribe*, 23, p. 132-147.
- Sobral, Romero, Luengo & Marzoa (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12 (4), p. 661-670.
- Torrente, G. (2005). Conducta Antisocial y Relaciones Familiares en la Adolescencia. *Revista Anuario de Psicología Jurídica*, 15, p. 9-22.
- Trianes y García (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, p. 175-189.
- Ventura, M. (2006). La violencia escolar pega en el mundo contemporáneo. Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. 10, 11 y 12 de Agosto de 2006 Paradigmas, Métodos y Técnicas. Tomo II. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología.

Zabalza, M. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención. Revista *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, p. 139-174.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
INSTITUTO DE POSTGRADOS
RESUMEN ANALÍTICO DE INVESTIGACIÓN

No.	VARIABLES	DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE
1	NOMBRE DEL POSTGRADO	ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGIA CLINICA DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA.
2	TÍTULO DEL PROYECTO	ACOSO ESCOLAR Y EMPATIA EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES CON TRASTORNO DISOCIAL DE LA CONDUCTA
3	AUTOR(es)	PARRA BENAVIDES AURA MILENA CARVAJAL PINEDA NADYA MELISSA
4	AÑO Y MES	2010 ABRIL
5	NOMBRE DEL ASESOR(a)	MORENO JAIME HUMBERTO
6	DESCRIPCIÓN O ABSTRACT	<p style="text-align: center;">RESUMEN</p> <p>Este estudio tuvo como objetivo, establecer la asociación entre acoso escolar y nivel de empatía en un grupo de adolescentes con trastorno disocial de la conducta, pertenecientes a un programa de atención integral para niños, niñas y adolescentes en Villavicencio, Meta. La investigación fue de corte empírico analítico, con un diseño descriptivo y un método de asociación. La muestra estuvo compuesta por 10 jóvenes en edades comprendidas entre los 10 y 13 años. Los instrumentos empleados fueron: escala de empatía para preadolescentes y adolescentes, el cuestionario secundaria de 12 a 16 años de edad, utilizado en el estudio de violencia escolar: "Maltrato Entre Iguales En La Educación Secundaria 2006 de la UNICEF y el cuestionario de conducta antisocial para adolescentes.</p> <p style="text-align: center;">ABSTRACT</p> <p>This study aimed to establish the association between bullying and level of empathy in a group of adolescents with conduct disorder, belonging to a program of comprehensive care for children and</p>
7	PALABRAS CLAVES O DESCRIPTORES	Problemas de comportamiento (Trastorno disocial), Acoso escolar (bullying) y Empatía.
8	SECTOR ECONÓMICO AL QUE PERTENECE EL PROYECTO	Sector Salud.
9	TIPO DE INVESTIGACIÓN	La investigación fue de corte empírico analítico con un diseño descriptivo y un método de asociación
10	OBJETIVO GENERAL	Establecer la asociación existente entre el acoso escolar y el nivel de empatía en un grupo de adolescentes con trastorno disocial de la conducta en un centro de atención al menor de la ciudad de Villavicencio.
11	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar el nivel de empatía de un grupo de adolescentes con trastorno disocial de la conducta en un centro de atención al menor de la ciudad de Villavicencio. • Caracterizar el tipo de acoso escolar observado en este grupo de jóvenes.

12	FUENTES BIBLIOGRÁFICAS	<p>REFERENCIAS</p> <p>Álvarez, L., Álvarez, D., González, P., Núñez, J. y González, J. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. <i>Psicothema</i>, 18 (4), p. 686-695.</p> <p>Álvarez, Cárdenas, Frías y Villamizar (2007). Actitudes hacia la violencia social entre iguales y su relación con variables sociodemográficas en tres grupos de estudiantes de secundaria de la ciudad de Bucaramanga. <i>Revista Colombiana de Psicología</i>, 16, p. 127-137.</p> <p>Asensi Díaz, J. (2003). La violencia en las instituciones escolares. <i>Tendencias Pedagógicas</i>, 8, p. 89-98.</p> <p>Bizcocho, A. y Bizcocho, J. (2003). Bases para la elaboración de un plan de actuación para la prevención de los problemas de convivencia escolar. <i>Escuela abierta</i>, 6, p. 149-182.</p> <p>Castillo, C. y Pacheco M. (2008). Perfil del maltrato (Bullying) entre estudiantes de secundaria de la ciudad de Mérida, Yucatán. <i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i>, 13 (38), p. 825-842.</p> <p>Cepeda Cuervo, E., Pacheco Durán, P., García Barco, L. y Piraquive Peña, C., (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. <i>Revista de Salud Pública</i>, 10 (4), p. 517-528.</p> <p>Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. <i>Revista Anales de Psicología</i>, 17(1), 37-43.</p> <p>Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima – provocador. <i>Anuario de Psicología Clínica y de Salud</i>, 2, p. 27-34.</p> <p>Cuevas, M. (2007). Violencia entre Compañeros. Ponencia presentada en el III Congreso de Psicología Cognitivo Conductual, Santiago de Cali, Colombia 27-29 de septiembre de 2007.</p> <p>Chaux, E. y Heinshon, R. (2006). La chispita que quería encender a todos los fósforos. Percepciones, creencias y emociones de la intimidación en un colegio de Bogotá. Tesis para optar al título de psicólogo sin publicar. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.</p> <p>Díaz-Aguado, M. J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i>, 44, p. 55-78.</p> <p>Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. <i>Psicothema</i>, 17 (4), p. 549-558.</p> <p>García, A. (2001). La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa. Medidas políticas tomadas para convivencia escolar. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i>, 41, p. 167-177.</p>
13	RESUMEN O CONTENIDO	<p>DISOCIAL DE LA CONDUCTA</p> <p>El acoso Escolar o "Bullying" es una de las diversas manifestaciones de la violencia en el entorno escolar. Olweus la describe como la exposición repetitiva y durante cierto tiempo de un estudiante a acciones negativas por parte de otro u otros estudiantes. Hazler, Miller, Carney y Green (2001), citados por Zabalza (2002), complementaron esta definición y llamaron bullying al "daño reiterado, no ocasional, causado a otra persona a través de palabras o ataques físicos en alguno de los espacios de la escuela o en el camino de casa a la escuela o de la escuela a casa".</p> <p>A partir de estos antecedentes se considera relevante el estudio de la relación entre variables como el Bullying, la empatía y la presencia de trastorno disocial. Lo cual es coherente con lo afirmado por la Asociación American de Psiquiatra 1995 en relación con la escasa empatía como un síntoma relacionado con el trastorno disocial, un trastorno en el cual sus síntomas se asocian a conductas antisociales. Mestre, Samper y Frías (2004) definen la empatía como "una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que la otra persona está sintiendo. En lo que se refiere al Trastorno disocial de la conducta se considera que éste forma parte de lo que el DSM IV-TR especifica como uno de los trastornos de aparición en la</p>

14	METODOLOGÍA	<p>Participantes</p> <p>La muestra, seleccionada a través de muestreo intencional o por conveniencia, estuvo conformada por 10 adolescentes entre los 10 y 13 años con trastorno disocial que asisten actualmente al Centro de atención integral a niños, niñas y adolescentes en situación de explotación laboral y/o en riesgo de asumirla. Habitantes de los barrios Guatiquía, Santa Fé y Villa Julia, de estrato socioeconómico uno.</p> <p>Instrumentos</p> <p>Cuestionario secundaria de 12 a 16 años de edad de la UNICEF y La Defensoría del Pueblo en España, (2007): Evalúa las relaciones sociales y conductas agresivas en un centro escolar. El cuestionario consta de 22 preguntas, organizadas en 3 bloques, en cada uno de los cuales se recaba información acerca de su experiencia como posible testigo, víctima o agresor, respectivamente, de 13 conductas de maltrato. Este cuestionario fue creado y utilizado para desarrollar el informe de la defensoría del pueblo UNICEF, en España. El cuestionario tiene preguntas acerca de maltrato muy específicas que se pueden agrupar en distintas categorías como: verbal, físico, de exclusión social, amenazas y acoso sexual. El nivel de confianza es $\alpha=0,001$. Se utiliza una escala ordinal (nunca, a veces, a menudo y siempre). En el cuestionario se insiste en que la persona encuestada debe referirse sólo a lo que ocurre de forma continuada, por lo que la intensidad de la agresión ha de entenderse como frecuencia de casos en que se sufren, se observan o se llevan a cabo. El cuestionario de alumnas y alumnos está organizado en bloques, en cada uno de obtiene información sobre los siguientes aspectos: a) Lo que ocurre en el instituto, visto como espectador o espectadora: tipos de maltrato y frecuencia de los mismos, reacciones ante lo que ocurre; b) Relaciones sociales y sentimientos vividos por el alumnado encuestado; c) Trato del que es objeto el alumnado: tipos de maltrato de los que pudiere ser víctima, y frecuencia, número de personas que arremete; d) Características de quien agrede: curso, género y número, integrante de</p>
15	CONCLUSIONES	<p>*Se debe señalar que el grupo de jóvenes con trastorno disocial pertenecientes al Centro de atención integral a niños, niñas y adolescentes, reportan en su gran mayoría, que no son víctimas de acoso escolar. En definitiva, los jóvenes del centro de atención no presentan comportamientos de acoso escolar y esto se debe o está relacionado a otros factores que habrá que determinar en otras investigaciones que contemplen dentro de sus objetivos otros factores o variables como el rol de los maestros, la pertinencia de los planes de atención educativos, la actitud de los estudiantes frente al acoso escolar y alternativas para la resolución de conflictos, entre otras, que puedan estar incidiendo en el hecho de que estos jóvenes no presenten acoso escolar a pesar de su condición disocial.</p>
16	RECOMENDACIONES	<p>El sector educativo, tanto de carácter público como privado, necesariamente debe contemplar dentro de sus procesos, la atención a los estudiantes que presenten problemas graves de comportamiento, debe direccionar recursos para que este tipo de jóvenes, con trastorno disocial, puedan recibir talleres enfocados a la adquisición de comportamientos asertivos que les permitan modificar sus características para que puedan finalmente adaptarse y no sufrir consecuencia como la expulsión. Cada institución, debe asegurar que estos jóvenes cuenten con un equipo psicosocial que genere planes de intervención de tipo individual, grupal y familiar que permitan, desde una visión psicosocial, el abordaje y erradicación de problemáticas como esta, donde evidentemente es necesario contemplar temas como la asertividad, el autocontrol, la solución de conflictos y el fortalecimiento del sistema de valores.</p>

*	CÓDIGO DE LA BIBLIOTECA	No aplica para usted.
---	----------------------------	-----------------------