



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

FACULTAD TERESA DE ÁVILA

Departamento de Humanidades

**“DEPRESIÓN Y ANSIEDAD EN ADOLESCENTES ESPECTADORES DE
BULLYING DE 13 A 15 AÑOS DE LA CIUDAD DE PARANÁ”.**

Trabajo final para acceder al título de Licenciatura en Psicología.

TESISTA:

IGLESIAS, Braian Román.

DIRECTOR Y ASESOR METODOLOGICO:

Dr. RESETT, Santiago.

AÑO 2020

Dedicatoria...

“La permanencia, perseverancia y persistencia a pesar de todos los obstáculos, desalientos e imposibilidades: es eso lo que distingue las almas fuertes de las débiles”.

Thomas Carlyle.

Le dedico esta tesis a mis padres, Luis Iglesias e Hilda Vallejos, quienes me han acompañado durante todo el trayecto de la carrera con su apoyo incondicional, su cariño inmenso, sus enseñanzas y valores. Gracias a ellos me he convertido en el hombre que soy hoy... Este logro también es de ustedes.

También se la quiero dedicar a mi hermano Esteban Iglesias, quien a pesar de no estar presente físicamente, me sigue apoyando e impulsando en todo lo que me propongo...

Agradecimientos...

“La vida es un viaje, no un destino...”

Steven Tyler.

Primeramente, quiero agradecer a Dios por darme esta hermosa vocación que voy a ejercer, por acompañarme en todo momento y guiar mis pasos en este camino.

A mi familia, por el esfuerzo, su estímulo y apoyo en todo momento a lo largo de la carrera.

A mis amigos que han estado presentes en cada instante escuchándome, motivándome y dándome palabras de aliento para seguir adelante a pesar de las dificultades que se me fueron presentando en este recorrido.

A mi director y asesor metodológico, Santiago Resett, quien me ha brindado su tiempo, dedicación y ayuda a lo largo de esta investigación.

A las instituciones que me dieron la disposición, el tiempo y el espacio para poder tomar las encuestas, y a los alumnos por haber colaborado con este presente estudio.

A la Facultad de Humanidades “Teresa de Ávila” (UCA - sede Paraná) y al panel de profesores que componen la Licenciatura en Psicología, por sus conocimientos y enseñanzas otorgados a lo largo de la carrera.

Eternamente gracias...

Índice

Resumen.....	6
Capitulo 1	8
1. Introducción.....	8
1.1 Planteamiento del Problema.....	8
1.2 Objetivos.....	12
1.3 Hipótesis.....	13
1.4 Justificación del estudio.....	13
Capitulo 2	17
2.1 Estado del arte.....	17
2.2 Marco teórico.....	23
2.2.1 Adolescencia.....	23
2.2.2 Conceptualización del Bullying.....	30
2.2.3 Causas del Bullying.....	32
2.2.4 Espacios donde ocurren situaciones de Bullying.....	33
2.2.5 Mecanismos presentes en el bullying.....	33
2.2.6 Situaciones que provocan bullying.....	35
2.2.7 Tipos de Bullying.....	35
2.2.8 Factores intervinientes en el bullying.....	36
2.2.9 Conceptualización y características de los participantes de bullying.....	37
2.2.10 Clasificación de los participantes de bullying.....	42
2.2.11 Depresión en adolescentes.....	46

2.2.11 Ansiedad en adolescentes.....	52
2.2.12 Consecuencias en los espectadores.....	60
Capitulo 3.....	64
3 Encuadre metodológico.....	64
3.1 Tipo de estudio.....	64
3.2 Muestra.....	65
3.2.1 Criterio de inclusión de la muestra.....	65
3.2.2 Descripción demográfica de la muestra.....	66
3.3 Técnicas de recolección de datos.....	70
3.4 Procedimientos de recolección de datos.....	73
3.5 Plan de tratamiento y análisis de datos.....	74
Capitulo 4.....	75
4 Resultados.....	75
Capitulo 5.....	80
5 Discusión, conclusión, limitaciones y recomendaciones.....	80
5.1 Discusión.....	80
5.2 Conclusiones.....	90
5.3 Limitaciones.....	91
5.4 Recomendaciones.....	91
Referencias bibliográficas.....	93
Anexos.....	105

Índice de tablas

1. Diferencias entre conflicto escolar y bullying.....	31
2. Tipos de adolescentes espectadores de bullying.....	75
3. Niveles de depresión y ansiedad en adolesc. espectadores de bullying...75	
4. Diferencias en cuanto al sexo entre los adolesc. espectadores de bullying.....	76
5. Relación entre los adolesc. espectadores prosociales de bullying y niveles de depresión y ansiedad.....	78
6. Relación entre los niveles de los tipos de adolescentes espectadores de bullying y depresión y ansiedad.....	78

Índice de gráficos.

1. Porcentaje de alumnos según la edad.....	66
2. Porcentaje de alumnos según el sexo.....	67
3. Porcentaje de las personas con las que viven los alumnos.....	68
4. Porcentaje de las escuelas a las que asisten los alumnos.....	69
5. Porcentaje de los cursos a los que asisten los alumnos.....	70
6. Diferencia de sexo entre los adolesc. espectadores de bullying.....	77

Resumen.

El bullying es una conducta de acoso físico y/o psicológico que realiza un alumno o grupo de alumnos contra uno u otros compañeros. Constituye un fenómeno transversal y frecuente que afecta a un importante porcentaje de estudiantes en tanto víctimas, agresores o espectadores. En la Argentina, los casos de hostigamiento son cada vez más frecuentes, y la violencia no termina en el aula sino que se puede trasladar a otros aspectos de la vida del adolescente.

La presente investigación examinó si existen diferencias en la salud mental de los adolescentes espectadores de bullying en cuanto a variables como la depresión y la ansiedad.

Se trabajó sobre una muestra no probabilística, intencional, compuesta por 140 adolescentes de 13 a 15 años de edad, que concurren a las siguientes escuelas secundarias de la ciudad de Paraná: Instituto "Cristo Redentor" (75), Instituto "María Reina de la Paz" (42) e Instituto "Virgen de la Medalla Milagrosa" (23).

Se trata de un estudio de tipo cuantitativo, descriptivo-comparativo, correlacional, transversal y de campo.

Para la recolección de datos se le entregó a cada alumno un consentimiento para ser firmado por sus padres y/o tutores, que les permitía realizar las encuestas de manera voluntaria. Las encuestas fueron auto-administradas en todos los casos.

En este estudio, para la variable de depresión se administró el Inventario de Depresión de Kovacs (1985). Este instrumento fue creado para sujetos de entre 8 y 17 años, consta de 27 ítems donde cada uno de ellos presenta tres opciones para elegir, con el fin de medir intensidad y/o frecuencia de síntomas depresivos. Para la variable de ansiedad, se administró la Escala de síntomas psicósomáticos de Rosenberg (1973), la cual consta de 10 ítems sobre la frecuencia (nunca, casi nunca, algunas veces, muchas veces) en la que se experimenta síntomas de

activación del sistema nervioso autónomo como por ejemplo: nerviosismo, insomnio, pesadillas, dolor de cabeza, temblor o transpiración de las manos, palpitaciones, etc. En cuanto a los tipos de espectadores de bullying, se empleó la Escala de tipos de espectadores en situaciones de conflicto entre pares de Quintana, Montgomery, Malaver, Domínguez, Ruiz, García y Moras (2014), la cual incluye 26 reactivos autoadministrados, donde cada uno de ellos contiene 4 opciones como respuesta (Nunca, algunas veces, casi siempre y siempre) con el fin de determinar los tipos de espectadores en la violencia entre pares.

Con el objetivo de obtener los resultados de esta investigación, se utilizó el Programa Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 23.0. Se realizaron análisis de estadística descriptiva: frecuencias y porcentajes.

A partir de este análisis, los datos obtenidos de esta investigación dieron cuenta que se encontraron 3 tipos de adolescentes espectadores de bullying divididos en: indiferentes-culpabilizados, antisociales y prosociales. En ellos, se hallaron diferencias en cuanto al sexo ya que, por un lado, hubo un predominio del sexo masculino en los espectadores indiferentes-culpabilizados y en los antisociales; y por otro, un predominio del sexo femenino en los espectadores prosociales.

También se evidenciaron niveles relativamente bajos de depresión y ansiedad en los adolescentes espectadores de bullying que conformaron la muestra. Los grupos de adolescentes más prosociales o empáticos presentaban mayores niveles de depresión en comparación con los menos prosociales o empáticos. Se halló, asimismo, una correlación significativa –aunque marginal– entre los puntajes de espectadores prosociales y los niveles de ansiedad. En la discusión se analizan las implicancias de estos resultados y se brindan sugerencias para futuros estudios.

Palabras claves: Depresión – Ansiedad – Bullying – Espectadores – Adolescentes.

Capítulo 1.

1. Introducción.

En este capítulo se introducirá el planteamiento del problema, relevando su importancia dentro del fenómeno del bullying; luego se presentarán los objetivos generales y específicos de la investigación así como también las hipótesis establecidas en relación a la temática elegida, y terminando así, por la justificación del estudio.

1.1 Planteamiento del Problema.

El presente trabajo pretende responder y aportar información sobre el fenómeno del bullying, centrando la investigación en las diferencias que se establecen entre los niveles de depresión y ansiedad y los diferentes tipos de espectadores de bullying, siendo éstos adolescentes de 13 a 15 años que pertenecen a escuelas públicas de gestión privada de la ciudad de Paraná.

En los últimos años el fenómeno del Bullying ha crecido notablemente en el ámbito escolar, principalmente en nuestro país. La ONG “Bullying sin fronteras” analizó la problemática durante el año 2019. Dicho estudio reveló que en el último año el fenómeno creció en un 30%, ya que desde noviembre de 2018 a noviembre de 2019 los casos pasaron de 2.974 a 3.870, teniendo en cuenta solo aquellos hechos graves de acoso escolar denunciados en la justicia y en los ministerios de educación de la República Argentina. Las conclusiones del informe son preocupantes, porque a la vez que hay más casos denunciados, también se pudo establecer que hay más violencia, con al menos 140 intentos de suicidio entre niños de primaria, adolescentes de secundaria y jóvenes universitarios, que ya no podían soportar la tortura cotidiana del acoso escolar. Además, desde la ONG indicaron que ya no es como antes donde padecían bullying aquellos con mayor rendimiento escolar o atributos físicos, ya que cualquier motivo es excusa para dañar al otro. Es así que, en el caso de las mujeres, la belleza física resulta un problema porque son agredidas sin piedad, recibiendo golpes, amenazas, burlas y

ciberacoso en las redes sociales; mientras que en el caso de los varones, el foco principal pasa por un pobre rendimiento en las actividades deportivas (Bullying sin fronteras, 2019).

A su vez Unicef, recopilando datos en 122 países, estableció que uno de cada tres estudiantes adolescentes de 13 a 15 años padecen bullying. Además, los especialistas de dicha entidad señalaron que el bullying es uno de los factores más comunes que puede generar “vulnerabilidad psicológica o mental” en cada uno de sus participantes (Vía país, 2019).

Siguiendo la línea de los datos anteriores, Marina Gritta (2012) establece que el ataque físico se detecta más fácil y puede intervenir a tiempo para detenerlo porque pone en peligro la integridad corporal de la víctima y, de esta forma, existen mayores probabilidades de reducirse su tendencia a mantenerse en el tiempo. En cambio, la salud o integridad psicológica es intangible, especialmente cuando empieza a iniciarse e instalarse el acoso escolar, aumentando el tiempo de exposición a la victimización. Su mayor daño a largo plazo se debe a que el estilo de las agresiones que ponen en juego el o los acosador/es retroalimentan de manera silenciosa el circuito violento, creando un efecto en escalada de deterioro acelerado. Como consecuencia, podemos encontrar distintos estudios que vinculan al bullying con ciertas variables que conforman en su conjunto a la salud mental del individuo, tales como: el manejo de la ansiedad que este tipo de situaciones generan, y los niveles de depresión que pueden llegar a aumentar o disminuir de acuerdo a la participación del sujeto en estas situaciones.

Según Albores Gallo, Saucedo García, Ruiz Velasco y Roque Santiago (2011) el bullying es considerado como el uso repetido y deliberado de agresiones verbales, psicológicas o físicas para lastimar y dominar a otro, sin que hayan sido precedidas de provocación y en el conocimiento de que la víctima carece de posibilidades de defenderse. De esta manera, podemos afirmar que el bullying involucra todo tipo de conducta que se da con intencionalidad y premeditación. Además implica un maltrato verbal, físico y psicológico en un tiempo prolongado,

basado en el principio de que el acosador abusa de las debilidades de la víctima, ejerciendo así, una desigualdad de poder ya que no hay un equilibrio en cuanto a posibilidades de defensa, ni físico, social o psicológico o es superado en número.

Ahora bien, dentro de este fenómeno distinguimos tres tipos de participantes. Primero el agresor, quien suele tener un comportamiento agresivo, provocador y de intimidación; segundo la víctima, aquel que recibe la agresión o el maltrato y toma una actitud sumisa o pasiva ante él mismo, y por último los espectadores, aquellos que observan o son testigos de las conductas agresivas, las cuales se ven sostenidas y a veces hasta favorecidas por ellos, haciéndolas más frecuentes, y aumentando así su intensidad, gravedad y duración en el tiempo.

La mayoría de los estudios que se han realizado, se focalizaron especialmente en los agresores y las víctimas, asumiendo la intimidación en función de ciertas características de estos participantes, mientras que el contexto del grupo en el que ocurre es dejado de lado (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman y Kaukialnen, 1996). Estos autores observaron que del 20 al 30% de los escolares, apoyan la conducta del agresor, situándose en el rol de asistentes o reforzadores; además, encontraron que los observadores proactivos no representan un porcentaje mayor al 20% y que los observadores pasivos corresponden al 20-30% de los escolares.

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

Desde esta perspectiva, se ha puesto en segundo plano el papel fundamental del espectador, quien de una manera u otra, ya sea permitiendo, ayudando o ignorando, adopta una posición que contribuye a la perpetuación de este fenómeno al no impedir la continuidad de las acciones intimidatorias, cuando su intervención podría ser un elemento decisivo para detenerlo. Esto es planteado

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

Siguiendo la misma perspectiva, autores como Craig y Pepler (1997) y O’Connell (1999) señalan que el problema de la intimidación es sistemático y se extiende más allá de la díada intimidador y víctima; conclusión que estas autoras ilustran con cifras procedentes de sus observaciones en contexto e investigaciones, donde el 54% de la audiencia en situaciones de bullying son espectadores pasivos que refuerzan así la conducta de los intimidadores; el 21% son espectadores que refuerzan y apoyan activamente a los intimidadores, y solo el 25% intervienen a favor de las víctimas. Y aunque sean pocas las intervenciones para detener la intimidación, tienen éxito y logran terminar la agresión el 75% de las veces. A su vez, Salmivalli, Voeten y Poskiparta (2011) evaluaron la relación entre las conductas de los espectadores en situaciones de bullying y la frecuencia de éste en el aula. En esta oportunidad, los investigadores se concentraron en dos conductas de los espectadores: tomar partido por el agresor (reforzándolo) o por la víctima (defendiéndola). Los resultados demostraron que defender a la víctima estaba asociado negativamente con la frecuencia del bullying en el aula, mientras que el reforzar al agresor era positivo y fuerte para la frecuencia de dicho fenómeno.

Reafirmando los datos anteriores, Denny, Peterson, Stuart, Utter, Bullen, Fleming, Ameratunga, Clark y Milfont (2015) examinaron el comportamiento de los testigos y los docentes frente a una situación de bullying y su relación con la prevalencia de la misma, encontrando que el comportamiento de rechazo de los testigos hacia el maltrato escolar tenía una mayor influencia sobre el acosador al momento de inhibir su conducta agresiva que la intervención directa de los maestros.

Estos resultados dejan en evidencia que las respuestas de los espectadores influyen en la frecuencia del bullying, convirtiéndolos en blancos apropiados para intervenciones antibullying ya que sus conductas en favor de las víctimas se vuelven fundamentales para lograr que se quiebre la ley del silencio que envuelve a todos en la indiferencia, pasividad o complicidad.

Las cifras anteriores ratifican la necesidad de dejar de lado el hecho de focalizar exclusivamente las acciones de los agresores y víctimas para intentar solucionar la problemática, dado que el rol de observador es fundamental para perpetuar el fenómeno como para detenerlo y, de este modo, posicionar como aceptables nuevas formas de relacionarse con los pares. No se pretende restarle importancia al comportamiento del agresor ni al sufrimiento de la víctima, sino mostrar que el bullying trasciende las características individuales de estos dos roles, puesto que la audiencia es la que hace posible el “show del intimidador” (Kivaprogram, 2013).

En comparación con las víctimas y los agresores, existen pocos estudios referidos a los espectadores de bullying que puedan ampliar su conocimiento y la importancia de su rol, ya que ellos son capaces de retroalimentar con sus conductas el círculo vicioso de violencia que componen este tipo de situaciones y, como consecuencia de ellas, adquirir posteriores riesgos en su estado psicológico. Por eso, la finalidad de este estudio es preguntarnos:

- ¿Existen diferencias en cuanto a la salud mental en variables como depresión y ansiedad entre los distintos tipos de espectadores adolescentes de Bullying de la ciudad de Paraná?

1.2 Objetivos.

1.2.1 General:

- Analizar las diferencias respecto a la salud mental en variables como depresión y ansiedad entre los diferentes tipos de espectadores de bullying en la ciudad de Paraná.

1.2.2 Específicos:

- Caracterizar los tipos de adolescentes espectadores de bullying.
- Describir los niveles de depresión y ansiedad en los adolescentes espectadores de bullying.
- Establecer si existen diferencias en cuanto al sexo entre los distintos tipos de adolescentes espectadores de bullying.
- Determinar si los diferentes adolescentes espectadores de bullying difieren en los niveles de depresión y ansiedad, y si existe asociación entre los puntajes en los tipos de espectadores y los niveles de depresión y ansiedad.

1.3 Hipótesis.

El sexo introduce diferencias en los distintos tipos de espectadores:

- Mayor porcentaje de mujeres pertenecen a los grupos de espectadores prosociales, mientras que los varones, a los grupos antisociales.

Existen diferencias significativas en ansiedad y depresión en los distintos tipos de adolescentes espectadores de bullying de la ciudad de Paraná:

- Los espectadores antisociales presentan menores niveles de depresión y ansiedad, mientras que los espectadores prosociales muestran mayores niveles de depresión y ansiedad.
- A mayores niveles de espectadores antisociales, menores niveles de depresión y ansiedad. A mayores niveles de prosociales, mayores niveles de depresión y ansiedad.

1.4 Justificación del estudio.

En la sociedad actual hablar de bullying no es una novedad ya que cada día se es más consciente de las situaciones violentas que se presentan en el seno de los centros educativos.

Lo primero que conmueve y hasta sorprende es que la violencia se está convirtiendo en un comportamiento habitual de los niños y adolescentes. Sin embargo, sorprende aún más que ocurra en la escuela, la cual como institución es, por excelencia, productora del lazo social de semejantes y ciudadanos.

Violencia en las escuelas, contra las escuelas, violencia institucional, son distintos rostros de un fenómeno complejo que daría cuenta de que el dispositivo disciplinario estaría colapsando y que, tanto la escuela como los docentes, ya no parecen estar dotados de autoridad.

Estos escenarios obligan a formularse nuevas preguntas sobre los sentidos que la escuela presenta hoy en día: el rol que desempeña en la formación de niños y adolescentes como sujetos individuales y actores sociales, su papel en la convivencia social, cómo enseña y hace que ellos aprendan a “vivir juntos”. No es casual que la UNESCO (1960) estableciera como uno de los pilares de la educación del siglo XXI el aprender a convivir (Ferreyra y Peretti, 2006).

Actualmente, el bullying se ha transformado en un hecho central para las comunidades educativas, convirtiéndose en una problemática social. Por este motivo, es importante estudiar dicho fenómeno.

Comprender las escenas de violencia en la escuela supone analizarlas atendiendo a su carácter vincular entre todos los participantes, incluyendo no solo a los agresores y a las víctimas sino también a los espectadores, quienes ejercen un rol importante dentro de este fenómeno.

En este sentido, deben analizarse los sucesos violentos como procesos y no como simples acontecimientos. Las secuelas que estos dejan son varias, comenzando por baja autoestima, ansiedad, depresión, bajo rendimiento escolar, humor cambiante, entre otras. En algunos casos, si no se toman las medidas o prevenciones necesarias, pueden llegar a determinar conductas autodestructivas.

Con respecto a los efectos emocionales experimentados por los participantes en el rol de espectadores, se ha encontrado que presentan más

síntomas, tanto a nivel fisiológico como psicológico, de ansiedad, depresión, presencia de ideación e intentos suicidas, estrés postraumático, baja autoestima, bajo rendimiento escolar, ausentismo escolar, dificultades en el aprendizaje, además de activación fisiológica, represión de la empatía, insensibilización a conductas negativas y peligrosas, conductas de aislamiento, desesperación e impotencia (Cuevas y otros, 2009; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen y Rimpelä, 2000; Rigby, 2003). Tales efectos son similares a los reportados por las víctimas.

Padres y profesores poseen mínima información sobre este tema, por lo tanto, no saben cómo actuar o ignoran la situación, considerándolo como algo “normal o común” que ocurre en esta edad (Ferreyra y Peretti, 2006).

Para los adolescentes, uno de los requisitos más fundamentales, urgentes e imprescindibles para su crecimiento y supervivencia, es la necesidad de formar parte de un grupo, de ser aceptados y verse reflejados en una cohorte de iguales. En este período, los adolescentes se plantean preguntas fundamentales como: “¿Quién soy?”, “¿Cuál es el significado de la vida?” y “¿Dónde debo buscar mi lugar?”. Es una época en que los niños realizan el paso a la edad adulta, a través de los diversos procesos de institucionalización.

Lo que provoca el bullying, a cualquier edad que se produzca, es una interferencia con los procesos de desarrollo normales. Si los niños tienen una adolescencia agradable, es probable que desarrollen una mayor conciencia de pertenencia a una comunidad, mientras que el acoso escolar los aísla, excluye y empuja hacia la periferia. Los profesores y los administradores de las escuelas deben garantizar la integración de sus estudiantes para que puedan aprender y desarrollarse (Sullivan et al., 2005).

Por estas razones es sumamente importante abordar esta temática, sobre todo en las escuelas, las cuales constituyen el principal escenario, ya que año a año se acrecienta el porcentaje de casos y es en donde se pueden comenzar a implementar cambios. El hecho de que esto ocurra dentro de las instituciones educativas, tiene que ver con una sociedad que se impone, sin tener respeto por

el otro y habiendo menor tolerancia por las diferencias. Por lo tanto, los adolescentes se ven mayormente afectados ya que se encuentran más vulnerables debido a que atraviesan diversos cambios físicos, emocionales y psicológicos.

Estudiar este fenómeno, sus características y actores, me permite poder preguntarme qué sucede con esos estudiantes que observan y se ven implicados en situaciones de bullying, si al estar involucrados tanto directa como indirectamente, presentan diferencias en variables de la salud mental como la depresión y la ansiedad.

Capítulo 2.

En este capítulo comenzaremos hablando sobre el estado del arte, es decir, aquellas investigaciones que sirven de antecedentes al presente estudio. Luego, estará el marco teórico conformado por distintos conocimientos sobre la temática, iniciando por la etapa de la adolescencia, sus fases y características, siguiendo por el fenómeno del bullying y sus generalidades: partiendo de su concepción hasta los actores implicados, destacando principalmente a los espectadores; y finalizando con información relevante acerca de la depresión y la ansiedad referida a los adolescentes.

2.1 Estado del arte.

En los últimos tiempos, el bullying ha sido ampliamente estudiado, centrandose principalmente su atención en el comportamiento de los protagonistas, así como en las causas y consecuencias de dicho fenómeno. Existen investigaciones que han vinculado las variables de ansiedad y depresión con las víctimas y agresores del bullying pero muy pocas con los espectadores.

Con respecto a la variable depresión, encontramos una vacancia o falta de antecedentes actuales que vinculen a dicha variable con los espectadores de bullying; pero, al mismo tiempo, podemos citar investigaciones que relacionan a la depresión con el bullying o con las víctimas. Tales son los ejemplos de:

Iglesias Torres y Salas Anillos (2018) efectuaron una investigación cuyo objetivo era identificar la prevalencia del bullying asociado a depresión en estudiantes de secundaria de una institución de la ciudad de Cartagena, Colombia. Participaron 244 estudiantes de 6to a 9no año, a quienes se les aplicó la escala de Cisneros para la detección de bullying y la escala PHQ9 (Patience Health Questionnaire) para la detección de depresión. Dicha investigación encontró una prevalencia de bullying de 35,66% y de depresión del 26,2%, concluyendo que al menos un tercio de la muestra ha estado expuesta al bullying y que éste tiene un grado de asociación con depresión en sus categorías moderada, moderada grave

y grave, siendo la depresión moderada la forma que se presenta con mayor frecuencia entre todos los participantes de esta investigación.

Aspiazu Rodríguez (2017) realizó un estudio que tuvo como objetivo determinar los niveles de depresión en los estudiantes víctimas de acoso escolar que cursaban el 8vo año de la escuela “Seis de octubre del cantón Ventanas”, ubicada en la ciudad de Ventanas, Ecuador. Participaron 70 alumnos a los que se les aplicó el cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales de Ortega, Mora Merchán y Mora para verificar quiénes eran los estudiantes que habían sufrido bullying, y luego se les administró el Inventario de depresión de Beck para detallar su nivel de depresión a causa del bullying. Después del análisis, concluyó que solo 26 estudiantes de la muestra evaluada reflejaban ser víctimas de bullying, de los cuales el 38% tenía un nivel de depresión normal, el 12% un nivel de depresión ligera, el 19% un nivel de depresión mediana y el 31% presentaba síntomas de depresión severa.

No obstante, podemos nombrar un antecedente de esta variable relacionada a los espectadores pero que no es actual como es el caso del estudio realizado por Díaz Atienza, Prados Cuesta y Ruiz Veguilla (2004), donde participaron 410 estudiantes de entre 12 y 17 años de edad. En el mismo se les administró, por un lado, el Cuestionario de Depresión Infantil, y por otro, el Cuestionario sobre las Relaciones entre Compañeros en clase, introduciendo preguntas que exploraban la presencia de ideación suicida y antecedentes de conductas autolíticas. De ellos se obtuvieron como resultado que la depresión, las ideas de suicidio y los antecedentes de conductas autolíticas fueron más frecuentes entre las niñas, y que la prevalencia de ser víctima de conductas de intimidación fue del 3,4% y la de intimidador del 2,4%. Pero lo fundamental de esta investigación fue la conclusión de que los adolescentes que son intimidados y los adolescentes intimidadores están mayormente expuestos a presentar más síntomas depresivos que los no expuestos a este tipo de conductas.

En relación a la variable ansiedad, un estudio que nos sirve de referencia es el llevado a cabo por Mendoza González, Rojas González y Barrera Baca (2017),

quienes se propusieron conocer las diferencias entre los grupos de alumnos que participan en el bullying en función con la ansiedad. Participaron 1190 alumnos de 9 a 16 años de edad, los cuales 574 eran alumnos de educación primaria y 616 eran estudiantes de educación secundarias, provenientes de 11 escuelas diferentes de la ciudad de México. Se aplicaron dos instrumentos: el cuestionario de evaluación de la violencia y acoso escolar de Mendoza, Cervantes, Pedroza y Aguilera para medir la participación del alumno en episodios de bullying como víctima, agresor o testigo; y la escala de ansiedad manifiesta en niños de Reynolds y Richmond para valorar el nivel y la naturaleza de la ansiedad en niños y adolescentes de 6 a 19 años de edad. En dicho estudio, los resultados demuestran que el grupo de alumnos que exhiben mayor ansiedad son los victimas/acosador y los victimas, y el alumnado que menos ansiedad exhibe son los que no se involucran en las situaciones de bullying como es el caso de los espectadores.

Sobre los adolescentes espectadores de bullying, hemos encontrado una investigación actual referida a los tipos de espectadores elaborada por Alemán y Fermín (2020), quienes tenían como objetivo identificar a las clases de espectadores que predominan en doce instituciones de educación básica de la ciudad de Saltillo, México, de las cuales seis eran de nivel primaria y seis de nivel secundaria. Tuvieron en consideración a 75 estudiantes de dichos niveles en edades que oscilan entre los 6 y 15 años de edad. Se diseñó la “Cédula de intimidación en contextos escolares”, mediante la cual se encontraron cuatro tipos de espectadores del bullying: pasivos (aquellos que aún teniendo conocimiento de los actos de intimidación, observan y callan por miedo a ser las próximas víctimas), antisociales (aquellos que acompañan a los agresores en sus actos y que son fáciles de manipular por ellos), reforzadores (aquellos que observan, aprueban e incitan las agresiones sin participar activamente) y asertivos (aquellos que apoyan a la víctima y a veces, hacen frente al agresor). Esta investigación reveló que en las doce instituciones abordadas predomina el espectador asertivo, mostrando con ello una creciente participación de los estudiantes en materia de prevención del acoso escolar que se vive actualmente en la entidad evaluada.

Siguiendo la misma temática, podemos nombrar un estudio efectuado por Cuevas Jaramillo y Marmolejo Medina (2014), los cuales investigaron sobre el rol de los espectadores caracterizando su papel y precisando sus representaciones y elementos emocionales; encontrando que existen diversas clases de espectadores, y que cada uno adopta una función de acuerdo a las características de la víctima. Esta investigación fue parte del estudio “Prevalencia y características de la intimidación en escolares del Valle del Cauca”, realizada por Cuevas, Hoyos y Ortiz (2009, citado en Cuevas Jaramillo y Marmolejo Medina, 2014), en la que se utilizó un video con varias escenas de violencia que muestran los diversos tipos de intimidación (física, verbal, social y ciberbullying) para estudiantes de entre 11 y 17 años de nacionalidad colombiana. Este estudio reportó que las emociones involucradas fueron:

- Culpa: es manifestada por el 99% de la muestra: “los observadores sienten culpa porque son cómplices del agresor y no hacen nada para detenerlo.” Los participantes a partir de los 14 años explican que el observador solo se sentiría culpable al no hacer nada para detener la agresión cuando la víctima es su amigo.
- Indiferencia: el 98% de los niños manifestó que la ha experimentado en el momento de observar una situación de victimización, mientras que en las niñas se presenta en menor medida, un 35%. Los observadores se muestran indiferentes cuando no conocen a la víctima o no tienen con ella ningún tipo de relación.
- Miedo: existe cierta tendencia general en ambos sexos. Lo sienten por pensar o anticipar que al meterse en este tipo de situaciones pueden llegar a ser futuros objetivos de ataques por parte del intimidador.
- Penal ajena: Ésta emoción fue establecida por los mismos observadores. El 59 % de los niños y el 30 % de las niñas afirmaron que ésta se presenta porque “no les gustaría estar en el lugar de la víctima”.
- Compasión: Fue mencionada por el 99% de los niños y un 50% de las niñas. Manifestaron que los observadores la experimentan principalmente cuando la víctima “es un amigo cercano”, aunque refirieron que también la

pueden experimentar simplemente por el hecho de ver que esa persona “está sufriendo” a causa de lo que le está ocurriendo.

Además se examinó cuales fueron las conductas como observadores para solucionar los problemas de intimidación entre pares. Las estrategias mencionadas más usadas por los niños y niñas a partir de los 14 años fueron: la “respuesta asertiva” y la “indiferencia hacia el intimidador”, seguida de “apoyar a la víctima”, “acudir a un profesor”, “ignorar la situación” y “agredir al intimidador”.

Por último, se evidenció la presencia de tres tipos de observadores en una situación de bullying:

- Activo: son los que apoyan y están a favor del intimidador.
- Pasivo: aquellos que son conscientes de que hay daño y que se debería hacer algo al respecto, pero también expresan que no se tienen las herramientas necesarias para intervenir.
- Proactivo: al estar conscientes del sufrimiento padecido por la víctima, tienen un pensamiento moral, a partir del cual, es un deber o casi una obligación, detener la agresión por cualquier medio, principalmente a través de buscar el apoyo de una autoridad o, en su defecto, de otros compañeros.

Ahora bien, también hemos encontrado investigaciones sobre los adolescentes espectadores de bullying como población de estudio dentro de dicho fenómeno. Algunos ejemplos son:

Salmivalli, Pöyhönen y Juvonen (2012), con una muestra de 6397 niños finlandeses de 9 a 11 años, examinaron la autoeficacia, las expectativas y los valores de los resultados de los niños en relación a las respuestas como testigos. Los resultados demostraron que los apuntalamientos motivacionales al defender a la víctima, permanecer pasivo y reforzar al agresor, variaban. A partir de ellos se estableció que la defensa de la víctima estaba asociada con la expectativa de que ésta se sienta mejor, tanto como resultado del acto de ser defendido como

también del valor que le atribuyeron a tal resultado, mientras que el refuerzo del bullying estaba asociado con expectativas negativas y no preocuparse por los resultados positivos. Las mayores correlaciones se encontraron entre los comportamientos de defensa y la valoración de disminuir el bullying y hacer que la víctima se sienta mejor. Reforzar al agresor, por otro lado, estaba correlacionado negativamente con las expectativas y valores de los resultados, y estaba especialmente relacionado con no valorar la disminución del bullying y tampoco valorar el hecho de que la víctima se sienta mejor, es decir, niveles bajos de empatía.

Otro antecedente importante de este estilo es el de Salmivalli, Voeten y Poskiparta (2011), quienes evaluaron la relación entre las conductas de los espectadores en situaciones de bullying y la frecuencia de éste en el aula. En esta oportunidad, los investigadores se concentraron en dos conductas centrales de los espectadores: tomar partido por el agresor (reforzándolo) o por la víctima (defendiéndola). La muestra estuvo constituida por 6764 niños de 77 escuelas primarias de entre 9 y 11 años. Entonces los resultados demostraron que defender a la víctima estaba asociado negativamente con la frecuencia del bullying en un aula, mientras que el efecto de reforzar al agresor era positivo y fuerte. Esto deja en evidencia que las respuestas de los espectadores influyen en la frecuencia del bullying, lo que los convierte en blancos apropiados para intervenciones antibullying. Además, los autores encontraron que los varones agreden más, tienen menos empatía, y presentan actitudes contra el acoso más débiles que las niñas; y que los individuos con menores niveles de empatía hacia la víctima y actitudes antibullying más débiles, agreden más que los individuos con más empatía y actitudes más desaprobadoras con respecto a la intimidación, lo cual podría constituirse en un punto de partida para analizar más profundamente el rol de la empatía.

Por último, una investigación que nos sirve de antecedente en el orden nacional es la realizada por Tucci (2017), quien tuvo como objetivo describir el comportamiento de los testigos de una situación de bullying, y examinar si existían

diferencias en su comportamiento en dicha circunstancia según el sexo. Participaron 1050 alumnos de escuelas secundarias pertenecientes a la ciudad de Buenos Aires. Para evaluar el comportamiento de los testigos utilizó el “Cuestionario multimodal de interacción escolar” (CMIE-IV), desarrollado por Caballo, Arias, Caldero, Salazar e Irurtia. Los resultados evidenciaron la existencia de tres tipos de conductas de los testigos frente a una situación de bullying, tales como: reforzar la conducta intimidatoria del agresor, defender a la víctima del acoso o tener un comportamiento pasivo frente al maltrato. Además, en cuanto al sexo, se pudo observar que los varones tienden a presentar un mayor comportamiento agresivo o reforzador de la conducta intimidatoria de terceros, mientras que las mujeres tienden a presentar un mayor comportamiento como testigos de una situación de bullying y un mayor comportamiento activo de defensa hacia las víctimas de maltrato en comparación con los varones.

La síntesis de los resultados obtenidos avala el interés por investigar no solo las víctimas y los agresores, sino también los tipos de espectadores; denotando su fuerte incidencia para impulsar directa y/o indirectamente o detener esta retroalimentación de violencia entre pares. Su participación en el fenómeno del bullying nos permite poder descubrir los daños o efectos en su salud mental que pueden ocasionarle el formar parte de estas situaciones.

2.2 Marco teórico.

2.2.1 Adolescencia.

El presente trabajo se ha realizado con una muestra que abarca sujetos que están atravesando una significativa etapa del ciclo vital, caracterizada como adolescencia media o propiamente dicha.

La adolescencia es un periodo decisivo dentro del curso vital, con importantes cambios biológicos, cognitivos, sociales y psicológicos.

Generalmente se ve de manera clara en las investigaciones que el acoso escolar llegaría a su punto máximo al principio de la adolescencia, (Kingery,

Coggeshall y Alford 1998 en Sullivan, Cleary y Sullivan 2005); por eso se ve la importancia de detenernos a observar este período, ya que según Jungman (2007) es una etapa de transición entre la infancia y la adultez donde se dan grandes cambios y conflictos a nivel físico y psicológico, que generan en los adolescentes vulnerabilidad, inseguridad, inestabilidad, etc.

Por su parte, Margulis (2009) define a la adolescencia como una etapa donde se da una transformación, mutación o metamorfosis, lo que significa cambios en la apariencia, en el reconocimiento cotidiano de sí mismo y en la presentación ante los demás. Es reemprender día a día el encuentro con el propio cuerpo, es rehacer los vínculos con los otros. Así pues, se podría plantear que la adolescencia no es un proceso individual, no se da aisladamente sino que es un fenómeno de grupo.

Actualmente, según Cordero (2008) el saber, la autoridad, los controles familiares devenidos de abuelos, padres y maestros se han erosionado. Los adolescentes son cada vez más autónomos, seguros, críticos y desafiantes, no necesitan de los adultos para aprender ciertos conocimientos y acceder a la información sobre distintas temáticas.

Al mismo tiempo, Kantor (2008) describe a los adolescentes como: provocadores, frágiles y prepotentes, difíciles de entender, desafiantes, curiosos, demandantes, indiferentes, frontales, etc. Es condición de esta etapa que los adultos los consideren extraños ya que los perciben como hostiles y peligrosos. Además, esta autora sostiene que ya no hay referentes como antes, los adolescentes no cuentan con modelos o no los aceptan, y por ende, se encuentran ante la situación de tener que juzgar todo por sí mismos para saber qué es lo correcto en cada situación. Los adolescentes necesitan espacios de confrontación y ruptura para edificar su identidad. De esta forma, ante el extrañamiento, la desorientación, la reapropiación del cuerpo, la reconstrucción de los espacios y la apropiación de lo social, necesitan una posición adulta que sea capaz de ofrecer sostén y acompañamiento mientras soportan la confrontación propia de esta etapa.

Por otro lado, Mandil (2008) indica que el yo psicológico del adolescente debe superar la dialéctica entre el cambio y la estabilidad en una etapa en la que el cuerpo biológico se desarrolla sexualmente y adopta formas adultas, las diversas relaciones sociales se expanden y los valores y creencias incorporados desde su familia se contrastan con experiencias y relatos alternativos socialmente contruidos.

Las necesidades del individuo evolucionan: es fundamental para ellos ser aceptados por un grupo de referencia externo a la familia, las expectativas de autoeficacia en áreas socialmente valoradas como el estudio, deportes, habilidades de interacción, entre otras, juegan un papel importante; y auto valorarse en relación al atractivo físico y sexual adquieren un papel clave.

Asimismo, la dependencia socio-afectiva y económica respecto a los padres se mantiene aún, y al mismo tiempo, las necesidades de exploración autónoma se acrecientan.

Desde los planteos de Beck (Beck, Rush, Shaw y Emery, 1979) y Young (1994), Mandil considera que la identidad se basa en creencias y supuestos nucleares que definen al sí mismo en relación a los otros.

Por otra parte, según Griffa y Moreno (2008) el término “adolescencia” proviene del latín *adolescens* que significa “hombre joven” y deriva también de *adolescere* que significa “crecer, padecer y sufrir”. Consecuentemente, es un periodo conflictivo, “crítico”, es decir, un momento decisivo en el cual el sujeto se separa de lo familiar, juzga y decide.

Se concluye que el cambio adolescente puede ser lento o abrupto, puede variar tanto en su ritmo como en intensidad, pero requiere su tiempo para que sea felizmente concluido. La adolescencia no puede describirse como una mera adaptación a las transformaciones corporales, sino como un periodo decisivo del ciclo vital, en el que se alcanzan tanto la autonomía psicológica y espiritual, como la inserción en el mundo social, pero ya sin la mediatización de la familia.

Actualmente, se distinguen tres fases en la adolescencia:

Adolescencia inicial o baja adolescencia: en las mujeres abarca entre los 11 y 12 años de edad, en los varones entre los 12 y 13 años, es decir, que incluye la pubertad.

El desarrollo corporal que ya venía aumentándose en la preadolescencia es alterado por la transformación brusca del organismo infantil que demanda una profunda reorganización de la personalidad. Se produce la definitiva diferenciación física entre los sexos, con la aparición de los caracteres sexuales primarios y secundarios.

La atención y energías del adolescente inicial son absorbidas por la reestructuración del esquema corporal y el logro de la identidad.

El otro sexo, generalmente, es vivido como “peligroso o desconocido” en su modo de ser y actuar. Por esto, se relacionan con sujetos del propio sexo.

La familia sigue siendo su centro de vida, aunque inicie la tarea de desprenderse o separarse de ella.

Adolescencia media o propiamente dicha: comprende el período entre los 12-13 a los 16 años. Es el estadio donde el desarrollo corporal ha disminuido su ritmo y su cuerpo va adquiriendo las proporciones adultas.

Se produce el distanciamiento afectivo de la familia, la cual va dejando de ocupar el centro de su existencia. Justamente, en este período y en sus intentos por lograr la independencia respecto de sus padres, son frecuentes las conductas de rebeldía frente a los mismos y a la autoridad en general.

Se adhieren firmemente al grupo de pares y respecto del mismo, muestran conformidad a sus normas y costumbres, a las exigencias de lealtad a sus líderes y a la “ideología” grupal. Predomina la orientación al sexo opuesto y conforman grupos heterosexuales de amigos.

En consecuencia, este período se caracteriza por ambivalencias, vacilaciones y contradicciones debido al predominio de fantasías de independencia que genera separaciones y uniones a nuevos grupos. En éstos son frecuentes la confusión y el descontrol.

Es un momento de búsqueda del sentido de la vida, de descubrimiento de valores y de preocupación ética.

Adolescencia final o alta adolescencia: la finalización del período adolescente es difícil de situar en el tiempo cronológico del ciclo vital. Por lo tanto, su culminación varía según se adopten criterios que consideren más importantes a la inserción laboral, o a la responsabilidad jurídica, o a la separación de los padres, o al casamiento, o al logro de un título terciario o universitario de grado, por ejemplo. De esta manera, cada uno de los criterios destaca un aspecto, ya sea la independencia económica o la autonomía afectiva, o los logros laborales y profesionales.

Desde una perspectiva más psicológica, los dos logros propios de este período giran alrededor de la identidad y la capacidad de establecer vínculos de intimidad.

En este estadio, se recupera la calma y el equilibrio, prevaleciendo los sentimientos de seguridad y afirmación positiva de sí mismo. Conoce ya sus posibilidades y limitaciones y, al mismo tiempo, surge una conciencia de responsabilidad en relación con su futuro. De esta manera, es un período en el que ejerce su elección y decisión vocacional. A esta decisión la afronta con el fin de tomar una postura que lo individualice.

Los adolescentes que componen la muestra de esta investigación se encuentran entre los 13 y 15 años de edad. Griffa y Moreno (2008) conciben a esta etapa como adolescencia media o propiamente dicha y explican que es el estadio donde se alcanza la construcción de la identidad sexual y personal, se produce un alejamiento afectivo respecto a la familia, la cual va dejando de ser el centro de su existencia. Esto hace que se adhieran aún más al grupo de pares,

mostrándose conformes a sus normas y costumbres, a sus líderes e ideologías. Prevalece la orientación por el sexo opuesto y forman grupos heterosexuales de amigos. Es un período que se caracteriza por ambivalencias, vacilaciones y contradicciones debido al predominio de fantasías de independencia, como así también a la confusión y al descontrol.

Por otro lado, resulta importante destacar que, aunque los cambios en la manera en que las personas se perciben y sienten respecto de sí mismas ocurren a lo largo de toda la vida, es en la adolescencia cuando el tema es fundamental ya que importantes transformaciones biológicas, cognitivas y sociales le suceden a un joven que dispone, ahora, de la capacidad intelectual para ser más consciente de ellas (Steinberg, 1999 citado en Facio et al, 2006).

Este avance en el ciclo vital significa un enfrentamiento con todo aquello que representa la vida infantil, porque, por un lado, se desea dejar de ser tratado como un niño y lograr una relativa independencia; pero por el otro, asumir un nuevo rol implica ansiedad, incertidumbre y hasta descontento.

Por su parte, Sullivan, Cleary y Sullivan (2005) señalan que cuando los niños comienzan la escuela secundaria traen consigo sus conocimientos sociales de la escuela primaria. Al inicio del año escolar tratan de conseguir una posición y la situación social es fluida y caótica. Es así que pronto surgirán diversos roles: los individuos dominantes (líderes prosociales e intimidadores), los individuos neutros (seguidores y espectadores) y los individuos periféricos (aislados y posibles víctimas de la intimidación).

Para algunos alumnos, la escuela se convierte en algo aburrido y el grupo de iguales en algo apasionante, y al gravitar hacia la pasión y rechazar las normas y valores de la escuela, estos alumnos adquieren una identidad que quizás sólo les dará una posición muy secundaria, pero que, le podrá aportar una cierta aceptación. Para otros, el compromiso con la rebeldía y el comportamiento arriesgado puede llegar a ser su razón de ser e intensificarse durante el primer año.

Los estudiantes que son víctimas potenciales del acoso escolar suelen ser inseguros y no saben cómo encajar ni si encajan dentro del grupo de pares.

Los cambios físicos que tienen lugar durante la pubertad obligan a los adolescentes a buscar la tranquilidad de que lo que les ocurre es normal. Para muchos, el apoyo de los padres no es suficiente y buscan la aceptación en sus iguales. En consecuencia, la presión de los iguales se convierte en una fuerza muy poderosa y es un arma potencial para aquellos que buscan mantener o establecer un papel de liderazgo negativo. La coerción y la manipulación, y la necesidad de una fuerte identificación grupal, se combinan para crear un cóctel potente que fomenta el comportamiento intimidador.

Los intimidadores utilizan el primer año de la secundaria para establecer su dominio. Su agresión suele ser aleatoria y, mientras van buscando víctimas, evalúan el apoyo con el que cuentan y calculan lo que les permitirá la cultura de la escuela. Durante los años intermedios, la agresión disminuye en general, pero se convierte en más dirigida y las víctimas están definidas de una manera más clara.

Cuando el acoso continúa durante los años intermedios, éste puede ser extenso y dañino, y algunas veces adquiere unas características amenazadoras y precriminales. Los intimidadores (que suelen ser activos y dominantes) siguen con las víctimas de los años anteriores, buscan a los recién llegados percibidos como débiles y demuestran su poder siempre que tienen la oportunidad para hacerlo. No eligen nunca a estudiantes fuertes como víctimas, y confían en el apoyo de sus aliados.

Puede existir la excepción peligrosa de escuelas donde hay grupos de elite. Si se permite que un grupo destacado domine sobre los demás estudiantes y los intimide, entonces es muy probable que el bullying se convierta en algo habitual en la escuela. Si la escuela tiene un buen concepto de los miembros de esa elite, el mensaje que se transmite es que se tolera su comportamiento abusivo, duro e intimidador. La intimidación, entonces, se institucionaliza. Una cultura de bandas tiene la misma dinámica, y cuando se aprueba el comportamiento de estos grupos,

ya sea institucionalmente o debido a la naturaleza cerrada y al poder del grupo, resulta difícil hacer frente a este contexto y cambiarlo.

2.2.2 Conceptualización del Bullying.

A finales de la década de 1960 y principios de los años 70´ en Suecia se empezó a despertar un profundo interés por el fenómeno conductual de la violencia entre compañeros de escuela llamado en ese entonces “acoso”. Daniel Olweus es quizás el máximo exponente sobre el acoso entre escolares y fue él, quien empezó a usar en sus primeros estudios los términos “agresor/víctima”.

El bullying es una conducta compleja y por ello resulta difícil definirla ya que muchos chicos sufren diariamente burlas o una situación de exclusión que no se ajustaría a una posible definición estándar de conducta extrema o maltrato. Por lo tanto, Daniel Olweus (1991) recomienda que una definición exhaustiva del bullying debe incluir los cuatro criterios siguientes:

- *Es agresivo e intencionadamente dañino.*
- *Se produce de forma repetida.*
- *Se produce en una relación en la que hay un desequilibrio de poder.*
- *Se suele producir sin provocación alguna por parte de la víctima.*

La organización Mundial de la Salud en los años 70, luego de un análisis completo sobre el bullying, lo definió como:

“Un estado sistemático y permanente de hostigamiento que ejerce sobre alguien más débil un acosador en ambientes escolares, en entornos de falta de autoridad y alejados de la presencia física de adultos”.

Estas agresiones ocurren en una relación con condiciones de desequilibrio, en la que el agresor ostenta una característica o condición (física, económica, popularidad, entre otras) que lo hace más poderoso que la persona intimidada.

Aunque ésta continua siendo una de las definiciones de mayor uso y

popularidad, en ella se excluye a los espectadores; hecho que ha llevado a autores como Craig y Pepler (2007) a complementarla señalando que el bullying se refiere a relaciones destructivas entre escolares, basadas en el uso del poder y dominancia sobre pares vulnerables y que son toleradas y aceptadas por los grupos.

Por otro lado, en muchas ocasiones el bullying suele confundirse con un conflicto entre compañeros o las burlas y los juegos rudos. Virgen Zepeda, Rosas Camacho y Zarate Carbajal (2011) establecen diferencias importantes para poder distinguir un conflicto escolar y el bullying teniendo en cuenta los datos de la siguiente tabla:

Tabla 1. *Diferencias entre conflicto escolar y bullying.*

Conflicto escolar	Bullying
1-Evento aislado que ocurre accidentalmente (conducta accidental).	1- Evento que surge persistentemente a través del tiempo.
2-No necesariamente dirigido a dañar. Carente de objetivo.	2-Deliberadamente encausado a provocar daño. El objetivo es ganar control sobre otra persona a través de la agresión física o verbal.
3-Conflicto entre iguales (personas o chicos con fuerza o poder similar).	3-Desequilibrio de poder.
4-Se maneja siguiendo los pasos de solución de conflictos.	4-Se maneja con estrategias específicas y se tiene que profundizar.
5-No hay patrón de actores.	5-Hay actores bien identificados en su rol y de manera persistente (agresor, víctima y espectador).

<p>6-Cuando se soluciona adecuadamente, deja un aprendizaje positivo.</p>	<p>6-Cuando no se soluciona, tiene efectos a corto (rendimiento escolar, interacción social, salud) y largo plazo (autoestima, deserción escolar, ideas suicidas, conductas delictivas, etc.)</p>
---	---

2.2.3 Causas del Bullying.

Monjas y Avilés (2003) establecen que el bullying es un fenómeno multideterminado ya que es el resultado de la compleja interacción entre distintos factores, como por ejemplo:

- Variables personales e historia personal: temperamento, aprendizaje de conductas violentas o sumisas durante la infancia, aprendizaje observacional de conductas de violencia en los medios de comunicación y en la sociedad, experiencias previas de haber sido maltratado por adultos: algunos sujetos han sufrido el castigo, la humillación o el desprecio que trasladan a las relaciones con sus iguales, algunos individuos, en su proceso de socialización, no han aprendido a afrontar la prepotencia, las bromas, las presiones, las burlas y se sienten inseguros y con falta de confianza en estas situaciones, falta de autocontrol personal e inhabilidad social.
- Variables familiares: estilo de educación familiar autoritario y uso de disciplina autoritaria, métodos coactivos y violentos en la educación infantil, permisividad hacia la conducta agresiva del niño, reforzamiento, apoyo y aprobación de conductas de intimidación, actitud emocional básica de la madre de carácter negativo, algún modelo familiar de víctima y maltrato familiar físico o psíquico: un niño maltratado aprende a maltratar.
- Variables escolares: metodología competitiva, disciplina autoritaria y medidas punitivas y sancionadoras, carencia o inadecuación de normas y pautas disciplinarias positivas, clima enrarecido en el aula o en la escuela,

ausencia de enseñanza de habilidades sociales, asertividad y educación emocional y ausencia de educación en valores.

- Variables ambientales, sociales y culturales: creencias y costumbres sociales, medios de comunicación social, valores socialmente aceptables, permisividad social hacia la violencia.

2.2.4 Espacios donde ocurren situaciones de Bullying.

Según Farfán y Ortega (2013) se pueden identificar zonas o espacios de riesgo para llevar a cabo este tipo de situaciones. Los agresores, a pesar de sentirse fuertes y agresivos, siempre tendrán la debilidad de no poder acosar a sus víctimas en cualquier momento y lugar. Es por esto que ellos eligen los lugares específicos, preferentemente, zonas menos frecuentadas por adultos.

Por lo tanto, este tipo de actos serán realizados en lugares específicos y con mucha discreción, donde no existan adultos que puedan presenciar el acoso. Estos pueden ser: en la entrada del colegio, en los baños, en los pasillos, en el patio, en las actividades extraescolares, a la salida del colegio y, finalmente, en el aula de clase, donde casi no se presenta el acoso de manera física, pero sí de forma verbal o no verbal, incluyendo gestos agresivos y groseros hasta otras estrategias para ignorar, excluir y aislar a la víctima.

2.2.5 Mecanismos presentes en el bullying.

Los mecanismos que mantienen y fortalecen las conductas de acoso escolar según Shephard, Ordoñez y Rodríguez (2012) son:

- Evitación: para no sufrir aquellas conductas violentas a las cuales es sometido, la víctima de acoso escolar evita ir a la escuela. A esta situación, la mayoría de las veces, los adultos no la entienden ya que el sujeto no avisa lo que le pasa por miedo a las amenazas del acosador.
- Sumisión: esta conducta es aprendida ya que en muchos hogares los castigos que reciben los niños/as por parte de sus padres son

extremadamente fuertes y las normas demasiado estrictas. Ante las mismas, los niños/as se muestran sumisos, no respondiendo y actuando de la misma manera en la escuela, dando más lugar a que el agresor haga de las suyas.

- **Obstáculos en la comunicación:** la comunicación entre la comunidad educativa y las familias de los estudiantes se va deteriorando cada vez más, tanto por los padres que no le dan la debida importancia a las situaciones en las que se encuentran sus hijos, como así también, por los maestros y directivos que se dedican cada uno a sus actividades, dejando de lado las inquietudes que traen los alumnos.
- **Ley del silencio:** se caracteriza por la no verbalización de los niños/as, ya sea a sus padres o a profesores sobre la situación de acoso que están viviendo dentro de la escuela. Los niños/as no tienen la suficiente confianza en ellos y optan por callarse y cargar solos con esta situación.
- **Ley de la dominación:** la víctima sabe que si delata al agresor, las consecuencias serán aún más graves, por lo que, opta por estar en silencio ya que el agresor tiene el poder (en algunas ocasiones éste es concedido por los adultos y es aprovechado por el agresor para dominar a la víctima y manejarlo a su antojo).
- **Negación:** se caracteriza por la no aceptación de la situación de acoso que vive el niño/a. Este mecanismo es utilizado por la víctima, el agresor o los espectadores como así también por los padres, al no aceptar que sus hijos hagan el papel de cualquiera de los actores del bullying; y por los maestros, quienes pueden negar rotundamente que tal situación se esté dando dentro del aula o la institución.
- **Pasividad:** este mecanismo hace referencia a la forma de actuar del observador, es decir, la indiferencia que muestra ante una situación de acoso en la que se encuentra la víctima, donde el agresor cobra más fuerza

para seguir perjudicando, agrediendo o violentando a la misma, haciendo que tal conducta se normalice.

Estos mecanismos hacen que las situaciones de intimidación escolar en las instituciones educativas sigan progresando. De esta manera, tanto padres, maestros y estudiantes pueden tomarlas como normales o comunes.

2.2.6 Situaciones que provocan bullying.

En una encuesta realizada, el Observatorio de los derechos de la Niñez y Adolescencia (2011, citado en Traves García y Vaca Rengifo, 2014) establece como situaciones que generan bullying a las siguientes:

- Prejuicios racionales.
- Diferencias físicas e intelectuales.
- Enfermedades.
- Discapacidad o disminución de facultades.
- Orientación sexual.

2.2.7 Tipos de Bullying.

Una característica propia del bullying es que se hallan diferentes tipos, Avilés (2006 citado en Magaña Espinosa y Arceo Guzmán, 2014) establece los siguientes:

- Físico: puede ser directo, es decir, contra el cuerpo como pegar, empujar, dar patadas, agresiones con objetos; y también indirecto, o sea, dirigidos contra la propiedad como robar, romper, ensuciar y esconder cosas.
- Verbal: diversos autores lo reconocen como lo más habitual. Suelen aparecer en insultos y peleas. También son frecuentes los menosprecios en público o el hecho de estar resaltando de forma constante un defecto físico o de movimiento.

- Psicológico: son acciones encaminadas a disminuir la autoestima del individuo y fomentar la sensación de inseguridad y temor.
- Social: conductas mediante las cuales se aísla al individuo del grupo y se lo ignora totalmente.

Con el avance de la tecnología se está observando un rápido desarrollo y utilización de los medios informáticos y teléfonos celulares para generar nuevas modalidades de bullying, las cuales son:

- Cyberbullying: es una forma de acoso indirecto y anónimo mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como internet y el celular.
- Dating violence: es el acoso entre parejas adolescentes donde prevalece el chantaje emocional.

2.2.8 Factores intervinientes en el bullying.

Existen diversos factores que pueden llegar a desembocar en una situación de bullying. Senovilla (2004 citado en Ruiz, Riuró y Tesouro, 2015) habla básicamente de factores personales, familiares y escolares:

En relación a los *factores personales*, si se analiza al agresor y su entorno, en la mayoría de los casos se ve que éste presenta dificultades de empatía o identificación con la víctima y distorsión cognitiva en el sentido de que culpabiliza a la víctima de la situación. También suelen percibirse como superiores a los demás ya sea porque tienen compañeros que los apoyan o porque esa es su manera de responder a las agresiones.

A *nivel familiar* los agresores pueden ser sujetos que han crecido con una forma de crianza permisiva que les dificulta interiorizar adecuadamente la realidad, puede haber un entorno familiar violento y/o con tensiones, conflictivo. Se ha observado que un estilo familiar autoritario provoca problemas de externalización de la conducta, mientras que, un estilo educativo familiar negligente o permisivo,

hace que los niños sean incapaces de reconocer lo importante que son las normas de convivencia. Por ende, se puede concluir que tanto un entorno familiar permisivo como excesivamente autoritario, son inadecuados para educar a los niños.

A *nivel escolar* se deben tener en cuenta las relaciones profesor-alumno y alumnos entre sí. En varias ocasiones los profesores solo interactúan con un grupo reducido de alumnos haciendo que el resto puedan sentirse ignorados, creando así situaciones de tensión solo para llamar la atención del docente. Lo mismo ocurre en las relaciones entre compañeros. Además la falta de un buen clima de convivencia en el aula y una insuficiente gestión y resolución de conflictos, pueden agravar las situaciones de bullying. Esta autora también considera que los medios de comunicación tienen una gran influencia en los comportamientos de los niños y los adolescentes ya que exponen un modelo de proyecto de vida que busca conseguir el éxito y la fama a cualquier precio, siendo peligroso en individuos que no sepan ser críticos de la realidad. Asimismo considera que la violencia está cada día más presente y esto ha llevado, en algunos casos, a la desensibilización y a considerar normales conductas y actitudes que van en contra de la dignidad de la persona.

2.2.9 Conceptualización y características de los participantes de bullying.

Víctimas.

Alexandra Arango (2014) realiza un análisis profundo sobre la conceptualización y características de los participantes que integran el fenómeno del bullying. En cuanto a las víctimas expresa que son las personas que reciben la agresión, caracterizándose por tomar todo de una manera personal, ya sea culpándose a sí mismas o sacándoles la responsabilidad a los otros por la situación. Esto hace que comience a generarse en ellas una autoimagen negativa y sentimientos de culpa, llegando a pensar que merecen las agresiones. Estas personas se caracterizan por ser físicamente más débiles, infelices, ansiosas y calladas. Debido a la agresión que sufren, presentan ciertos problemas como la mala adaptación en diferentes situaciones, sobre todo las que conciernen a la

interacción con otros debido a sus pocas habilidades sociales; ésto hace que no puedan integrarse de manera afectiva a un grupo de pares. No obstante, el problema más importante que presentan las víctimas es el malestar tanto psicológico como físico generado por las agresiones.

Agresores.

Por el lado de los agresores o victimarios, manifiesta que se encargan de realizar la agresión a la víctima y se caracterizan por ser líderes de grupos, destacándose frente al otro mediante el agredir a la gente, haciéndose populares dentro de su contexto. Ellos frecuentemente malinterpretan las situaciones sociales generando impulsividad, inseguridad y altos niveles de ansiedad, que en una situación de intimidación escolar, se pueden relacionar con su escasa capacidad de manejar las emociones a través de conductas que perjudican a otras personas. Generalmente los agresores en la mayoría de los casos son personas que sienten miedo casi todo el tiempo de que descubran lo que están haciendo. Son personas que se encuentran emocionalmente lastimadas y aparentando ser fuertes pero en realidad son muy débiles ya que actúan bajo una máscara y ésto les permite hacer lo que quieren a toda hora, llegando a pensar que tienen más poder que el resto de los compañeros. Además no sienten empatía con sus víctimas y no piensan o imaginan lo que provocan con su violencia en éstas.

Espectadores.

Finalmente aparece la figura de los espectadores, quienes reciben este nombre porque observan la situación actuando de diferentes maneras. La mayoría de las veces estas personas no saben que lo que están presenciando es una situación de agresión, ni mucho menos el rol que están cumpliendo allí. Los espectadores suelen no involucrarse mucho en la agresión; sin embargo, en ciertas oportunidades, surge de ellos defender a la víctima o incluso, ayudar al intimidador. Ellos son invitados por los intimidadores a realizar la agresión, pero, al mismo tiempo, no se quieren involucrar de ninguna manera en la misma; por lo tanto, terminan adoptando este rol que es oculto e incrementando actitudes

negativas que se presentan en el contexto escolar, formando un ambiente que es difícil para los adultos de identificar.

En este sentido, Olweus (2001) agrupa las reacciones y roles de los sujetos ante las situaciones de bullying bajo el nombre de “ciclo del bullying”, mostrando la manera en que los estudiantes se ven implicados y afectados por este fenómeno. Diferencia los roles en el agresor, quien toma la iniciativa y comete el maltrato, y la víctima, que es la persona a la que acosan de una forma sistemática. Alrededor de éstos figuran los espectadores, que si bien no están directamente relacionados con la situación de maltrato, se ven involucrados. Rosero Ponce (2013) determina que los espectadores partidarios o reforzadores no participan directamente de la agresión pero ofrecen reforzamiento al agresor empujando, animando o riéndose de lo que le hacen a la víctima. Luego aparecen los neutrales u observadores que no aprueban ni desaprueban lo que ocurre, pero quieren mantenerse al margen sin tomar ninguna postura a favor o en contra. Más alejados de los agresores, están los posibles defensores de la víctima que no aprueban el maltrato pero, a la vez, no hacen nada por no saber qué hacer o porque no se atreven. Y finalmente tenemos a los defensores, quienes si ayudan a la víctima o intentan hacer algo para defenderla de esta situación. Como consecuencia, al observar episodios de acoso escolar, se produce un efecto de contagio social ya que el modelo agresivo que actúa en un grupo influye en todos los espectadores, especialmente en aquellos que carecen o no tienen formado un espíritu crítico, son inseguros, dependientes, han sido agredidos o acosados y tienen miedo (Arándiga, 2016). En consonancia con lo dicho anteriormente, Olweus (1993) subraya que este contagio social inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación de los espectadores en actos intimidatorios, creándose así un círculo de pasividad y legitimación de las prácticas agresivas.

Al mismo tiempo, Sullivan y otros (2005) consideran que los espectadores tienden a despersonalizar y deshumanizar a la víctima, y a ignorar sus propios sentimientos sobre lo que ven. Los espectadores que son compinches, ajenos y reforzadores de las agresiones renuncian a cualquier implicación y

responsabilidad. Son muy susceptibles de sufrir ellos también la intimidación, y es posible que se echen atrás porque tienen miedo de ser las siguientes víctimas.

Los grupos de adolescentes tienden a establecer jerarquías. Sea cual sea el grupo, siempre hay un proceso de formación con tensiones, competencia y relaciones de poder. Durante este proceso, existe la posibilidad de que quienes desean demostrar su influencia lo hagan a costa de los más débiles. Los menos poderosos pueden ser abandonados por el resto del grupo ya que si no disponen de las suficientes habilidades prosociales para crear amistades, tienen muchas posibilidades de sufrir intimidaciones.

Los defensores deben hacer muy poco para establecer la diferencia. Es posible que no deseen cargar con el peso de ser el amigo de la víctima, pero si muestran de manera activa su rechazo a la conducta de acoso, es muy probable que la víctima deje de serlo. Teniendo en cuenta esto, Hazler (1996) considera que hay tres razones por las que los espectadores no actúan defendiendo a las víctimas: a) porque no saben cómo ayudar; b) porque tienen miedo de convertirse en víctimas de los ataques de los intimidadores; y c) porque piensan que podrían hacer las cosas mal, lo que causaría aún más problemas a los victimizados. Por lo anterior, los observadores tienen la creencia de que la conducta más apropiada es la de no intervenir, lo que a largo plazo conlleva a la indiferencia ante el sufrimiento de las víctimas. Además, los observadores actúan de manera contraria a lo que sería socialmente adecuado o esperado, debido a una percepción de poca responsabilidad personal con lo que le está sucediendo a la víctima que, a su vez, hace que ellos esperen que sea otra persona y no ellos quienes intervengan a su favor (Cuevas y Marmolejo Medina, 2016).

De este modo, una mirada minuciosa a los roles ejercidos por los espectadores permite señalar que una de sus características fundamentales consiste en que inevitablemente son activos con sus acciones, ya que cualquiera de ellas afecta positiva o negativamente el curso del acoso escolar (Twemlow, Fonagy y Sacco, 2004). Esto concuerda con lo planteado por Salmivalli y otros (1996), quienes señalan que los hechos de acoso suelen ocurrir delante de varios

miembros del grupo, pero, al mismo tiempo, dado el carácter continuo y repetitivo de las acciones intimidatorias, algunos pares no presentes en el momento llegan a tener conocimiento de lo sucedido y no ejercen ninguna acción a favor de las víctimas, hecho que quien acosa interpreta como aprobación de sus agresiones.

Otra característica interesante y paradójica del rol de observadores es que al ser consultados sobre lo que piensan con respecto al fenómeno, la gran mayoría de ellos, reconocen, desaprueban y rechazan el daño causado por los agresores a las víctimas. No obstante, su forma de actuar se encuentra en disonancia con su cognición, siendo esta una de las razones por las cuales se ha perpetuado el fenómeno del bullying. Algunos autores como Asensi (2003), Craig y Pepler (1997) y Trautmann (2008) establecen que ello se debe a que en los espectadores prima el temor o miedo a intervenir, esto les posibilita anticipar posibles represalias que los conviertan en próximas víctimas de las agresiones de quienes acosan. Dicho miedo opera como un inhibidor de toda posible conducta de intervención a favor de las víctimas, situación que refuerza a su vez las conductas de victimización por parte de los agresores (Cuevas y Marmolejo Medina, 2011).

Por otro lado, como señala Olweus (1978), aunque los espectadores expresan estar en contra del acoso, es probable que, a su vez, se sientan atraídos por las características que demuestran los sujetos que intimidan, tales como el dominio, la popularidad y la confianza en sí mismos, razón también planteada por Salmivalli (2010) y por la Comisión Scolaire Sir Wilfrid Laurier School Board – SWLSB (2013). El observador es un actor dinámico que puede asumir diferentes posiciones dentro del mismo rol, las cuales podrían depender del contexto, cercanía, vínculo o simpatía hacia la víctima o el victimario, así como del nivel de interacción que tenga con el grupo o conjunto de pares con el que interactúa. En algunos casos, las acciones que se fomentan se generan a través de los mismos pares, al tratar de corroborar la popularidad obtenida del agresor (Del Barrio, 2016; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman y Kaukialnen, 1996) y buscando la pertenencia al grupo de pares; mientras que otros, se sienten con temor y creen

que pueden tener los mismos efectos que las víctimas. Al mismo tiempo, esto también puede llevar a los espectadores a apoyar a las víctimas.

Continuando con lo planteado por Sullivan y otros (2005), los espectadores son un recurso sin explotar ya que si dejan de quedarse a un lado, adoptando un papel activo y retirando su aparente apoyo al agresor, puede que el escenario para la intimidación desaparezca. Por ende, los espectadores tienen el poder de redefinir todos los roles de la dinámica del acoso escolar.

En el sistema de intimidación, los espectadores son absorbidos por los agresores para que sean sus cómplices. Se sienten impotentes y, de una manera inconsciente y no reflexiva, saben que si no son cómplices podrían convertirse en víctimas. Una vez que el agresor comienza a actuar, cada uno de los estudiantes del grupo queda identificado y etiquetado como una víctima o un espectador. Se convierte en una situación de “divide y vencerás” en la que nadie quiere ser elegido.

El papel del espectador cambia y se desarrolla a medida que la dinámica del bullying va arraigando. Pronto se vuelven distantes con las víctimas, y son capaces de despersonalizarlas. Al mismo tiempo, son percibidos por los agresores como espectadores y no como víctimas, y de esta manera los someten a la coerción entrando en complicidad con la intimidación. Por consiguiente, si la intimidación continua sin restricción, estos roles van reforzándose y cada vez es más difícil negar su importancia.

De este modo, podemos considerar al bullying como un fenómeno grupal ya que involucra a todos los individuos que estén presentes en el contexto en que se desarrolle.

2.2.10 Clasificación de los participantes de bullying.

En cuanto a los participantes existen numerosas formas de clasificarlos de acuerdo a lo investigado por diversos autores. Entre ellos encontramos:

Primero, la existencia de dos tipos de víctimas según Díaz Aguado (2004 citado en Traves García y Vaca Rengifo, 2014):

- Víctimas típicas o pasivas: son pasivos, no son populares, resultan ser cohibidos, no son muy sociables ni muy aptos para defenderse solos y, al mismo tiempo, manifiestan miedo. Estas características generalmente se observan en niños que provienen de familias que son muy protectoras y que no dejan que su hijo sea independiente.
- Víctimas activas: denominadas por ser totalmente antisociales, suelen estar dentro de los alumnos más rechazados por sus compañeros, tienen baja autoestima, es un grupo más vulnerable que las víctimas pasivas.

Segundo, tres tipos de acosadores o agresores según Olweus (1998, citado en Traves García y Vaca Rengifo, 2014):

- Asertivo: es popular en el grupo y, por medio de la manipulación, logra que otros cumplan sus órdenes, es decir, es la persona que tapa su personalidad haciendo parecer que otro tiene la culpa de sus acciones.
- Poco Asertivo: tiene autoestima baja y poca confianza en sí mismo, es antisocial, intimida y asedia a los demás. Puede llegar a ser popular debido a la intimidación y acoso que provoca en los demás.
- Víctima: es aquel que acosa a sus compañeros menores, pero el también sufre de acoso por parte de sus compañeros mayores, es víctima en su propia familia.

Y tercero, se identifican cuatro tipos de espectadores:

- Pasivos: evidencian el abuso que existe pero callan debido a que pueden ser la siguiente víctima y no sabrían como defenderse.
- Antisociales: generalmente acompañan al acosador ya que son solidarios y son fáciles de manipular por él.
- Reforzador: son los que incitan al acosador a seguir intimidando a la víctima pero no son partícipes de la agresión.

- Asertivo: en ocasiones enfrentan al agresor y se encuentran brindando apoyo a la víctima (Traves García y Vaca Rengifo, 2014).

Es justamente durante la etapa de la adolescencia donde los individuos se sienten en una constante crisis debido a la cantidad de cambios físicos y psicológicos que le generan una gran inestabilidad, ya que deben aprender a identificar, reconocer y manejar sus acciones y sentimientos. La influencia de los compañeros en esta etapa constituye un evento de especial significación, puesto que es la mejor oportunidad para consolidar la propia identidad mediante la comparación de diferencias y semejanzas con los demás, y la adopción de perspectivas del conocimiento personal y ajeno. Al mismo tiempo, todo este proceso le sirve para ir reestructurándose como persona en su totalidad.

Siguiendo esta línea, Facio y otros (2006) establecen que la adolescencia desde la teoría sociológica implica la adquisición de roles completamente nuevos y los cambios que se producen en otros ya existentes. A partir de la década del 70, el marco teórico predominante para explicar los cambios socioemocionales de la adolescencia es el denominado contextualismo del desarrollo, el cual manifiesta que los adolescentes no son sujetos pasivos ante las fuerzas de su ambiente o ante la presión de sus deseos, sino agentes activos de su propio desarrollo, es decir, son influidos por el ambiente pero a su vez influyen sobre él, tal como ocurre en el bullying, donde participar en situaciones de este tipo pueden incidir en su salud mental. El contextualismo del desarrollo, al estudiar la interacción entre la persona y el ambiente, introduce la noción de bondad de ajuste, la cual explora cómo la misma característica del individuo puede conducir a resultados negativos o positivos para el desarrollo, según el contexto en el que está insertado.

Los investigadores Hoover y Oliver (1995) expresan que los alumnos están de acuerdo en que los mayores traumas derivados del acoso en la escuela se producen durante los años de secundaria, y señalan que hasta el 80% de los alumnos de este nivel educativo adoptan actitudes de acoso y amenaza. Entonces resulta evidente que estas conductas tienen consecuencias negativas para todos

los niños (el acosador, la víctima y el espectador), pero son especialmente dolorosas para los adolescentes en los años de secundaria (Harris y Petrie, 2003).

Todo este contexto sumado a las situaciones de violencia o acoso, explican la vulnerabilidad psíquica en la que se encuentra el adolescente durante esta etapa, siendo perjudicada su salud mental. Ésta es un proceso evolutivo y dinámico de la vida en la cual intervienen múltiples factores como: un normal desarrollo neurobiológico, factores hereditarios, la educación familiar y escolar, el nivel de bienestar social, el grado de realización personal y una relación de equilibrio entre las capacidades del individuo y las demandas sociales (Haquin, Larraguibel y Cabezas, 2004). Dicho de otra manera, hace referencia a un estado de bienestar psicológico y emocional que le permite al individuo usar sus habilidades mentales, sociales y sentimentales para desempeñarse con éxito en las interacciones cotidianas.

También se puede considerar el concepto de salud mental positiva descrita por George Vaillant (2003), el cual analiza siete modelos para definirla. Entre ellos encontramos: a la salud mental definida como emociones positivas, según el cual las emociones negativas tienen una gran importancia para la supervivencia en el tiempo presente del individuo, reducen la atención y todas tienen que ver con el “sí mismo”. Mientras que las emociones positivas hacen que los patrones de pensamientos sean más flexibles, creativos, integradores y eficientes. Dentro de estos modelos también hallamos a la salud mental concebida como resistencia a la adversidad, manifestando que hay tres clases de mecanismos cooperadores utilizados por los seres humanos para superar las situaciones estresantes. Los dos primeros son la búsqueda del apoyo social y de estrategias cognitivas que intencional y conscientemente los individuos utilizan para controlar el estrés. Mientras que el tercer mecanismo de adaptación es mediante mecanismos involuntarios que distorsionan su percepción de la realidad interna y externa a fin de reducir la tensión subjetiva, la ansiedad y la depresión. En base a estos dos modelos podemos decir que la salud mental se relaciona con

la capacidad que tiene una persona de adaptarse y afrontar las tensiones recurrentes de la vida diaria.

Por lo tanto, el daño ocasionado por presenciar diversas situaciones de bullying puede llegar a afectar en la salud mental de los adolescentes.

2.2.11 Depresión en adolescentes.

Debido a que se considera a la adolescencia como un período de crisis por sus características, se podría decir que la depresión es una manifestación normal de ésta etapa de la vida. La asociación americana de Psicología (2014 citado en Román y Sosa, 2012) define la depresión como un trastorno caracterizado por sentimientos de tristeza, irritabilidad, cambios en el apetito y en los patrones del sueño, baja autoestima y pensamientos o actos suicidas.

Para Fernández Moujan (1986) el sentimiento depresivo durante la adolescencia se presenta como un fondo común que impregna todas las manifestaciones emocionales y conductuales. En el proceso de duelo se alternan e intercalan períodos persecutorios y depresivos: cuanta mayor confianza básica tenga el Yo por las buenas experiencias, mejor tolerará los períodos de odio, persecución y culpa, que se dan en todo cambio. Éste mismo autor establece tres posibles diagnósticos depresivos en la adolescencia:

1. Depresión reactiva prolongada como expresión de un duelo patológico: el comienzo es más o menos brusco y con algún desencadenante. Se detecta una pérdida objetal importante antes de la pubertad.
2. Depresión neurótica: aparece en personalidades depresivas que se descompensan por la adolescencia o por factores desencadenantes (pérdidas). El comienzo no es tan brusco pero cuando se instala el cuadro depresivo, es más difícil sacar de él a estos pacientes.
3. Premelancolía adolescente: se caracteriza por la intensidad, periodicidad e importantes manifestaciones somáticas de la depresión. Nunca llega a tener caracteres tan dramáticos como la melancolía adulta, más bien es su precursora.

Jarne y Talarn (2015) establecen que hay diferentes tipos de depresión como por ejemplo:

- Depresión endógena: sugiere un origen interno, hereditario o en todo caso desconocido, del proceso depresivo.
- Depresión reactiva: indica un origen del problema como reacción a algún tipo de situación ambiental desencadenante.
- Depresión unipolar: es aquella que cursa sin episodios maníacos o hipomaniacos intercalados. Es decir, el sujeto ha pasado por uno o más episodios depresivos mayores, pero nunca ha mostrado la tendencia de episodios de euforia excesiva.
- Depresión bipolar: es aquella que se da en el seno de los trastornos bipolares, es decir, aquellas que se ven engañadas por episodios de euforia más o menos excesiva, hipomaniacos o maníacos.

Por otro lado, Serrato (2016) establece que las características que se presentarán sobre la depresión en los adolescentes intentan recortar, a través de distintos autores, la conflictiva. Funcionan como guía teniendo en cuenta que los síntomas pueden ser diferentes en cada sujeto, según su singularidad.

Los estados depresivos durante el proceso adolescente son variables y fluctuantes, conformando los cambios de humor. Asimismo Laufer (1998, citado en Serrato, 2016) sostiene que éstos son parte de las tensiones ante las nuevas situaciones que se deben enfrentar; sin embargo, cuando el sentimiento depresivo es permanente y afecta el funcionamiento normal se puede pensar en una conflictiva depresiva, cuyos síntomas son: evitar el contacto social y con los pares, mostrarse indiferente con su aspecto físico y perder la capacidad de cuidarse.

Además, las fantasías de suicidio pueden ser recurrentes y, en algunos casos, llegar a la acción.

Rojtenberg (2006, citado en Serrato, 2016) presenta dos modalidades en la depresión y sus características:

- Similar al cuadro depresivo adulto, el cual con la edad se parecerá cada vez más: inhibición psicomotora, bradipsiquia, humor depresivo, dolor moral, desvalorización, trastornos fisiológicos como anorexia, astenia e insomnio y culpabilidad con autoreproches o en un aspecto más narcisista: vergüenza y autodesprecio.
- Depresión enmascarada: sucede cuando la depresión del adolescente esta oculta en determinados síntomas o trastornos del comportamiento como:
 - 1) Quejas somáticas: astenia, cefaleas episódicas, dolores abdominales, fatiga intensa, abulia, preocupaciones hipocondríacas y dismorfofobias.
 - 2) Trastorno del comportamiento: conductas impulsivas, fugas, comportamientos delictivos menores, tendencias antisociales y suicidio o tentativas de suicidio.

Según Beck, Rush, Shaw y Emery (2005) el modelo cognitivo postula 3 conceptos específicos para explicar el sustrato psicológico de la depresión: 1) la tríada cognitiva, 2) los esquemas y 3) los errores cognitivos (errores en el procesamiento de la información).

La *tríada cognitiva* consiste en tres patrones cognitivos principales que inducen al sujeto a considerarse a sí mismo, su futuro y sus experiencias de un modo idiosincrático. El primer componente se centra en la visión negativa que el sujeto tiene de sí mismo. El individuo se ve desgraciado, torpe, enfermo, con poca valía. Tiende a atribuir sus experiencias desagradables a un defecto de tipo psíquico, moral o físico. Además tiende a subestimarse y a criticarse a sí mismo en base a sus defectos.

El segundo componente es la tendencia del depresivo a interpretar sus experiencias de una manera negativa. Le parece que el mundo le hace demandas exageradas y/o le presenta obstáculos insuperables para alcanzar sus objetivos. Interpreta sus interacciones con el entorno, animado o inanimado, en términos de derrota o frustración.

El tercer componente es la visión negativa acerca del futuro. Cuando la persona depresiva crea proyectos de gran alcance, está anticipando que sus

dificultades o sufrimientos actuales continuarán indefinidamente. Espera penas, frustraciones y privaciones. Cuando piensa en hacerse cargo de una determinada tarea en un futuro inmediato, inevitablemente sus expectativas son de fracaso.

El segundo concepto específico del modelo cognitivo de la depresión es el que se refiere a los *esquemas*, término que se utiliza para explicar por qué el sujeto depresivo mantiene actitudes que le hacen sufrir y son contraproducentes, incluso en contra de la evidencia objetiva de que existen factores positivos en su vida.

Cuando una persona se enfrenta a una circunstancia, el esquema es la base para transformar los datos en cogniciones (definidas como cualquier idea con un contenido verbal o gráfico). Así, un esquema constituye la base para localizar, diferenciar y codificar el estímulo con que se enfrenta el individuo. Éste categoriza y evalúa sus experiencias por medio de una matriz de esquemas.

Los tipos de esquemas usados determinan el modo en que un individuo estructurará distintas experiencias. En los estados psicopatológicos tales como la depresión, las conceptualizaciones de los individuos sobre ciertas situaciones se distorsionan de tal modo que se ajustan a esquemas inadecuados prepotentes. De esta manera, el sujeto pierde gran parte del control voluntario sobre sus procesos de pensamiento y es incapaz de acudir a otros esquemas más adecuados.

En las depresiones más leves, el sujeto generalmente es capaz de contemplar sus pensamientos negativos con una cierta objetividad. A medida que la depresión se agrava, su pensamiento está cada vez más dominado por ideas negativas, aunque pueda no existir conexión lógica entre las situaciones reales y sus interpretaciones negativas. En los estados depresivos más graves, el pensamiento del sujeto puede llegar a estar completamente dominado por los esquemas idiosincráticos: está totalmente absorto en pensamientos negativos, repetitivos, perseverantes y puede encontrar extremadamente difícil concentrarse en estímulos externos (por ejemplo leer o responder preguntas) o emprender actividades mentales voluntarias (solución de problemas, recuerdos).

El tercer concepto de este modelo son los *errores sistemáticos* que se dan en el pensamiento del depresivo y que mantienen la creencia del sujeto en la validez de sus conceptos negativos, incluso a pesar de la existencia de evidencia contraria. Ellos son:

- Inferencia arbitraria (relativo a la respuesta): se refiere al proceso de adelantar una determinada conclusión en ausencia de la evidencia que la apoye o cuando la evidencia es contraria a la conclusión.
- Abstracción selectiva (relativo al estímulo): consiste en centrarse en un detalle extraído fuera de su contexto, ignorando otras características más relevantes de la situación, y conceptualizar toda la experiencia en base a ese fragmento.
- Generalización excesiva (relativo a la respuesta): se refiere al proceso de elaborar una regla general o una conclusión a partir de uno o varios hechos aislados y de aplicar el concepto tanto a situaciones relacionadas como a situaciones inconexas.
- Maximización y minimización (relativo a la respuesta): quedan reflejadas en los errores cometidos al evaluar la significación o magnitud de un evento; errores de tal calibre que constituyen una distorsión.
- Personalización (relativo a la respuesta): se refiere a la tendencia y facilidad del sujeto para atribuirse a sí mismo fenómenos externos cuando no existe una base firme para hacer tal conexión.
- Pensamiento absolutista, dicotómico (relativo a la respuesta): se manifiesta en la tendencia a clasificar todas las experiencias según una o dos categorías opuestas; por ejemplo: impecable o sucio, santo o pecado. Para describirse a sí mismo, el sujeto selecciona las categorías del extremo negativo.

Además, para estos mismos autores, el modelo cognitivo ofrece una hipótesis acerca de la predisposición y la aparición de la depresión. En pocas palabras, la teoría propone que algunas experiencias tempranas proporcionan la base para formar conceptos negativos sobre uno mismo, el futuro y el mundo. Estos conceptos negativos (esquemas) pueden permanecer latentes y ser

activados por determinadas circunstancias, análogas a las experiencias inicialmente responsables de la formación de actitudes negativas.

En otro orden de las cosas, la depresión puede ser desencadenada por una anomalía o una enfermedad física que activa la creencia latente en una persona de que está destinada a una vida de sufrimiento. Las situaciones desagradables de la vida no conducen necesariamente a una depresión, a no ser que la persona esté especialmente sensibilizada hacia un tipo concreto de situación, debido a la naturaleza de su organización cognitiva.

Por su parte, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su quinta edición (DSM-V, 2014) clasifica la depresión como un trastorno de depresión mayor. Visto de esta forma, se describirán a continuación los criterios para identificar los episodios afectivos que están presentes en la depresión y así poder diagnosticar un trastorno depresivo mayor.

A. Cinco (o más) de los síntomas siguientes han estado presentes durante el mismo período de dos semanas y representan un cambio del funcionamiento previo; al menos uno de los síntomas es estado de ánimo deprimido o pérdida de interés o de placer.

1. Estado de ánimo deprimido la mayor parte del día, casi todos los días, según se desprende de la información subjetiva (por ejemplo: se siente triste, vacío, sin esperanza) o de la observación por parte de otras personas (por ejemplo: se le ve lloroso). En niños y adolescentes, el estado de ánimo puede ser irritable.

2. Disminución importante del interés o el placer por todas o casi todas las actividades la mayor parte del día, casi todos los días (como se desprende de la información subjetiva o de la observación).

3. Pérdida importante de peso sin hacer dieta o aumento de peso (por ejemplo: modificación de más de un 5% del peso corporal en un mes) o disminución o aumento del apetito casi todos los días. En los niños, considerar el fracaso para el aumento de peso esperado.

4. Insomnio o hipersomnia casi todos los días.

5. Agitación o retraso psicomotor casi todos los días (observable por parte de otros, no simplemente la sensación subjetiva de inquietud o de enlentecimiento).

6. Fatiga o pérdida de energía casi todos los días.
 7. Sentimiento de inutilidad o culpabilidad excesiva o inapropiada (que puede ser delirante) casi todos los días (no simplemente el autoreproche o culpa por estar enfermo).
 8. Disminución de la capacidad para pensar o concentrarse, o para tomar decisiones, casi todos los días (a partir de la información subjetiva o de la observación por parte de otras personas).
 9. Pensamientos de muerte recurrentes (no sólo miedo a morir), ideas suicidas recurrentes sin un plan determinado, intento de suicidio o un plan específico para llevarlo a cabo.
- B. Los síntomas causan malestar clínicamente significativo o deterioro en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento.
- C. El episodio no se puede atribuir a los efectos fisiológicos de una sustancia .o de otra afección médica.
- D. El episodio de depresión mayor no se explica mejor por un trastorno esquizoafectivo, esquizofrenia, un trastorno esquizofreniforme, un trastorno delirante, u otro trastorno especificado o no especificado del espectro de la esquizofrenia y otros trastornos psicóticos.
- E. Nunca ha habido un episodio maníaco o hipomaníaco.

2.2.11 Ansiedad en adolescentes.

Por último, resulta importante para este estudio definir y caracterizar la ansiedad como otra de las posibles variables asociadas a los participantes de bullying. Según Vera Alava (2012) es una sensación subjetiva manifestada principalmente por síntomas de tensión e inquietud o temor, que supone una anticipación o respuesta anticipada ante un peligro o situación cualquiera que se pueda presentar en el diario vivir. Aparece cuando una persona se encuentra ante una situación estresante que se le da, ésta responde como alerta, y reacciona dando una respuesta a esta amenaza.

Ésta autora la define como un estado psicológico desencadenado por la anticipación de peligros inexistentes o vagamente identificados. De alguna u otra

manera, es una reacción que se da cuando se detecta una situación que resulta potencialmente perjudicial para el ser humano como puede ocurrir al estar inmersos en los hechos de acoso escolar. Concluye que la ansiedad se encuentra sujeta a, por un lado, un factor que sea exagerado y estresante y que agobie con mucha intensidad al ser humano; y por el otro, a que el sujeto exagere su reacción ante dicho estímulo ya que esta situación no le es posible controlarla por su mecanismo de adaptación.

Es necesario diferenciar entre la ansiedad fisiológica y la patológica. La primera se pone en marcha ante un peligro inmediato y tiene un carácter adaptativo. Su función es conservar la integridad del individuo. La segunda se produce sin necesidad de que una circunstancia ambiental la justifique o, existiendo esa circunstancia, su intensidad y frecuencia sean desproporcionadas (Vera Alava, 2012). De esta manera la autora establece que los trastornos de ansiedad más comunes entre adolescente son los siguientes:

- 1) Trastorno de pánico: produce ataques de pánico como el sentimiento repentino de terror que ataca súbitamente y sin previo aviso. Los síntomas físicos incluyen: dolor de pecho, palpitaciones, falta de aliento, mareos, malestar estomacal, sensaciones de irrealidad y angustia de enfrentar la muerte. Los adolescentes con este tipo de trastornos pueden experimentar sensaciones irreales, exagerada conciencia de sí mismo y tensión.
- 2) Trastorno obsesivo-compulsivo: se caracteriza por la intrusa repetición de pensamientos no deseados, es decir, las obsesiones y/o acciones que parecen imposible de controlar como las compulsiones. Los adolescentes pueden llegar a darse cuenta de que sus síntomas no tienen razón de ser y son excesivos. El comportamiento compulsivo incluye frecuentemente: contar, arreglar y rearreglar las cosas o lavarse las manos en exceso.
- 3) Trastorno de estrés post-traumático: los síntomas persistentes de este trastorno ocurren después de una experiencia traumática como el haber

pasado por un abuso sexual, desastres naturales o violencia extrema. Algunos síntomas son: pesadillas durante el sueño, repentinos recuerdos de imágenes, entorpecimiento de las emociones, depresión de sentimientos de enojo e irritabilidad.

- 4) Fobias simples: los adolescentes presentan fobias a los animales, la oscuridad, las tormentas, la sangre, el ascensor, a quedarse solos en la habitación, subir a un avión u otras situaciones. La intensidad del miedo varía en función de determinadas circunstancias como la proximidad o lejanía del estímulo ansioso y de las características del mismo. La posibilidad de entrar en contacto con el estímulo fóbico genera en el adolescente una intensa angustia, dando lugar a una serie de estrategias encaminadas precisamente a evitar esa situación. Para convertirse en fobia, debe cumplir dos criterios: producir en el adolescente un intenso malestar y suponer una clara limitación para el desarrollo de la vida normal.
- 5) Ansiedad por separación: se trata de una angustia que es desproporcionada a la edad y a la circunstancia y que puede culminar en pánico. En estos casos, el adolescente puede llegar a decir que no puede separarse de los padres como medida de protección para que no les pase nada malo, desde tener un accidente de cualquier tipo hasta tener alguna enfermedad. La angustia a la separación se manifiesta también en tristeza, apatía, dificultades de concentración y problemas en la relación con los compañeros, pudiendo presentar incluso reacciones agresivas. La ansiedad a la separación es más frecuente en familias que tienen una actitud sobreprotectora hacia los hijos, y que sienten temor ante el proceso de autonomía progresiva del sujeto que forma parte del desarrollo normal.
- 6) Fobia escolar: consiste en la incapacidad total o parcial del adolescente de acudir al colegio como consecuencia de un miedo irracional a algún aspecto de la situación escolar. Puede darse a cualquier edad, una vez que comienza el período de escolarización. Tener que asistir al colegio

produce en el adolescente una angustia intensa de carácter anticipatorio, por lo que tiende a evitarlo como sea. La crisis de angustia se presenta por las mañanas, justo antes de salir de casa, o a la noche anterior, o a lo largo de la tarde de la víspera, aumentándose a partir del anochecer. Las dificultades para ir al colegio suelen comenzar de forma gradual, con protestas poco intensas y búsqueda de pretextos para no ir, faltas esporádicas a clases que terminan en la más rotunda negativa a entrar incluso a la escuela. Otras veces el comienzo es repentino, y los padres refieren alguna circunstancia que ha actuado como factor precipitante, por ejemplo, un pequeño traumatismo, una enfermedad pasajera, la hospitalización de un miembro de la familia.

- 7) Ansiedad generalizada: los miedos y temores suelen referirse, al principio, poco relevantes de la vida cotidiana, y van adquiriendo un carácter más general con la edad; son miedos que carecen de base real y se prolongan al menos durante seis meses. El adolescente muestra una actitud excesivamente cautelosa y temerosa ante la vida, preocupándose demasiado por los exámenes, las relaciones con los amigos, la posibilidad de sufrir algún tipo de daño u otros acontecimientos futuros. La sensación de incertidumbre afecta no sólo a acontecimientos de la vida presente sino también a sucesos de la vida pasada a los que el sujeto da vueltas una y otra vez temeroso de sus consecuencias. Son frecuentes también las quejas psicósomáticas: cefaleas, dolores abdominales, náuseas, vértigo, disnea, opresión torácica, obstrucción en la garganta y trastornos del sueño.
- 8) Fobia social: el adolescente experimenta miedo, vergüenza, sentido del ridículo y, en ocasiones, ataques de pánico por el mero hecho de tener que ir a un cumpleaños, hablar en público o con desconocidos, hablar en grupo, tratar con el director del colegio, etc. Los adolescentes con fobia social temen hacer el ridículo, piensan que los demás les consideran poco atractivos e inteligentes, y que nada de lo que digan u opinen tendrá interés para quienes los escuchan.

Generalmente, estos trastornos son difíciles de reconocer. Suele pasar que los que están sufriendo se avergüenzan de tenerlo y este es el motivo por el cual no piden ayuda o no entienden e ignoran la realidad de que pueden ser tratados. Por esto es importante que la familia esté al tanto de todos los procesos de cambios que tienen los adolescentes.

Por otro lado, Spielberger (1970, citado en Facio y otros, 2006) define a la ansiedad como un estado emocional específico caracterizado por sentimientos desagradables como nerviosismo, tensión y aprensión, acompañado por la activación del sistema nervioso autónomo. Es importante diferenciar ansiedad de miedo. La primera implica una predisposición a sentir miedo o a estar pendiente del miedo para no sentirlo. Es una reacción generalizada de temor respecto a estímulos desconocidos, mientras que el miedo es específico. Este último se activa ante una amenaza presente y concreta, y moviliza fuertemente las conductas de ataque-huída. La ansiedad, por el contrario, es la expectativa de que algo peligroso puede acontecer en el futuro.

La ansiedad como rasgo es la disposición a comportarse ansiosamente con cierta consistencia a través del tiempo y de las distintas situaciones. En la tendencia ansiosa existen diferencias individuales relativamente estables que se reflejan en la frecuencia e intensidad con que los estados de ansiedad se experimentaron en el pasado y en la probabilidad de que se manifiesten en el futuro. La ansiedad como estado, en cambio, se refiere a si el sujeto se siente ansioso en un momento determinado, no en la mayor parte del tiempo.

Camacho Rivera (2016) señala que los trastornos de ansiedad son explicados aplicando el modelo causal de vulnerabilidad-estrés. Según este, el individuo podría presentar una serie de factores predisponentes o de riesgo para el padecimiento de los trastornos de ansiedad que serían desencadenados por ellos, tales como:

- Factores genéticos y constitucionales: puede afirmarse que los factores genéticos podrían ocupar un lugar destacado en la génesis de algunos trastornos

de pánico, estando otros como la ansiedad generalizada o de separación, más condicionados por factores ambientales.

- Temperamento: los adolescentes que son inhibidos comportamentalmente, tímidos o tendentes a la retracción en los primeros años tienen mayor predisposición a desarrollar trastornos de ansiedad posteriormente.

- Estilos parentales: la sobreprotección puede contribuir a la génesis en el niño de un sentido de sí mismo como alguien indefenso, que está en peligro y desprovisto de los recursos personales para protegerse, defenderse ni sobreponerse a las situaciones difíciles. Por su parte, las actitudes parentales críticas o los estilos educativos excesivamente punitivos pueden ser intimidatorios e interferir en el desarrollo de un concepto de sí, seguro y capaz. Algunos miedos específicos pueden ser transmitidos por los padres e incorporados por los adolescentes a través de mecanismos identificatorios básicos.

- Acontecimientos vitales estresantes: algunos miedos pueden ser iniciados por algún acontecimiento inusualmente aterrador. Además, la elaboración cognitiva que haga el adolescente de una experiencia atemorizante, influirá en que éste pueda desarrollar un trastorno de ansiedad en el futuro.

- Los ambientes sociales desfavorables: grandes adversidades, económicas o condiciones de vida, relaciones con los pares o familiares, generan un clima de inseguridad crónica que puede contribuir al desarrollo de un trastorno de ansiedad.

Según Ingram y Kendall (1987, citado en Cía, 2007), las variantes cognitivas que comprende la ansiedad son:

- Las preposiciones o contenidos cognitivos: se refieren a la información que actualmente es representada y puesta en consideración.
- Las estructuras cognitivas o esquemas: pueden ser vistos como mecanismos mediante los cuales la información es organizada interiormente y representada en la memoria.
- Las operaciones cognitivas: son los procesos y procedimientos mediante los cuales el sistema cognitivo opera.

- Los productos cognitivos: son el resultado de la interacción de contenidos, operaciones y estructuras cognitivas.

Beck y Emery (1979, citado en Cía, 2007) propusieron que determinados esquemas cognitivos y pensamientos automáticos son típicos de los estados de ansiedad y juegan un rol crucial en el desarrollo y mantenimiento de los trastornos de ansiedad.

La relación clave con la ansiedad respecto a los contenidos de los esquemas y a su funcionamiento, se ve reflejada en los temas de peligro o daño hacia el individuo. Beck (1985, citado en Cía, 2007) destacó que cuando una amenaza es percibida, los esquemas cognitivos relevantes se activan, y los mismos son utilizados para otorgar significado y evaluar el suceso, mediante una serie de ajustes que permiten encajar los esquemas apropiados previos a una amenaza específica.

Además, Beck y Emery (1979, citado en Cía, 2007) señalan que los individuos ansiosos, como resultado de una activación de esquemas asociados, procesan de modo selectivo la información relevante a peligros personales, considerando al esquema como la manera en la cual la información es arreglada y representada en la memoria. Los esquemas se organizan en constelaciones o subsistemas, y se refieren a modos correspondientes a preocupaciones motivacionales amplias vinculadas al temor y al peligro. De acuerdo a las mismas, según estos autores, se puede predecir cuales serán los prejuicios hacia cierto material que contenga una preocupación particular para un individuo determinado.

En síntesis, el modelo de ansiedad de Beck y Emery (1979, citado en Cía, 2007) propone que los individuos ansiosos procesan selectivamente la información relevante a peligros personales, como resultado de la activación de sus esquemas asociados. Ellos consideran que los esquemas están organizados en constelaciones de subsistemas o modos correspondientes a preocupaciones motivacionales más amplias, relacionadas al miedo y al peligro. De acuerdo a esto, uno podría predecir ciertos prejuicios hacia determinados materiales que tienen un significado particular para un individuo determinado.

Al mismo tiempo, estos autores hacen predicciones sobre el funcionamiento y los sesgos cognitivos de los pacientes ansiosos, los cuales han sido comprobados experimentalmente. Uno de los sesgos cognitivos afirma que los pacientes ansiosos son hipersensibles a los aspectos potencialmente dañinos de una situación, pero no tienden a responder de la misma manera que sus aspectos positivos o benignos. También sugieren que el rango de estímulos que pueden evocar la ansiedad en el TAG, puede aumentar de tal modo, que casi todos los estímulos son percibidos como peligrosos. Otra conclusión de estos autores es que este tipo de pacientes tienden a interpretar los estímulos ambiguos de manera amenazante, y por último, afirman que el paciente ansioso utiliza gran parte de su capacidad cognitiva para escanear y percibir los estímulos amenazantes. Por consiguiente, la capacidad cognitiva disponible para atender a otras demandas cotidianas se encuentra restringida severamente.

Por otro lado, Bunge, Gomar y Mandil (2016) afirman que algunos autores mencionan cómo diversas experiencias de aprendizaje en la infancia producen la formación de esquemas de pensamiento. Estos pueden activarse a partir de una situación determinada dando lugar a una modalidad de procesamiento característica de cada patología.

Kendall (2000 citado en Bunge, Gomar y Mandil, 2016) afirma que el pensamiento del sujeto ansioso sobre sí mismo y el mundo, suele manifestarse como cogniciones desadaptativas, incluyendo temores de ser lastimados o heridos, pensamientos autocríticos y de peligro o amenaza. El objetivo de los tratamientos cognitivos en adolescentes no consiste en reemplazar sus pensamientos por pensamientos positivos, sino ayudarlos a identificar y cuestionar su pensamiento negativo. Lo que él mismo llama: “el poder de no pensar negativamente”.

Estos autores detallan el modelo propuesto por Beck, Emery y Greenberg (1985) según el cual, la ansiedad aumenta de acuerdo al grado en que se sobrestima la amenaza y el costo o significado que se le asigna y se subestima la propia capacidad de afrontamiento y los factores de rescate. La ansiedad tiende a

mantenerse debido a las conductas de evitación, la atención selectiva de las amenazas y las medidas de seguridad.

2.2.12 Consecuencias en los espectadores.

Para los adolescentes espectadores participar ya sea como pasivos, reforzadores, antisociales o asertivos en el fenómeno del bullying, les genera ciertas consecuencias. Tal como lo señala Rosero Ponce (2013), los espectadores o testigos no permanecen ilesos respecto de estos hechos y son un aprendizaje para ellos sobre cómo comportarse antes situaciones injustas y, al mismo tiempo, un refuerzo para los momentos en donde tengan que tomar una postura individual y egoísta; y lo que es más peligroso, una justificación para valorar a la conducta agresiva como importante y respetable. El sufrimiento de otros le produce una desensibilización al contemplar acciones repetidas de agresión en las que no son capaces de intervenir para evitarlas. Por otra parte, también se indica que, aunque el espectador reduce su ansiedad de ser atacado por el agresor, en algunos casos podría sentir indefensión parecida a la experimentada por la víctima (Barría Bustamante y otros, 2004).

Para Velasco Rodríguez, Seijo y Vilariño (2013) los espectadores también experimentan consecuencias que surgen de la victimización, tales como los sentimientos de impotencia, culpabilidad y enojo consigo mismos por no haber ayudado a la víctima. Cuando este fenómeno se repite con frecuencia pueden mostrar falta de empatía por el dolor ajeno así pues, incluso los testigos pasivos que no saben qué deberían hacer, tienen miedo de convertirse en el blanco de algún agresor y, al mismo tiempo, temen hacer lo que no corresponde, lo que le podría causar problemas (Harris y Petrie, 2006), incapacidad para resolver problemas interpersonales de forma asertiva, falta de sensibilidad y solidaridad (Stenbacka y otros, 2012) y distorsiones en su responsabilidad personal en los conflictos interpersonales, así como dificultades para identificar e intervenir en situaciones sociales injustas (Harrie y Petrie, 2006 citado en Sullivan, 2005) y tendencia a repetir conductas indeseables de acoso que se mantienen a lo largo de la vida oculta (Ovejero, Smith y Yubero, 2013).

Por otro lado, Ortega Ruiz (2015) señala que para los espectadores es sencillo entender que estos conocimientos y experiencias pueden afectar a su sistema de creencias, ya que, aunque las situaciones violentas no les toquen personalmente, el intercambio de afectos y sentimientos que se dan en ellas, puede llegar a ser devastador y cruel. Cuando un chico insulta, humilla, intimida o agrede a otro/a en presencia de terceros, sin ahorrarse el espectáculo a los que pueden estar mirando e incluso piden su asentimiento, está generando en la mente del espectador un problema de disonancia moral y culpabilidad, porque le está pidiendo que aplauda, o al menos ignore, una crueldad de la que el espectador no es responsable como agente, pero sí como consentidor. Por lo tanto, para el espectador ser consentidor puede ser interpretado como ser, de alguna forma, cómplice, ya que su silencio puede estar dificultando la intervención de los profesores o las familias y la finalización de la situación. También puede verse moralmente involucrado cuando participa de convenciones y normas falsas referidas a la necesidad de callar, formando de esta manera: la ley del silencio. El espectador que contempla asustado o complacido la violencia de los otros, recibe un mensaje incoherente con los principios morales a partir de los cuales está tratando de organizar sus actitudes y comportamientos. No es sano que aprenda a decir “no es mi problema” porque sí lo es, ya que el referente externo de lo que está bien y lo que está mal se está desequilibrando a favor de la paradoja y el cinismo, lo que no es asimilable a la imagen razonablemente buena de sí mismo que necesita para equilibrar su autoconcepto y su autoestima.

Según Vera Alava (2012) el que es espectador puede ver lo que pasa pero no logra entender con cabalidad sus propias emociones, por esta razón no puede elaborar estrategias para prevenir el acoso. Es normal que el educador apoye a la víctima, castigue al agresor y se olvide del espectador.

Solo el hecho de observar provoca en el espectador sentimientos de enfado, tristeza, miedo y hasta indiferencia.

Espectadores y víctimas pueden llegar a reaccionar fisiológicamente de manera similar, y esto provoca que, al estar en contacto con situaciones de acoso

escolar durante mucho tiempo, empiecen a comportarse de manera antipática con los demás.

El espectador se siente inseguro y teme hacer algo que lo convierta en blanco de un agresor.

Asimismo, Harrie y Petrie (2006) consideran que los espectadores a menudo exageran las denuncias de acoso escolar, en un esfuerzo por justificar su incapacidad de ayudar a la víctima. Con frecuencia no se implican en esos incidentes ya que no saben cómo reaccionar y, generalmente, sufren una pérdida de respeto hacia sí mismos.

Por su parte, Monjas y Avilés (2003) plantean ciertas consecuencias propias de los espectadores de Bullying tales como aprender por observación que el/los agresor/es es tenido en cuenta y hasta valorado en el grupo de pares; se acostumbran a vivir en un clima interpersonal donde existe el abuso o la intimidación, primando la “ley del más fuerte” y el estilo de relaciones del modelo dominio-sumisión y el poder de las personas prepotentes sobre las débiles; se desensibilizan hacia la violencia y el sufrimiento de las personas llegando a cierta frialdad emocional ante estos hechos y despreocupación por actos de violencia; terminan considerando que la violencia interpersonal es algo inevitable y que no hay nada que hacer para impedirlo; aprenden a ser cómplices de estas situaciones y su desarrollo socio-moral se ve perturbado ya que aprenden a: no ayudar al débil, no implicarse, pasar por alto los casos de injusticia y abuso, en definitiva, aprenden a no ser solidarios.

Respecto a las consecuencias evidenciadas, producto de presenciar las agresiones, los estudiantes espectadores pueden experimentar sufrimiento moral y emociones negativas (Lambe y Craig, 2017; Pozzoli y Gini, 2013; Werth, Nickerson, Aloe y Swearer, 2015). Específicamente, problemas de internalización también son asociados con dificultades para salir en defensa de las víctimas, principalmente en el caso de las mujeres (Jenkins y Fredrick, 2017). Para los varones, problemas de naturaleza psicosocial son más asociados al comportamiento de no defender (Lambe y Craig, 2017). La exposición repetida al

acoso escolar como espectador también puede agravar el riesgo de desajuste social y emocional (Werth y otros, 2015). De tal manera, la frecuente exposición del espectador a climas de intimidación y violencia impactará indudablemente en su percepción y actitud ante las relaciones humanas, en donde actuar estará limitado por resentimiento hacia quienes le han causado daño, y también hacia quienes no hicieron nada por apoyarlo (Olweus, 2001). Por otro lado, existen sentimientos positivos y de bienestar relacionados al comportamiento de ayudar a la víctima, a pesar de que esos sentimientos no sean capaces de determinar a priori, la aparición del comportamiento de defensa en todas las situaciones de agresión presenciadas (Puhl, Luedicke y Heuer, 2011).

Capítulo 3.

En el presente apartado se explicitarán todo lo referente al encuadre metodológico, estableciendo el tipo de estudio, la muestra, su criterio de inclusión y descripción demográfica de la misma, caracterización de las diversas técnicas de recolección de datos empleadas, su procedimiento y el plan de tratamiento y su posterior análisis.

3 Encuadre metodológico.

3.1 Tipo de estudio.

La presente investigación es de tipo cuantitativa, descriptiva – comparativa, correlacional, transversal y de campo.

Es de tipo cuantitativa ya que la recolección de datos se fundamenta en la medición. Los datos están representados mediante números y son analizados por medio de métodos estadísticos, utilizando procedimientos estandarizados como lo es en nuestro caso, lo cual nos permite describir y analizar las tendencias particulares de cada grupo elegido. Además, se intenta explicar y predecir los fenómenos investigados (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2015).

Teniendo en cuenta sus objetivos, según Yuni y Urbano (2006) la investigación podría considerarse de tipo descriptiva porque apunta a hacer una descripción del fenómeno que se estudia mediante la caracterización de sus rasgos generales (cómo son y cómo se manifiestan); ya que el presente estudio describe los diferentes tipos de espectadores adolescentes de bullying y los niveles de depresión y ansiedad en ellos.

Es un estudio comparativo porque busca diferenciar los niveles de depresión y ansiedad entre los diversos tipos de adolescentes espectadores de bullying. También es correlacional puesto que su finalidad es determinar el grado de relación o asociación existente entre dos o más variables ya que se trató de

saber si existe una asociación entre los niveles de espectadores (prosocial, antisocial, indiferente - culpabilizado) y los puntajes de problemas emocionales.

De acuerdo al tipo de fuente, según Arias (2012) dicha investigación es de campo ya que consistió en la recolección de información dentro del ambiente específico donde se presenta el hecho o fenómeno de estudio. Es decir, es la recolección de datos primarios que son obtenidos directamente de los sujetos estudiados, o de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variable alguna, o sea, el investigador obtiene la información pero no altera las condiciones existentes.

Según la temporalidad, se trata de una investigación transversal porque se midió las variables en un solo punto en el tiempo: en el aquí y ahora, y no se siguen los fenómenos a través del tiempo para registrar los cambios (Yuni y Urbano, 2006).

3.2 Muestra.

La muestra está compuesta por adolescentes de 13 a 15 años y de ambos sexos, concurrentes a escuelas secundarias.

El tipo de muestreo es no probabilístico: es una muestra intencional, no al azar. Se selecciona un grupo determinado de individuos, siguiendo los criterios adoptados para que la información sea lo más representativa posible (Yuni y Urbano, 2006).

La muestra estuvo conformada por ciento cuarenta (140) adolescentes pertenecientes a los Institutos “Cristo Redentor”, “María Reina de la Paz y “Virgen de la Medalla Milagrosa”.

La misma estuvo constituida por noventa y cuatro (94) adolescentes del sexo femenino y cuarenta y seis (46) del sexo masculino. La diferencia cuantitativa existente entre ambos grupos fue azarosa.

3.2.1 Criterio de inclusión de la muestra.

- Adolescentes de 13 a 15 años de edad.
- Ambos sexos, varones y mujeres.

- Escolarizados en escuelas públicas de gestión privada.
- Cursando segundo y tercer año.
- Con autorización mediante un consentimiento informado firmado por los padres y/o tutores.

3.2.2 Descripción demográfica de la muestra.

Las edades fueron de 13 a 15 años con la siguiente distribución: el 26,4 % fueron adolescentes de 13 años, el 48,6% fueron adolescentes de 14 años y el 25% fueron adolescentes de 15 años. La edad media del total de los casos fue de 13,99 (DE =) 0,72.

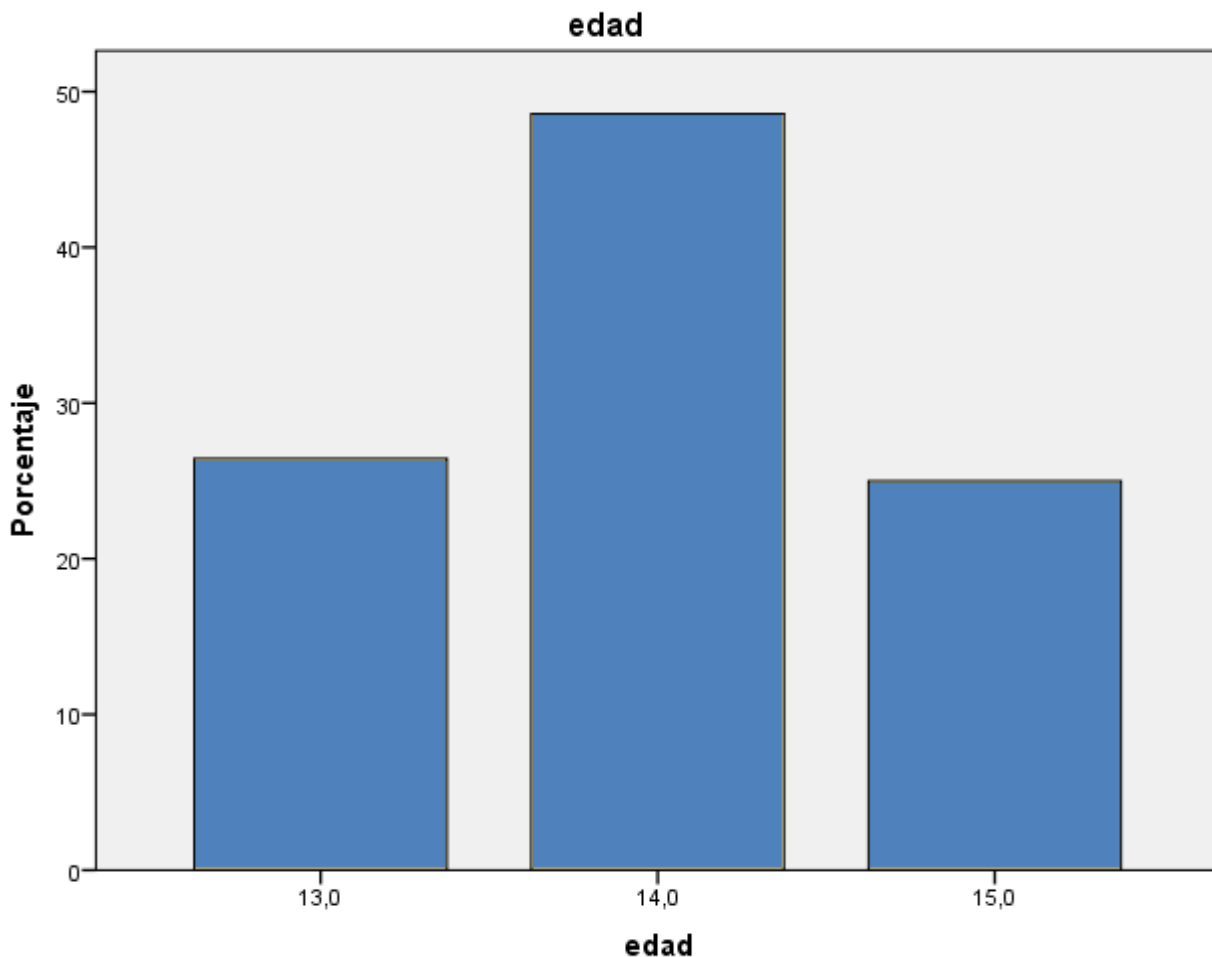


Gráfico 1: Porcentaje de alumnos según la edad.

En cuanto al sexo de los sujetos evaluados: el 32,9% fueron varones, mientras que el 67,1% mujeres tal como se observa en el gráfico siguiente:

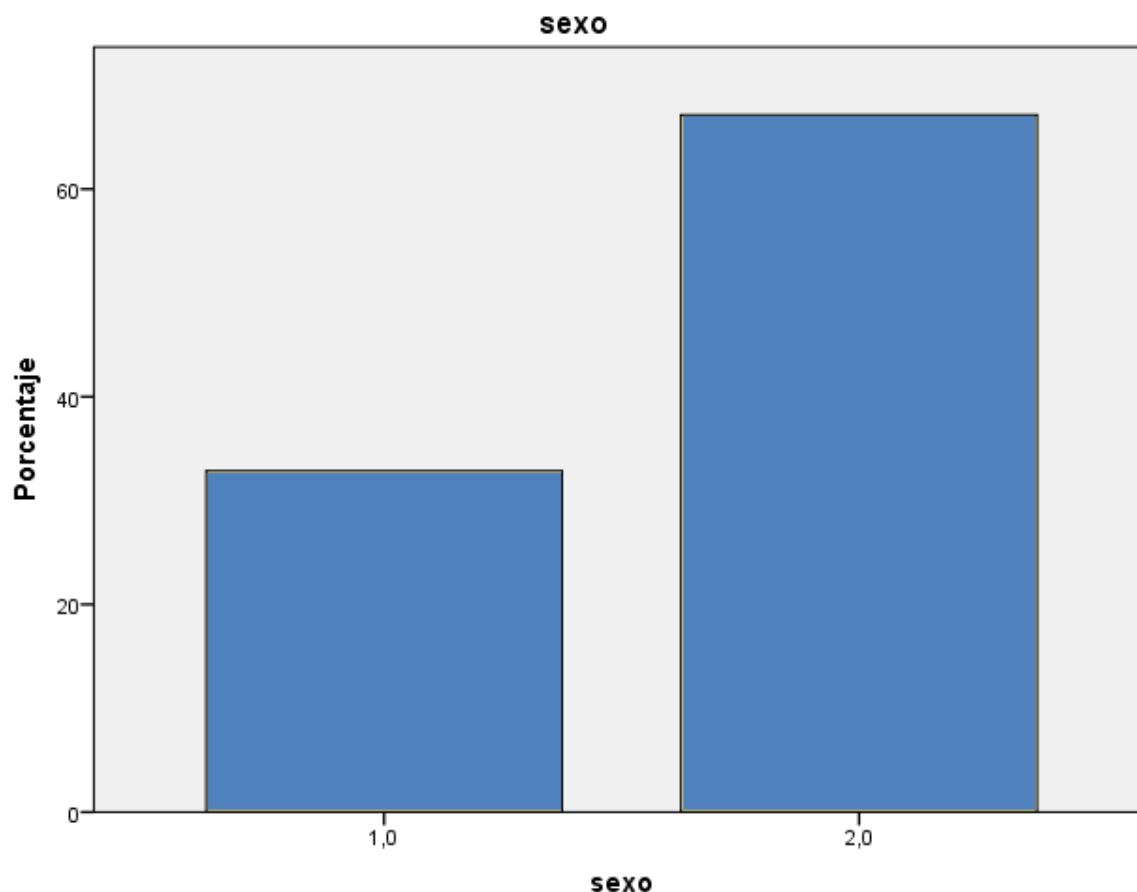


Gráfico 2: Porcentaje de alumnos según el sexo.

*Nota: 1,0 = varones.

2,0 = mujeres.

Con respecto a las personas con las que viven: el 75,7% de los adolescentes viven con su madre y su padre, el 15,7 % viven solo con su madre, el 5% vive con su madre y su padrastro, el 0,7 % vive solo con su padre, el 0,7% vive con familiares que no son sus padres como sus tíos, el 0,7% vive con su madre pero también con sus abuelos y el 0,7 % vive con sus padres pero al estar separados, vive algunos días con el padre y otros con la madre.

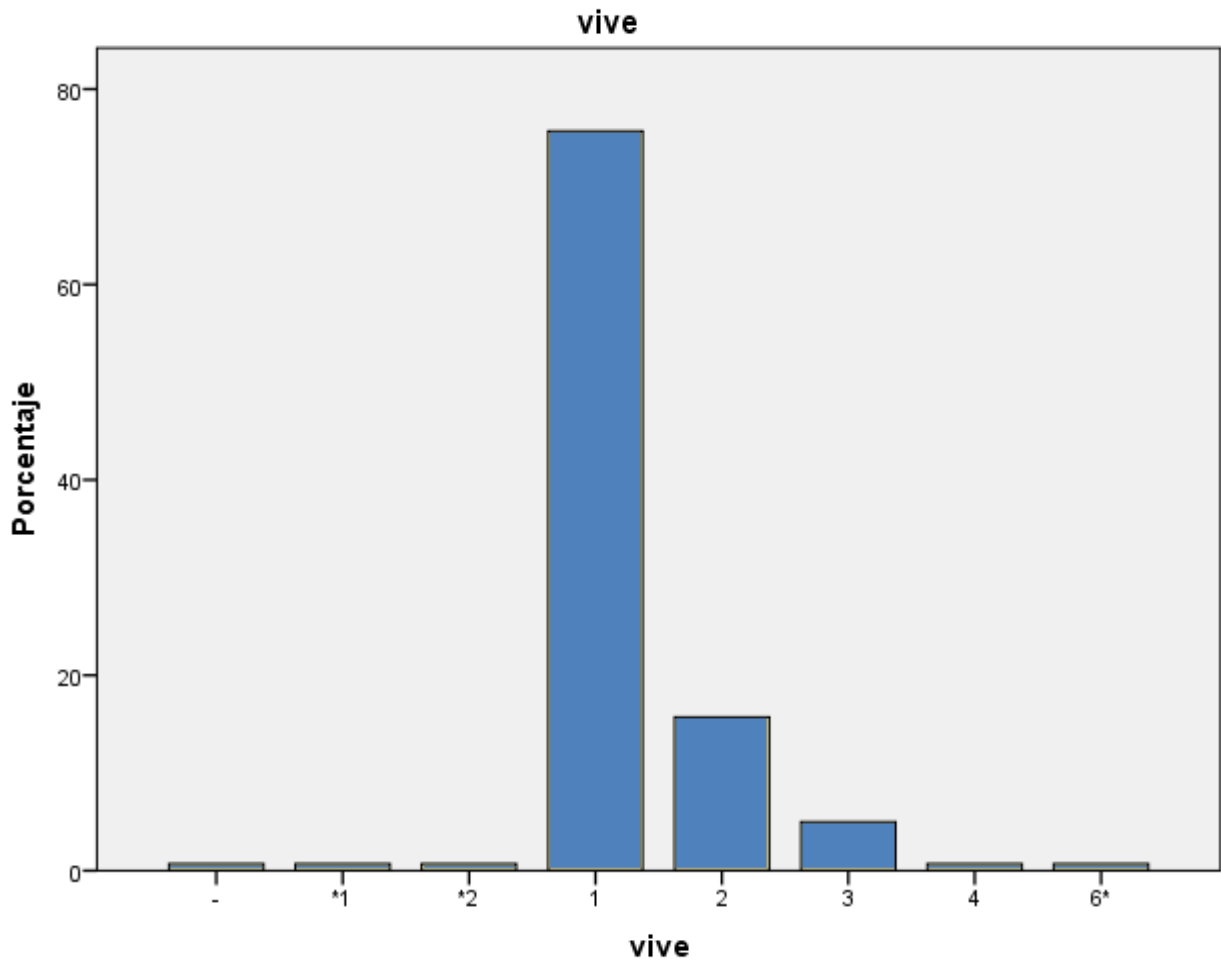


Gráfico 3: Porcentaje de las personas con las que viven.

*Nota: 1= vive con ambos padres.

2= vive con su madre.

3= vive con su madre y su padrastro.

4= vive con su padre.

- = vive con el padre y la madrastra.

6*= vive con familiares que no son sus padres.

1*= vive con su madre pero también con sus abuelos.

2*= vive con sus padres pero están separados.

En relación a las escuelas que asisten los alumnos: el 53,6% concurren al Instituto Cristo Redentor, el 30% al Instituto María Reina de la Paz y el 16,4 % al Instituto Virgen de la Medalla Milagrosa.

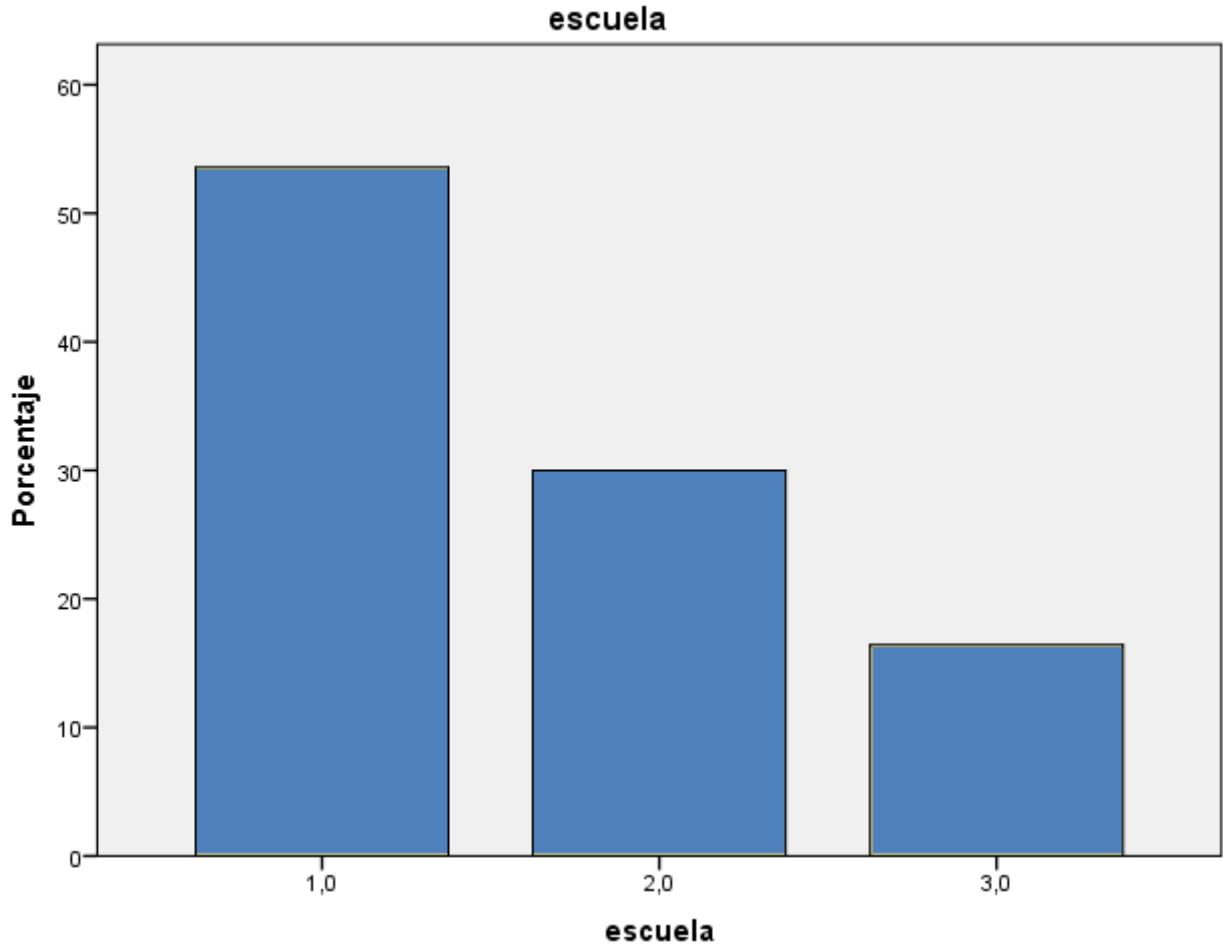


Gráfico 4: Porcentaje de las escuelas a las que asisten los alumnos.

Nota*: 1= Instituto Cristo Redentor.

2= Instituto María Reina de la Paz.

3= Instituto Virgen de la Medalla Milagrosa.

Por lo que se refiere a los cursos donde van los alumnos: el 41,4% asiste al segundo año de la secundaria, mientras que el 58,6% a tercer año.

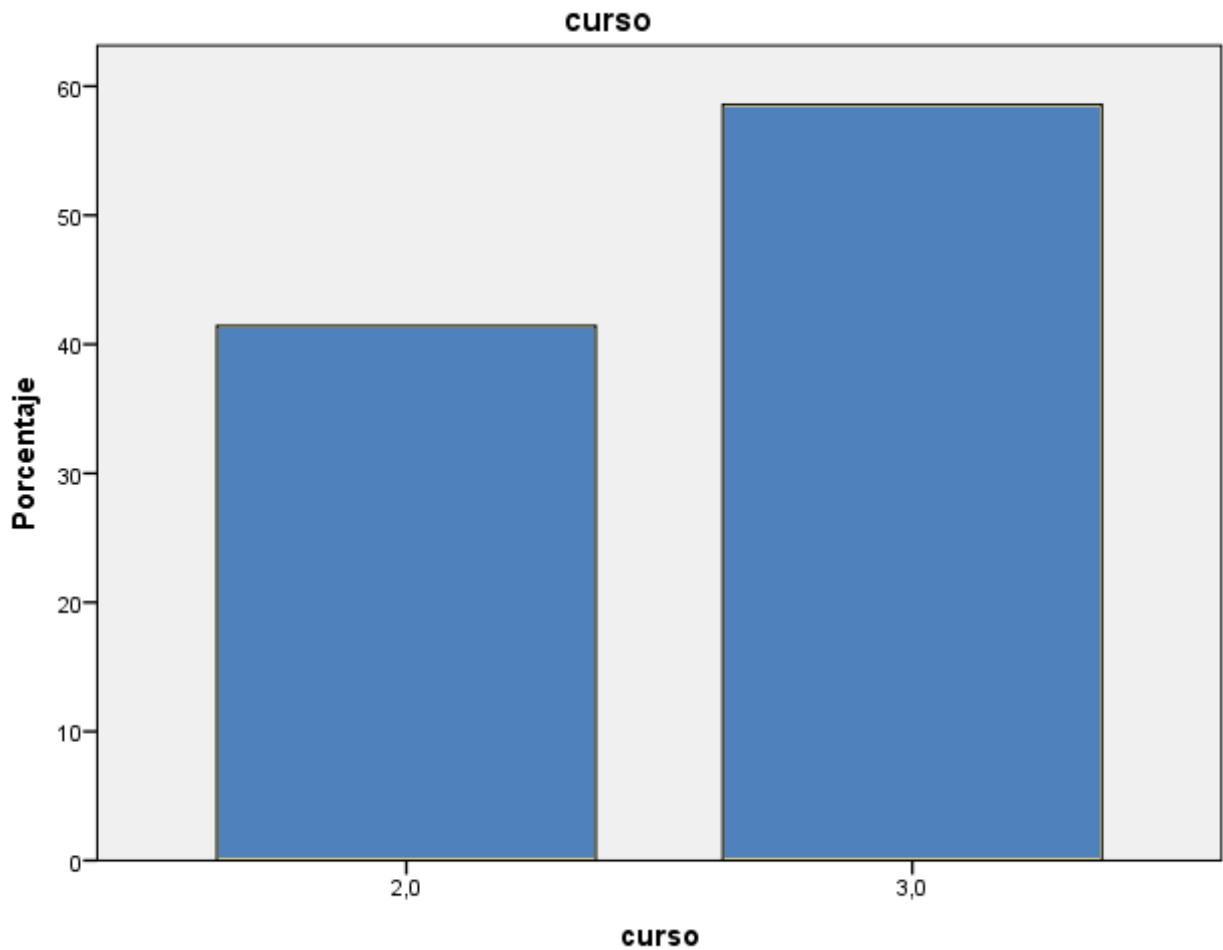


Gráfico 5: Porcentaje de los cursos a los que asisten.

3.3 Técnicas de recolección de datos.

Con el fin de recolectar información para esta investigación se utilizarán encuestas de acuerdo a las variables correspondientes a la temática.

Inventario de depresión (IDI) de Kovacs (1985). Es un instrumento compuesto por 27 ítems. Fue creado para sujetos de entre 8 y 17 años. El tiempo de aplicación es, aproximadamente, entre 10 y 20 minutos. Cada uno de los ítems consta de tres opciones con el fin de medir intensidad y/o frecuencia de síntomas depresivos en el niño o el adolescente en una escala tipo Likert. Las respuestas

obtienen puntuaciones desde “cero” (ausencia del síntoma) hasta “dos” (forma más severa del síntoma) (Kovacs, 1985).

El contenido de los ítems del CDI cubre la mayor parte de los criterios para el diagnóstico de la depresión:

- Humor negativo.
- Problemas interpersonales.
- Sentimientos de inutilidad.
- Anhedonia.
- Baja autoestima.

Los resultados obtenidos de las contestaciones al cuestionario aportan datos sobre depresión total en el niño o adolescente. La puntuación total puede oscilar entre 0 y 54 puntos. Según Kovacs (1985) para considerar un síntoma depresivo, debe tener una duración de por lo menos dos semanas.

En cuanto a la confiabilidad y consistencia interna, se han realizado diversas investigaciones entre 1978 y 2003 en distintos países de Europa y los Estados Unidos, indicando que el inventario es fiable con un Alfa de Cronbach entre 0,70 y 0,94 (Kovacs, 2004). En América latina, se hizo un estudio con población peruana donde se obtuvo un puntaje elevado de 0.81 para la consistencia interna.

Este inventario presenta diversos tipos de validez: A) de contenido: se encontró una validez de contenido por encima del 80% en todos los ítems de acuerdo al criterio de los jueces en la investigación de Raffo. B) de criterio: se han realizado diversos estudios entre 1980 y 2001 para correlacionar los puntajes del instrumento con otras escalas de depresión más utilizadas como: el Reynolds Adolescent Depression Scale (Reynolds, 2010) cuyos puntajes con el Inventario de Depresión Infantil (Kovacs, 1985) varían entre 0,56 y 9, 94. Y C) de constructo: en las investigaciones realizadas entre 1980 y 2001 se utilizaron varias pruebas que miden constructos relacionados con la depresión en niños y se obtuvieron correlaciones positivas con aquellos que miden ansiedad, estilo atribucional, miedo, ira, agresividad, eventos de vida, etc. La ansiedad obtuvo el mayor grado de correlación con un puntaje de 0,81 evidenciando una estrecha relación entre la

depresión infantil con la ansiedad. Se empleó la versión de Facio y otros (2006) que demostró buenas propiedades en la Argentina.

Escala Rosenberg de síntomas psicósomáticos (Rosenberg, 1973). Evalúa la ansiedad sin incluir los componentes cognitivos, sino a través de síntomas de activación del sistema nervioso autónomo. La misma consta de diez preguntas sobre la frecuencia (nunca, casi nunca, algunas veces y muchas veces) con que se experimenta nerviosismo, insomnio, pesadillas, fuertes dolores de cabeza, temblor o transpiración de las manos, palpitaciones, problemas al respirar aunque no se esté haciendo ejercicio, etc. Presenta validez de constructo y altos niveles de confiabilidad. Se usó la versión que Facio y otros adoptó a la Argentina (Facio et al., 2006). Su consistencia interna en la Argentina ha sido bien establecida con alfas de Cronbach entre 0,74 y 0,78.

Escala de tipo de espectador de violencia entre pares (Tevep) de Quintana, Montgomery, Malaver, Domínguez, Ruiz, García Nayú y Moras (2014). Esta escala fue diseñada y administrada para determinar los tipos de espectadores en la violencia entre pares. Está finalmente constituida por 26 reactivos autoadministrados. Las respuestas a los reactivos se evalúan en un formato tipo Likert que incluye cuatro opciones, donde N = Nunca, AV = Alguna Vez, CS = Casi Siempre y S= Siempre. A cada opción se le asigna un valor de 0, 1, 2 y 3 puntos, respectivamente. Las instrucciones del instrumento se explican claramente para que el sujeto evaluado no tenga inconvenientes en la elección de su respuesta.

La estimación de la consistencia interna se realizó mediante el alfa ordinal dado que las variables no son continuas, aspecto que es de suma importancia cuando se desea utilizar el Coeficiente Alfa de Cronbach; además de ello, la estructura del instrumento no es unidimensional, lo que desaconseja el uso del mencionado coeficiente.

Los hallazgos indican que el alfa ordinal fue de .707 para el factor “Espectador indiferente-culpabilizado”; de .674 para el factor “Espectador antisocial”; y de .801 para el factor “Espectador prosocial”.

Se procedió a realizar un análisis confirmatorio de dicha estructura trifactorial, encontrándose que los datos se ajustan de modo aceptable al modelo de tres factores producto del análisis exploratorio: un GFI y AGFI mayores de .80, un RMSEA y RMR menores de .10, y finalmente, un CFI mayor de .70, el cual aunque si bien no es una magnitud decisiva, es al menos satisfactoria. Se empleó la versión peruana de Quintana y otros (2014). Se controló con juez experto las cuestiones de términos para adecuarla al español argentino.

Cuestionario demográfico: sexo, edad, entre otros.

3.4 Procedimientos de recolección de datos.

Para la recolección de datos, se pidió autorización a los directivos de las instituciones mediante una nota escrita y de manera personal, explicando en la misma los objetivos de la investigación.

Acordada la fecha y hora de realización, se enviaron consentimientos informados a los padres y/o tutores de los alumnos para que ellos puedan participar de las encuestas. En estos consentimientos se explicitó los propósitos de la investigación y se dejó constancia de la voluntariedad, anonimato y confidencialidad de las respuestas.

Al tomar contacto con los alumnos, primero se solicitó el consentimiento escrito firmado por sus padres, participando solo aquellos que estaban autorizados. Luego se les explicó de manera clara los objetivos de la investigación y las consignas de las encuestas, destacando la importancia de responder de manera individual y sincera. Además, en este momento, se respondieron preguntas y se aclararon dudas a quienes las solicitaron.

Las encuestas fueron realizadas en el aula, su tiempo de duración fue entre 30 a 45 minutos y los datos se recogieron a medida que los alumnos las iban terminando. Se aseguró el anonimato, la confidencialidad y la participación voluntaria del alumnado.

Se anexa al final de la presente investigación, el modelo de consentimiento informado utilizado.

3.5 Plan de tratamiento y análisis de datos.

El procesamiento y análisis estadístico de los datos se realizó utilizando el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 23.0, estableciendo un nivel de significación estadística inferior a .05.

En primer lugar, se llevaron a cabo análisis descriptivos de la muestra, a fin de obtener las frecuencias, medias y desvíos típicos.

Seguidamente, se realizaron análisis de estadística descriptiva básica sobre las diversas medidas de depresión y ansiedad con el objetivo de conocer los niveles con que se presentan en adolescentes espectadores de bullying.

Para estudiar depresión y ansiedad en adolescentes espectadores de bullying se llevaron a cabo comparaciones de media para determinar el sexo predominante y los diferentes tipos de espectadores.

Capítulo 4.

En este apartado se muestran los resultados obtenidos de haber administrado escalas seleccionadas y propias de nuestras variables.

4 Resultados.

En cuanto al primer objetivo específico: “caracterizar los tipos de adolescentes espectadores de bullying de la ciudad de Paraná”, en la tabla 1, según los datos arrojados, se considera que los espectadores indiferentes tienen una media de 8,85, los espectadores antisociales de 1,32 y los espectadores prosociales de 23,25.

Tabla 2.
Tipos de adolescentes espectadores de bullying.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Indiferente – culpabilizado		,00	26,00	8,85	5,16
Antisocial		,00	7,00	1,32	1,65
Prosocial		,00	30,00	23,25	5,05
N	140				

Por lo que respecta al segundo objetivo específico: “describir los niveles de depresión y ansiedad en los adolescentes espectadores de bullying de la ciudad de Paraná”, según los datos obtenidos, en la tabla 2 se observa una media de 10,19 para los niveles de ansiedad mientras que para los niveles de depresión hay una media de 13,75.

Tabla 3.
Niveles de depresión y ansiedad en adolescentes espectadores de bullying.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Ansiedad		,00	28,00	10,19	6,19
Depresión		1,00	36,00	13,75	8,03
N	140				

Con relación al tercer objetivo específico: “establecer si existen diferencias en cuanto al sexo entre los diversos tipos de adolescentes espectadores de bullying”, se llevó a cabo una prueba t de student teniendo en cuenta a ambos sexos como factores entre sujetos. En la tabla 3 según los datos arrojados, se visualiza que las espectadoras indiferentes mujeres presentan una media menor (7,95) que los espectadores indiferentes varones (10,69); los espectadores antisociales varones muestran una media mayor (2,34) que las espectadoras antisociales mujeres (0,82) y que las espectadoras prosociales mujeres exhiben una media mayor (24, 88) que los espectadores prosociales varones (19,91). Dichas diferencias eran estadísticamente significativas $t(138) = 3,03, p < 0,003$; $t(138) = 4,86, p < 0,001$ y $t(138) = 6,14, p < 0,001$, respectivamente.

Tabla 4.

Diferencias en cuanto al sexo entre los adolescentes espectadores de bullying.

	sexo	N	Media	Desviación estándar
Indiferente - culpabilizado	Varón	46	10,6957	5,01495
	Mujer	94	7,9574	5,01806
Antisocial	Varón	46	2,3478	1,93468
	Mujer	94	,8298	1,23252
Prosocial	Varón	46	19,9130	6,13488
	Mujer	94	24,8830	3,43560

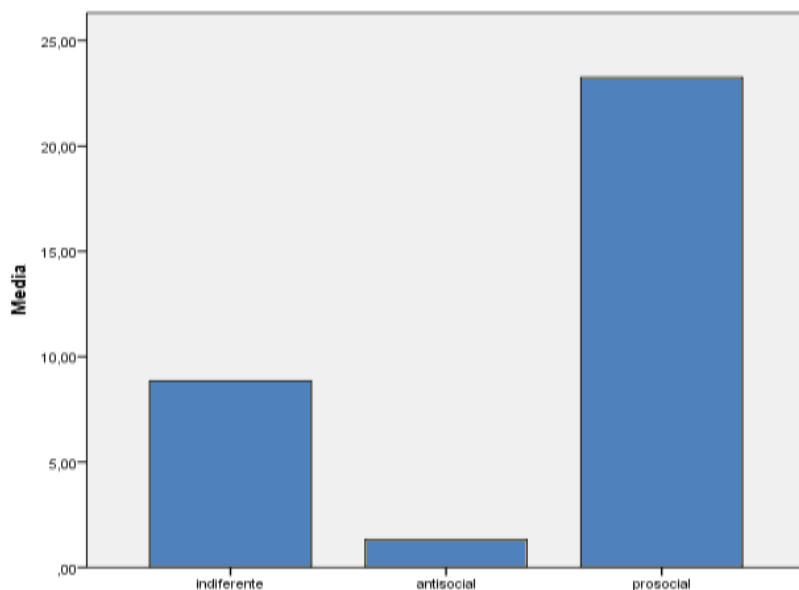


Gráfico de diferencias de sexo entre los distintos tipos de adolescentes espectadores de bullying.

Acerca del cuarto objetivo específico: “determinar si existe relación entre los diversos tipos de adolescentes espectadores de bullying y depresión y ansiedad”. Se llevó a cabo un análisis de clústers bietápico con los puntajes en indiferente-culpabilizado, antisocial y prosocial. El análisis sugería dos grupos, uno de 75 adolescentes y otro de 65. El primer grupo se identificaba con mayor prosocialidad o empatía hacia las víctimas del acoso ya que tenía altos niveles en prosocial y bajos en indiferente-culpabilizado y antisocial, mientras que el segundo se caracterizaba por altos niveles de indiferente-culpabilizado y antisocial y bajos en prosocial. Al realizar una prueba *t* de student con la pertenencia a los grupos como factor entre sujetos y los puntajes en depresión y ansiedad como variables independientes, solamente se hallaron diferencias marginalmente significativas en los puntajes de depresión. Según los datos obtenidos, en la tabla 4 se establece que los espectadores prosociales presentan mayores niveles de depresión, alcanzando una media de 14,50 para estos y una media de 12,89 para los menos prosociales. La diferencia marginalmente significativa en depresión era $t(138) = 1,70$, $p < 0,09$, respectivamente. Los puntajes de ansiedad para el más prosocial era de 10,40 versus 9,95 para el menos prosocial.

Tabla 5.

Relación entre los diversos tipos de adolescentes espectadores de bullying y los niveles de depresión y ansiedad.

	Clúster	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Ansiedad	Más prosocial o empático	75	10,40	6,32	0,73
	Menos prosocial	65	9,95	6,08	0,75
Depresión	Más prosocial o empático	75	14,50	8,46	0,97
	Menos prosocial	65	12,89	7,48	0,92

Siguiendo con el cuarto objetivo, al llevar a cabo una correlación de Pearson entre los niveles de los distintos tipos de espectadores de bullying y los puntajes de depresión y ansiedad, solo se encontraron puntajes marginalmente significativos entre los de prosocial y ansiedad, debido a que, a mayores puntajes de prosocial, mayores niveles de ansiedad.

Tabla 6.

Relación entre los puntajes de los distintos tipos de adolescentes espectadores de bullying y los niveles de depresión y ansiedad.

	Indiferente	Antisocial	Prosocial	Ansiedad	Depresión
Indiferente	1	-	-	-	-
Correlación de Pearson					
Sig. (bilateral)					
N	140	140			
Antisocial	0,442**	1	-	-	-
Correlación de Pearson					
Sig. (bilateral)	0,000				
N	140	140			

Prosocial	Correlación de Pearson	-0,315**	-0,489**	1		
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000			
	N	140	140	140		
Ansiedad	Correlación de Pearson	0,035	-0,091	0,140	1	
	Sig. (bilateral)	0,679	0,284	0,089+		
	N	140	140	140	140	
Depresión	Correlación de Pearson	-0,037	-0,086	0,064	0,566**	1
	Sig. (bilateral)	0,664	0,313	0,451	0,000	
	N	140	140	140	140	140

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). + La correlación marginalmente significativa a nivel < 0.09.

Capítulo 5.

5 Discusión, conclusión, limitaciones y recomendaciones.

5.1 Discusión.

Teniendo en cuenta que el objetivo general de la investigación es analizar las diferencias respecto a la salud mental en variables como depresión y ansiedad entre los diferentes tipos de adolescentes espectadores de bullying, se expondrán los resultados arrojados en este trabajo, a continuación.

En respuesta al primer objetivo de la investigación: **“caracterizar los tipos de adolescentes espectadores de bullying de la ciudad de Paraná”**, observamos que, basándonos en nuestras herramientas de recolección de datos, se evidencian tres tipos de adolescentes espectadores de bullying: a) *indiferentes-culpabilizados*: hacen referencia a quienes observan y no hacen nada; permanecen “neutrales” y pueden sentirse indiferentes con la situación, no dándoles importancia en absoluto, por lo que toleran y se acostumbran a estos injustos actos. A veces se muestran nerviosos e incómodos, pero no hacen nada. No son responsables como agentes, pero sí como consentidores; b) *antisociales*: está constituido por aquellas expresiones que enuncian quienes no actúan directamente, pero refuerzan de alguna manera la conducta del agresor por ejemplo, sonriendo o con gestos cómplices. Están complacidos y a veces justifican el maltrato. Algunos pueden tener dudas y sentirse mal, pero se doblegan a las presiones del grupo o del agresor, ya que tienen miedo de ser objeto de burlas, intimidación o terminar fuera del grupo. A veces el abuso se hace en grupo: son varios los que molestan y es difícil salirse del mismo; y c) *prosociales*: son aquellos que principalmente ayudan a la víctima y hasta pueden llegar a recriminar al agresor, verbal o gestualmente. Se sienten afectados y suelen pedir ayuda y/o comunicárselo a los adultos. En el presente estudio se obtuvo una media de 8,85 en espectadores indiferentes-culpabilizados, una media de 1,32 para los espectadores antisociales y una media de 23,25 para los espectadores

prosociales, siendo éstos los de mayor porcentaje. Estos resultados se asemejan a otras investigaciones realizadas por Quintana, Montgomery, Malaver y Ruiz (2010) quienes establecen cómo se relaciona la capacidad de disfrute y percepción de apoyo comunitario en adolescentes espectadores de bullying indiferentes-culpabilizados, antisociales y prosociales. En el año 2011 estos mismos autores caracterizaron los mismos tipos de adolescentes espectadores pero ésta vez correlacionándolos con los estilos explicativos y habilidades para la gestión de negociación de conflictos. Además, Quintana, Montgomery y Malaver (2009) relacionaron esta misma clasificación de espectadores de bullying con los modos de afrontamiento y conducta resiliente presentes en ellos.

Por otro lado, se encontraron diferencias en investigaciones que han utilizado otro instrumento para medir los tipos de espectadores de bullying como por ejemplo la realizada por Cuevas Jaramillo y Marmolejo Medina (2014) quienes evidenciaron tres tipos de espectadores en una situación de bullying: a) activos: son los que apoyan y están a favor del agresor; b) pasivos: son aquellos conscientes de que se produce un daño y de que se debería hacer algo al respecto, pero también manifiestan que no tienen las herramientas necesarias para intervenir, y c) proactivos: aluden a los que, al estar conscientes del sufrimiento padecido por la víctima, tienen un pensamiento moral que los lleva al deber o casi obligación de detener la agresión por cualquier medio, principalmente buscando el apoyo de una autoridad o, en su defecto, de otros compañeros. Otro ejemplo de investigación que ha tenido resultados diferentes al presente estudio es la efectuada por González, Vera, Peña y Durazo (2020), quienes establecieron 3 tipos de espectadores de bullying: a) reforzadores: conformados por alumnos cuyas acciones pretenden ayudar al agresor o seguir con el episodio violento; b) defensores: constituidos por alumnos que asumen roles encaminados a ayudar a la víctima, y c) outsiders o evasivos: aquellos que se distinguen por tratar de no estar presente en este tipo de situaciones. Asimismo, otro estudio que obtuvo diferentes clases de espectadores de bullying fue el realizado por Alemán y Fermín (2020) ya que identificaron 4 tipos: a) pasivos: son aquellos que aún teniendo conocimiento de los actos de intimidación, observan y callan por miedo a

ser las próximas víctimas; b) antisociales: son los que acompañan a los agresores en sus actos y son influenciables y fáciles de manipular por ellos; c) reforzadores: constituidos por los que observan, aprueban e incitan las agresiones sin participar activamente en ellas; y d) asertivos: son los que apoyan a la víctima y a veces, hacen frente al agresor.

En lo que concierne al segundo objetivo específico: **“describir los niveles de depresión y ansiedad en los adolescentes espectadores de bullying de la ciudad de Paraná”**, se halló que del total de los participantes hay una media baja de 13,75 para los casos de depresión y de 10,19 para los casos de ansiedad. Estos resultados se asemejan con las investigaciones realizadas por Facio y otros (2006), quienes utilizaron tanto el Inventario de depresión de Kovacs como la Escala de síntomas psicósomáticos de Rosenberg, teniendo muestras aleatorias, no muy grandes en cantidad y compuestas por poblaciones comunitarias de adolescentes, al igual que esta investigación. De la misma forma, investigaciones llevadas a cabo por Díaz Atienza, Prados Cuesta y Ruiz Veguilla (2004) y Mendoza González, Rojas González y Barrera Baca (2017) respectivamente, llegaron a resultados semejantes a nuestro estudio ya que ambos determinan que los espectadores son los que menos presentan síntomas de depresión y ansiedad con respecto a los otros roles involucrados en el bullying (agresores y víctimas). Además, un estudio efectuado por Resett (2019) también obtuvo resultados semejantes al nuestro al determinar que los no involucrados presentaban menores niveles de depresión y ansiedad en comparación con los otros roles que participan tanto en el bullying como en el cyberbullying (víctima/ agresor presencial, cibervíctima/ ciberagresor y presencial cibervíctima/ presencial ciberagresor).

A su vez, estos niveles se diferencian de lo que expresa Graber (2014) ya que según él, tanto la depresión como la ansiedad, se incrementan durante la adolescencia en comparación con la niñez, presentando ambos una mayor prevalencia del sexo femenino con respecto al masculino.

Por otra parte, en lo referente al tercer objetivo: **“establecer si existen diferencias en cuanto al sexo entre los distintos tipos de adolescentes**

espectadores de bullying”, se encontraron las siguientes diferencias: 1) hay mayores niveles de espectadores indiferentes-culpabilizados en varones que en las mujeres; 2) hay mayores niveles de espectadores antisociales en varones que en las mujeres; y 3) hay mayores niveles de espectadores prosociales en mujeres que en los varones. Estos resultados coinciden con un estudio realizado por Cuevas Jaramillo y Marmolejo Medina (2014) donde se les atribuyen distintas emociones a los diferentes tipos de espectadores frente a una situación de bullying. Por lo tanto, a los *espectadores indiferentes-culpabilizados* se les podría atribuir, por un lado, la indiferencia, donde el 98% de los varones la ha experimentado al observar una situación de bullying mientras que solo el 35% de las mujeres la presentan en menor medida, coincidiendo con los resultados de esta investigación. Estos observadores manifestaron que se muestran indiferentes cuando no conocen a la víctima, no tienen ningún tipo de relación con ella y cuando no consideran grave la intimidación como por ejemplo una burla o un rumor que se difunde. Por otro lado, también se les atribuye la culpa, cuyos resultados se contrastan con nuestra investigación ya que en la de estos autores no se encontraron diferencias en cuanto al sexo, dado que el 99% de los participantes la reportan y expresan lo siguiente: “los observadores sienten culpa porque son cómplices del agresor y no hacen nada para detenerlo”; por lo tanto, lo estarían apoyando para que siga con los actos intimidatorios. Además, la experimentan si consideran que el tipo de intimidación es “grave o no”, siendo peligrosa la intimidación física mientras que las otras formas son percibidas como irrelevantes o poco dañinas para la víctima, agregando que ésta se puede defender más fácilmente de dichas formas intimidatorias. En el caso de los *espectadores antisociales*, de acuerdo a lo planteado por estos autores, se les puede atribuir el miedo. Sobre el mismo, se encontraron que no hay diferencias entre ambos sexos ya que tanto varones como mujeres han sentido miedo al observar una situación de bullying porque si se involucran en la misma pueden ser futuros objetivos de ataques del intimidador, o sea que, lo que le hacen a la víctima podría pasarles a ellos o recibir amenazas por parte del agresor para que

no informen a nadie sobre lo sucedido. Esto disiente con los resultados obtenidos en la presente investigación.

Asimismo, las características de estos dos tipos de espectadores establecidos por Quintana y otros (2014) se asemejan a otra clasificación de espectadores utilizada por Salmivalli y otros (1996), quienes hablan de observadores pasivos, reforzadores, auxiliares y defensores, pudiendo relacionar sus resultados en cuanto al sexo con los obtenidos en este presente estudio aunque emplean otro tipo de clasificación. De este modo y según estos autores, el 40,2 % de las niñas son observadoras pasivas mientras que el 7,3 % son varones. Esto no concuerda con los resultados obtenidos en este estudio ya que los varones son más indiferentes-culpabilizados que las mujeres. Mientras que los observadores reforzadores son un 37,3% varones y un 1,7% mujeres, lo mismo ocurre con los observadores auxiliares donde hay una predominancia del sexo masculino (12,2%) por sobre el femenino (1,4%). Estos resultados concuerdan con los de la presente investigación ya que hay un porcentaje mayor de varones antisociales que mujeres.

En cuanto a los *espectadores prosociales* también se encontraron estudios referidos a la diferencia de sexo. Uno de ellos fue el realizado por Salmivalli y otros (1996), quienes hallaron que las mujeres asumen en mayor medida el rol de defensoras de la víctima alcanzando el 31%, mientras que los varones solamente el 4,5 %, coincidiendo con los hallazgos del presente estudio. Estos resultados son reafirmados por Salmivalli (2010), quien observó que las niñas son quienes defienden más a las víctimas, son más protectoras y propensas a intervenir de manera asertiva. Además, son más empáticas y presentan reacciones emocionales asociadas a mayor sufrimiento en relación a lo que perciben sobre lo que le sucede a las víctimas; ellas demuestran mayor sensibilidad moral y tienden a manifestar un gran compromiso de ayuda hacia las víctimas (Evans y Smokowski, 2015; Thornberg y Jungert, 2013; Trach y otros, 2010). Por otro lado, los varones tienden a no comprometerse moralmente con estas conductas de maltrato y son más propensos a participar de juegos y bromas respecto al acoso

de las víctimas (Thornberg y Jungert, 2013; Thornberg, Tenenbaum, Varjas, Meyers, Jungert y Vanegas, 2012). En consonancia con estos resultados, Tucci (2017) llegó a la conclusión de que los varones tienden a presentar un mayor comportamiento intimidatorio que las mujeres, mientras que estas últimas tienden a mostrar un mayor comportamiento activo en defensa de las víctimas. Otro estudio evidenció que los varones tienden a comportarse de manera pasiva frente al acoso o reconocen sumarse a situaciones de intimidación, mientras que las mujeres respondieron con mayor frecuencia a denunciar con un tercero el maltrato para que este termine (López, Morales y Ayala, 2009). Por su parte, otras investigaciones difieren de estos resultados porque establecen que los hombres son quienes intervienen con mayor frecuencia para detener la intimidación por sobre las mujeres (Hawkings, Pepler y Craig, 2001; Pouwels, Lansu y Cillessen, 2015).

En lo que respecta al cuarto objetivo específico: ***“determinar si existe relación entre los diversos tipos de adolescentes espectadores de bullying y depresión y ansiedad; y si existe asociación entre los puntajes en los tipos de espectadores y los niveles de depresión y ansiedad”***, podemos establecer que en la primera parte del objetivo se halló que no hay una relación significativa entre los adolescentes que pertenecían a los grupos de espectadores indiferentes-culpabilizados y antisociales con los niveles de depresión y ansiedad, pero si una relación significativa entre pertenecer a los espectadores prosociales y mayores niveles de depresión. Al llevar a cabo una asociación entre los puntajes de los tres tipos de espectadores y los niveles de ansiedad y depresión, solamente se hallaba una asociación entre mayores puntajes de espectador prosocial y mayores niveles de ansiedad. Teniendo como base estos resultados, se encontraron investigaciones y aportes teóricos que relacionan la ansiedad con el espectador en sí del bullying y no exclusivamente con los prosociales. De esta manera, García (2008) señala que por el bullying se producen graves consecuencias tanto para la víctima como para el agresor, e incluso para el espectador de tales episodios, ya que puede llevarlo a imitar la conducta, adoptar posturas indiferentes al sufrimiento ajeno y también generarle ansiedad o culpa frente a situaciones

potencialmente violentas. Al mismo tiempo, se ha establecido que algunos observadores experimentan ansiedad y miedo frente a las situaciones de acoso: ansiedad producida por el desacuerdo y malestar frente a lo que está sucediendo, y temor de que al intervenir se conviertan en víctimas potenciales de quienes acosan (Cuevas y Marmolejo Medina, 2014; Pozzoli y Gini, 2010). Por su parte, Berger y Lisboa (2009) expresan que los testigos, espectadores o bystanders generalmente reaccionan a este ambiente de estrés, generándose conductas de estimulación o de inhibición frente al agresor, evolucionando muchas veces en síntomas ansiosos, angustiosos y conductas de rechazo escolar. Además, la literatura destaca el impacto para la salud mental (como estados de ansiedad y presencia de ideas persecutorias asociadas a la posibilidad de ser víctimas y otros), si esos estudiantes observadores tienen la sensación de que serán también victimizados, aumentando la sensibilidad interpersonal y disonancia cognitiva (Pöyhönen y otros, 2012; Salmivalli y otros, 2011). Del mismo modo, muchas investigaciones señalan que el ser espectador o no involucrado en el bullying puede asociarse con una peor salud mental (Rivers, Poterat, Noret & Ashurst, 2009; Resett y González Caino, 2020).

Por otro lado, autores como Obermann (2011) y Salmivalli (2014) expresan la necesidad de incluir a los estudiantes observadores en programas de intervención para despertar una mayor conciencia de la gravedad del problema, del ejercicio de la empatía hacia las víctimas y la adopción de comportamientos de defensa. Esa perspectiva de intervención es una manera eficaz de reducir el acoso y la victimización, mejorando de esa forma la calidad de vida y la salud de los escolares. Reafirmando lo dicho anteriormente, Ahn y Chin (2014 citado en Rodríguez De Behrends, Irazusta y Tiscornia, 2018) sostienen que si los espectadores cambiaran su rol a defensores, el acoso escolar podría reducirse de manera más efectiva. Por su parte, Hawkins y otros (2001) establecieron que cuando los espectadores reaccionan en nombre de las víctimas, resultan a menudo efectivos para poner fin a un episodio de intimidación. En consecuencia, las reacciones de los espectadores hacen la diferencia para con las víctimas.

Algunas investigaciones se encargaron de estudiar la eficacia de las intervenciones de los espectadores para prevenir el acoso escolar analizando ciertos factores que influyen sobre sus respuestas ante el mismo. Los factores individuales como el sexo, la edad y el nivel de popularidad se relacionan con las reacciones del espectador. Es así que diversos estudios han demostrado que las mujeres (Pronk, Goossens, Olthof, De mey & Wilemen, 2013; Rock & Baird, 2012), los estudiantes más jóvenes (Oh, 2010; Pozzoli & Gini, 2012) y aquellos con estatus social más alto (Forsberg, Thornberg & Samuelsson, 2014; Song & Oh, 2017) fueron más propensos a demostrar comportamientos de defensa. En términos de factores psicológicos, aquellos con niveles más altos de empatía (Nickerson, Aloe, Livingstn & Feeley, 2014; Barchia & Bussey, 2011), menor desvinculación moral (Pozzoli & Gini, 2012) y una mayor autoeficacia (Salmivalli, 2010) tenían más probabilidades de defender a las víctimas. De la misma forma, Rodriguez De Behrends y otros (2018) indican que cuanto más cercano sea el vínculo con la víctima, más distante será la relación con el agresor; y cuanto mayor sea su nivel de popularidad en el grupo, mayor será la probabilidad del espectador de mostrar comportamientos de defensa.

Así pues, es importante indagar el bullying desde una mirada focalizada en las fortalezas y capacidades (Arias, 2015; Zynch, Beltrán-Catalán, Ortega-Ruiz y Llorent, 2018) con las que cuentan los alumnos ante estas situaciones desde cada rol de participación. En tal sentido, las variables de empatía y conducta prosocial adquieren relevancia ya que en la infancia y adolescencia juegan un papel preponderante como factores de protección: inhiben conductas antisociales y promueven la adaptación personal y social (Carlo, Mestre, McGinley, Tur, Samper y Opal, 2014; Gómez-Ortiz, Romera-Félix, Ortega-Ruiz, 2017; Mikolajewski, Chavarría, Moltisanti, Hart y Taylor, 2014).

Otros estudios mostraron que el desarrollo empático durante la infancia y la adolescencia resulta un factor protector importante contra la conducta agresiva (Betanova y Loukas, 2015; Jiménez y Estévez, 2017). De modo que la capacidad de regulación de las propias emociones y la respuesta a las emociones de los

otros, permiten mayor capacidad de acción, que se traduce en intentar ayudar o consolar a quienes están siendo agredidos.

Al mismo tiempo, Lemos (2015) establece que la prosocialidad facilita en los espectadores interacciones positivas con los demás. Conductas como ayudar, compartir, colaborar ante la necesidad ajena, cooperar y revalorar positivamente al otro, funcionan como factores de protección ante la conducta agresiva propia del bullying. A su vez, este mismo autor considera que el impacto del comportamiento prosocial en el desarrollo de los adolescentes se puede apreciar en diferentes planos: en el plano social previene conductas de violencia, fomenta la cohesión grupal, estimula la conducta de solidaridad y mejora el clima en el aula; a nivel emocional estimula la empatía, promueve el descentramiento emocional y mejora la autoestima; y en el plano cognitivo, genera percepción positiva de la tarea y el propio rendimiento e incrementa la motivación intrínseca.

Muchos estudios han planteado que con su intervención de tipo empática y prosocial, pueden contribuir a anular las conductas de acoso (Craig, Pepler y Atlas, 2000; Cuevas y Marmolejo, 2016; McCarty, 2014; Pöyhönen, Juvonen y Salmivalli, 2012; Salmivalli, Voeten y Poskiparta, 2011). En ellos se concluye con la importancia de estimular el comportamiento proactivo y prosocial de los espectadores pasivos en favor de la prevención y la defensa de las víctimas. De tal manera que, por vía de una regulación recíproca, puedan beneficiarse aquellos que están menos predispuestos a ayudar a otros, o son más pasivos al manifestar comportamientos de compartir o de resolver conflictos en la vida escolar diaria.

Con respecto a los puntajes de depresión más elevados que presentan los grupos más prosociales, si bien hay menor cantidad de estudios, la depresión comparte con la ansiedad el afecto negativo, por lo cual los resultados pueden explicarse de este modo. Por todo lo dicho anteriormente, la segunda hipótesis se comprueba parcialmente ya que solamente el espectador prosocial introduce diferencias en la depresión y la ansiedad -con este problema marginalmente- pero no el ser espectador antisocial. Sin embargo, la muestra pequeña e intencional puede explicar estos resultados.

En la actualidad, el bullying ha acaparado la atención de nuestra sociedad debido al incremento de casos que vienen acechando a las instituciones educativas. Estos hechos nos llevan a tratar dicho fenómeno como un problema social que ya no se puede dejar de lado y que necesita de nuestro mayor compromiso para subsanar sus terribles consecuencias en todos los adolescentes que participan en él ya sea como víctima, agresor o espectador, sobretodo teniendo en cuenta que éstos están transitando una etapa de inestabilidad, inseguridad y vulnerabilidad debido a la gran cantidad de cambios y conflictos físicos y psicológicos que deben afrontar para poder constituir su identidad.

Dicho por entidades como Unicef, el bullying es considerado uno de los factores más comunes que puede generar vulnerabilidad psicológica o mental en cada uno de sus participantes, vulnerabilidad que puede culminar en síntomas de ansiedad o depresión, entre otros.

Al mismo tiempo, de acuerdo a los resultados de esta investigación, podemos dar cuenta que de a poco la población adolescente va tomando consciencia de los riesgos que implican las situaciones de acoso en su salud mental (aún siendo espectadores) y en la de las víctimas, ya que encontramos que la mayoría de ellos se desempeña en el rol de espectador prosocial, siendo las mujeres quienes tienden a defender más a las víctimas, presentando mayor sensibilidad moral y un gran compromiso de ayuda. En contraposición, los varones tienden a ser indiferentes ante al acoso o incluso, pueden llegar a reforzarlo con sus conductas.

Es importante no dejar en segundo plano el papel fundamental de los espectadores y darles la magnitud necesaria para que se comprometan a adoptar una posición que contribuya a impedir la continuidad del acoso escolar, haciéndoles entender que tienen un gran poder de influencia para detener las agresiones. Por lo tanto, es necesario que los padres y los profesores puedan inculcar e instalar en los espectadores la empatía y la prosocialidad como elementos imperiosos para que puedan comprender, cooperar e intervenir en la perpetuación del bullying.

5.2 Conclusiones.

En la presente investigación es posible extraer las siguientes conclusiones:

- De acuerdo al total de la muestra, se pudieron caracterizar a los adolescentes espectadores de bullying en 3 tipos: a) espectadores antisociales: fueron los de menor cantidad, son aquellos que no actúan directamente ante la situación de bullying pero la refuerzan de alguna manera ya sea realizando gestos cómplices con el agresor o sonriendo, siendo solidarios para con él y fáciles de manipular. Sienten satisfacción y a veces justifican el maltrato. Pueden llegar a tener dudas y sentirse mal pero se someten a la presión de pertenecer a un grupo de pares por miedo a ser objeto de burlas o ser dejado de lado por éstos; b) espectadores indiferentes-culpabilizados: fueron los de mediana cantidad, son aquellos que observan la situación de bullying y no hacen nada, permanecen “neutrales” y pueden sentirse indiferentes ante ella ya sea por no conocer a la víctima, no tener ningún tipo de vínculo con ella o directamente porque no consideran grave la situación, restándole importancia al hecho y llevándolos a acostumbrarse y volverse tolerantes ante estos actos injustos. Además sienten culpa por no intervenir, no tomando consciencia de que, de alguna manera, estarían apoyando y consintiendo los actos intimidatorios; y c) espectadores prosociales: fueron los de mayor cantidad, se destacan por querer ayudar a la víctima, pudiendo hasta recriminar al agresor de forma verbal o gestual. Son conscientes del sufrimiento padecido por la víctima, tienen un pensamiento moral que los lleva al deber o casi obligación de detener la agresión por cualquier medio, buscando el apoyo de algún adulto como profesores o padres e incluso de otros compañeros. También se consideran personas empáticas, protectoras y propensas a actuar de manera asertiva.
- Se evidenciaron niveles relativamente bajos de ansiedad y depresión en los adolescentes espectadores de bullying debido a ser una muestra aleatoria y no muy expansiva en cuanto a cantidad.

- Se establecieron diferencias en cuanto al sexo entre los diferentes tipos de adolescentes espectadores de bullying ya que hubo mayor predominio del sexo masculino en espectadores indiferentes-culpabilizados y antisociales, así como un mayor predominio del sexo femenino en espectadores prosociales.
- Se detectó que los grupos de espectadores más prosociales presentaban puntajes más altos en depresión que los menos prosociales. Se comprobó parcialmente una correlación significativa entre los puntajes de espectadores prosociales y los niveles de ansiedad.

5.3 Limitaciones.

En esta investigación se deben tener en cuenta ciertas limitaciones que se fueron presentando:

Se trabajó en base a una muestra que, por sus características propias como el tamaño y por el tipo de muestreo no azaroso, no nos permiten generalizar los resultados o bien tan sólo de manera limitada.

Se utilizaron autoinformes, lo que no asegura la honestidad ni la pureza de las respuestas, lo cual pudo haber generado algunas distorsiones en los resultados obtenidos.

No se incluyeron variables relevantes como inteligencia emocional, empatía, autoestima, habilidades sociales, rendimiento escolar, prosocialidad, entre otras.

Al tratarse de un tipo de estudio correlacional – transversal no permite la dirección de la causalidad entre las variables estudiadas.

5.4 Recomendaciones.

Habiendo finalizado el presente estudio, se realizan algunas recomendaciones para investigaciones futuras relacionadas con estas temáticas:

Por un lado, sería más provechoso trabajar con una muestra constituida por un mayor número de participantes, incluyendo adolescentes que concurran a los distintos años de las escuelas secundarias de Paraná, lo cual podría posibilitar la generalización de los resultados y la realización de análisis estadísticos más complejos.

Asimismo se considera muy valioso extender la muestra no solo a otras escuelas secundarias de Paraná sino también a otras ciudades, a fin de conocer diferencias o similitudes con los resultados obtenidos.

Por otra parte, se podrían analizar estas variables estudiadas en otras etapas de la vida como por ejemplo la niñez, adolescencia inicial/ pubertad o adolescencia final.

Se podrían realizar investigaciones incluyendo otras variables relacionadas con esta temática como inteligencia emocional, empatía, habilidades sociales, autoestima, rendimiento escolar, prosocialidad, entre otras.

Además, para la práctica, disminución y prevención del bullying, sería conveniente que haya más estudios e instrumentos para medir los tipos de espectadores, resaltando su importancia en este fenómeno ya que la mayoría de los sujetos involucrados ocupan este rol.

Referencias bibliográficas.

- Alava Vera, E. (2012). *Niveles de ansiedad que se producen en adolescentes víctimas de Bullying*. (Tesis de grado). Universidad central del Ecuador, Facultad de ciencias psicológicas. Ecuador.
- Albores Gallo, L., Saucedo García, J. M., Ruiz Velasco, S., & Roque Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud pública de México*, 53(3), 220-227.
- Alemán, J. A. & Fermín, K. C. C. (2020). El lado oculto del bullying: los espectadores. Retos del trabajo social. *Comunitania: revista internacional de trabajo social y ciencias sociales*, (19), 9-27.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Cuarta edición. Texto revisado. Washington: American Psychiatric Association Press.
- Anti-bullying Alliance. (2012). Bystanders and bullying a summary of research for antibullying week. Recuperado de http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/media/15593/bystanders_and_bullying.pdf
- Arándiga, A. V. (2016). Emociones y sentimientos en el acoso escolar. *Revista EOS Perú*, 3(01), 7-17.
- Arango, A. (2014). *El bullying y la relación entre los implicados (víctimas, victimarios y espectadores)*. (Tesis de licenciatura). Facultad de Psicología, Universidad de la Sabana. Colombia.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Editorial Episteme.
- Arias, W. L. (2015). Conducta prosocial y psicología positiva. *Avances en Psicología*, 23(1), 37-47.
- Asensi, J. (2003). La violencia en las instituciones escolares. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 89-98.
- Aspiazu Rodríguez, A. A. (2017). *Niveles de depresión en los estudiantes víctimas de bullying que cursan el 8vo año de la Unidad educativa Seis de Octubre del cantón Ventanas*.

(Tesis de licenciatura). Facultad de ciencias jurídicas, sociales y de la educación, Universidad técnica de Babahoyo. Ecuador.

Barchia, K., & Bussey, K. (2011). Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 289-297. doi:10.1177/0165025410396746

Barría Bustamante, P., Matus Cartagena, C., Mercado Yañez, D., & Mora Reyes, C., (2004). *Bullying y rendimiento escolar*. (Tesis de grado de la carrera de pedagogía en educación diferencial). Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Chile.

Beck, A. T., Rush, J. A., Shaw, B. F. & Emery, G. (2005). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclée de brower, S.A.

Berger, C y Lisboa, C. (2009). *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago de Chile: editorial universitaria. ISSN 0718-0705 versión on-line.

Batanova, M. y Loukas, A. (2015). Empathy and Effortful Control Effects on Early Adolescents' Aggression: When Do Students' Perceptions of Their School Climate Matter? *Applied Developmental Science*, 20(2), 79-93.

Bunge, E., Gomar, M. & Mandil, J. (2016). *Terapia cognitiva con niños y adolescentes: aportes técnicos*. Buenos Aires: Librería Akadia.

Camacho Rivera, Y. P. (2016). *Ansiedad, depresión y baja autoestima en adolescentes víctimas de bullying en los colegios La Dolorosa y Santa Marianita de Jesús en la ciudad de Loja en el año 2015*. (Tesis de licenciatura). Universidad nacional de Loja. Ecuador.

Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M. M., Tur, A., Samper, P. y Opal, D. (2014). The protective role of prosocial behaviors on antisocial behaviors: the mediating effects of deviant peer affiliation. *Journal of Adolescence*, 37(4), 359-366.

Cía, A. H. (2007). *La ansiedad y sus trastornos: manual diagnóstico y terapéutico*. Buenos Aires: Polemos.

Commision scolaire Sir Wilfrid Laurier School Board –SWLSB. (2013). The bully, the bullied and the bystander. Recuperado de <http://www.swlauriersb.qc.ca/english/edservices/pedresources/bullying/bully.pdf>

- Cordero, M. (2008). *Adolescentes en la era de la fluidez*. Publicación interna. UCSF. Santa fe.
- Craig, W. & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology, 13*, 41-60. doi: 10.1177/0143034300211002
- Craig, W. M., Pepler, D. J. y Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International, 21*(1), 22-36.
- Craig, W. & Pepler, D. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology, 48* (2), 86-93. doi: 10.1037/cp2007010
- Cuevas, M. C, Hoyos, P. & Ortiz, Y. (2009). Prevalencia de intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca. *Pensamiento psicológico, 6* (13) ,153-172.
- Cuevas, M. C. & Marmolejo, M. A. (2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol. *Psicología desde el Caribe, 31*(1), 103-132. doi:10.14482/psdc.31.1.4806
- Cuevas, M. y Marmolejo, A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Revista Pensamiento Psicológico. 14*(1), 89-102.
- Del Barrio, C. (2006). Maltrato por abuso de poder. Bullying. *Revista Pediatría de atención primaria, 1*-8.
- Denny, S., Peterson, E., Stuart, J., Utter, J., Bullen, P., Fleming, T., Ameratunga, S., Clark, T. & Milfont, T. (2015). Bystander intervention, bullying, and victimization: A multilevel analysis of New Zealand high schools. *Journal of School Violence, 14*(3), 245-272. doi: 10.1080/15388220.2014.910470
- Díaz-Atienza, F., Prados Cuesta, M., & Ruiz-Veguilla, M. (2004). Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes: resultados preliminares. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente, 4*(1), 10-19.
- DSM-V. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. 5ta edición. Madrid: Médica Panamericana.

- Evans, C. B. R., & Smokowski, P. R. (2015). Prosocial bystander behavior in bullying dynamics: Assessing the impact of social capital. *Journal of youth and adolescence*, 44(12), 2289-2307. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0338-5>
- Facio, A., Rasset, S., Mistrorigo, C. & Micocci, F. (2006). *Adolescentes argentinos: cómo piensan y sienten*. Buenos Aires: Lugar editorial S.A.
- Farfán, C. & Ortega, S. (2013). *Propuestas de estrategia psicosociales dirigida a docentes para la prevención del acoso escolar*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Cuenca. Ecuador.
- Fernández Moujan, O. (1986). *Abordaje teórico y clínico del adolescente*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Ferreira, H. & Peretti, G. (2006). *Diseñar y gestionar una educación auténtica: desarrollo de competencias en escuelas situadas*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Forsberg, C., Thornberg, R., & Samuelsson, M. (2014) Bystanders to bullying: fourth- to seventh-grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*. 29:5, 557-576. doi: 10.1080/02671522.2013.878375
- García, L. (2008). Acoso escolar (*Bullying*). En W. Montgomery y A. Quintana (Eds.). *Saberes vigentes en la psicología* Lima: UNMSM, pp. 165-180.
- Graber, J. (2004). *Internalizing problems during Adolescence: handbook of adolescent psychology*. Segunda edición. Nueva York: Wiley.
- Griffa, M. C. & Moreno, J. E. (2008). *Claves para una psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Lugar editorial S.A.
- Gritta, M. (2012). *Bullying. Violencia ¿por qué?*. Buenos Aires: RV ediciones.
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: medición del constructo y su relación con los roles del *bullying*. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44.
- González, E., Vera, J., Peña, M. & Durazo, F. (2020). Propiedades métricas de una escala para medir roles asociados de los espectadores del acoso escolar en alumnos mexicanos de secundaria. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-12. doi: 10.17081/eduhum.22.38.3611

- Haquin, C., Larraguibel, M., & Cabezas, J. (2004). Factores protectores y de riesgo en salud mental en niños y adolescentes de la ciudad de Calama. *Revista chilena de pediatría*, 75(5), 425-433.
- Harris, S. & Petrie, G. F. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Hawkins, L., Pepler, D., & Craig, W. (2001). Naturalistic observations of peer intervention in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-52.
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimization*. Washington, DC: Accelerated Development.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, L. (2015). *Metodología de la investigación*. Barcelona: McGraw-Hill Editores.
- Hoover, J. & Oliver, R. (1995). *The bullying prevention handbook: a guide for principals, teachers and counselors*. Bloomington: National education service.
- Iglesias Torres, Y. & Salas Anillo, M. D. C. (2018). *Prevalencia de bullying en adolescentes asociado a depresión en una institución de Cartagena*. (Tesis de Posgrado). Recuperado de: <http://repository.ucc.edu.co/handle/ucc/8061>
- Jaramillo, M. C. C., & Medina, M. A. M. (2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 103-132.
- Jarne, A. & Talarn, A. (2015). *Manual de psicopatología clínica*. Barcelona: Herder editorial.
- Jenkins, L. N., & Fredrick, S. S. (2017). Social capital and bystander behavior in bullying: internalizing problems as a barrier to prosocial intervention. *Journal of youth and adolescence*, 46(4), 757- 771. <https://doi.org/10.1007/s10964-0170637-0>
- Jiménez, T. y Estévez, E. (2017). School aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17, 251-260.
- Jungman, E. (2007). *Adolescencia, tutoría y escuela. Trabajo participativo y promoción de la salud*. Buenos Aires: Noveduc ensayos y experiencias.

- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. & Rimpelä A. (2000). Bullying at school -an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of adolescence*, 23(6), 661-74.
- KivaProgram. (2013). Programa Kiva para el acoso escolar bullying guía para padres. Recuperado de <http://www.kivaprogram.net/assets/files/Spanish%20KiVa%20Parents%20Guide.pdf>
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del estante Editorial.
- Kovacs, M. (1985). The children's depression inventory. *Psychopharmacology bulletin*, 21, 995-998.
- Kovacs, M. (2004). *Inventario de depresión infantil (CDI)*. Madrid: TEA ediciones.
- Lambe, L. J., & Craig, W. M. (2017). Bullying involvement and adolescent substance use: a multilevel investigation of individual and neighbourhood risk factors. *Drug and alcohol dependence*, 178, 461-468. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2017.05.037>
- Lemos, V. N. (2015). Estudio de la validez de constructo, convergente, factorial y predictiva del cuestionario de conducta prosocial para niños de 9 a 12 años. En V. N. Lemos (Org.), *Avances en investigación en recursos socio cognitivos y afectivos en la niñez media y tardía*. Simposio presentado en la XV Reunión Nacional y IV Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de ciencias del comportamiento. Tucumán, Argentina. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/281406007>.
- López, V., Morales, M. & Ayala, Á. (2009). Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. *Revista de Psicología*, 27(2), 243-286.
- Magaña Espinosa, K. V. G., & Arceo Guzmán, M. E. (2014). *Personalidad, autoestima y depresión asociadas a bullying en adolescentes de la escuela preparatoria oficial N° 19, San Martín de las Pirámides, Estado de México, 2012-2013*.
- Mandil, J. (2008). Consideraciones generales para la terapia cognitiva con adolescentes. Recuperado de: <https://www.etc.com.ar/articulos-terapia-cognitiva>.
- Margulis, M. (2009). *Sociología de la cultura: Conceptos y problemas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- McCarty, S. M. (2014). *Promoting prosocial behavior to prevent aggression and bullying in middle schools: an environment, person, and behavior-focused intervention* (Tesis de Maestría). Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Mendoza González, B., Rojas González, C., & Barrera Baca, A. (2017). Rol de participación en bullying y su relación con la ansiedad. *Perfiles educativos*, 39(158), 38-51.
- Mikolajewski, A. J., Chavarria, J., Moltisanti, A., Hart, S. A. y Taylor, J. (2014). Examining the factor structure and etiology of prosociality. *Psychological Assessment*, 26(4), 1259-1267.
- Monjas, M. & Avilés, J. (2003). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Junta de castilla y León.
- Nickerson, A. B., Aloe, A. M., Livingston, J. A., & Feeley, T. H. (2014). Measurement of the bystander intervention model for bullying and sexual harassment. *Journal of adolescence*, 37(4), 391-400.
- Obermann, M. L. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of school violence*, 10(3), 239-257. <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.578276>
- O'Connell, P. (1999). *Peer processes and bullying: naturalistic observation on the playground*. (Unpublished doctoral dissertation). York University, Toronto (Canadá).
- Oh, I. (2010). Psychological factors influencing bystanders' behavioral reactions to bullying: A focus on empathy and aggression. *The Journal of Elementary Education*, 23(1), 45-63.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Oxford: Hemisphere.
- Olweus, D. (1991). *Acoso escolar: hechos y medidas de intervención*. Madrid: Ediciones Morata
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (2001). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata
- Olweus, D. (2001). *Peer harassment: A critical analysis and some important issues*. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3 – 20). New York: Guilford.

- ONG Internacional bullying sin fronteras (1/11/2019). Estadísticas de bullying en Argentina año 2019. *Bullying sin fronteras*. Recuperado de:
https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2019/10/estadisticas-de-bullying-en-argentina.html?spref=fb&fbclid=IwAR2JLvJrb9fMG_pKgStGoydkxn9-LzWA-jLbIP2yj_hjQpZyFRzIziJhA70
- Ortega Ruiz, R. (2015). *Convivencia y ciberconvivencia: un modelo educativo para la prevención del acoso y el ciberacoso escolar*. Madrid: Machado nuevo aprendizaje.
- Ovejero, A., Smith, P. K., & Yubero, S. (2013). *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pouwels, J., Lansu, T. y Cillessen, A. (2015). Participant roles of bullying in adolescence: status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive behavior*, 9999, 1-15
 Recuperado de
https://www.researchgate.net/publication/281629757_Participant_Roles_of_Bullying_in_AAadolescenc_Status_Characteristics_Social_Behavior_and_Assignment_Criteria
- Pöyhönen, V.; Juvonen, J. & Salmivalli, C. (2012). Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social development*, 21: 722-741. doi: 10.1111/sode.2012.21.issue-4
- Pozzoli, T., y Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of abnormal child psychology*, 38(6), 815-827.
- Pronk, J., Goossens, F. A., Olthof, T., De Mey, L., & Willemen, A.M. (2013). Children's intervention strategies in situations of victimization by bullying: Social cognitions of outsiders versus defenders. *Journal of School Psychology*, 51(6), 669-682. doi: 10.1016/j.jsp.2013.09.002
- Puhl, R. M., Luedicke, J., & Heuer, C. (2011). Weight-based victimization toward overweight adolescents: observations and reactions of peers. *Journal of School Health*, 81(11), 696-703. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00646.x>
- Quintana, P., Montgomery, U., & Malaver, S. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista IIPSI. Facultad de Psicología Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú*, 12, 153-171.

- Quintana, P., Montgomery, U., Malaver, S., & Ruiz, S. (2010). Capacidad de disfrute y percepción del apoyo comunitario en adolescentes espectadores de episodios de violencia entre pares. *Revista IIPSI. Facultad de Psicología Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú, 13*, 139-162.
- Quintana, P., Montgomery, U., Malaver, S., & Ruiz, S. (2011). Estilos explicativos y habilidades para la gestión de negociación de conflictos en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista IIPSI. Facultad de Psicología Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú, 14*, 95-108.
- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C., Domínguez, S., Ruiz, G., García, N., Moras, E. (2014) Construcción y validación de la escala de tipo de espectador de violencia entre pares. *Revista IIPSI. Facultad de Psicología Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú, 17*, 77-92.
- Redacción de Vía país (21/03/2019). Unicef: uno de cada tres estudiantes sufre bullying en el mundo. *Vía país*. Recuperado de: <https://viapais.com.ar/argentina/923146-unicef-uno-de-cada-tres-estudiantes-sufre-bullying-en-el-mundo/?fbclid=IwAR0On-jU7ihP4XrAKTxcSwGy9dNbP4az-dHBXd7ej2eghyvGevd-i3ZEHc>
- Resett, S. (2019). Bullying y cyberbullying: su relación con los problemas emocionales y la personalidad. *Apuntes de Psicología, 37*(1), 3-12.
- Resett, S. & González Caino, P. (2020). Predicción de autolesiones e ideación suicida en adolescentes a partir de la victimización de pares. *Summa Psicológica UST, 17*, 20-29.
- Reynolds, W. (2010). Reynolds Adolescent Depression Scale (RADS). *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1-1.
- Rigby, K. (2003). Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice. *Australian Institute of Criminology, 259*, 1-6.
- Rivers, I., Poteat, P., Noret, N. & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: the mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly, 24*, 211-223.
- Rock, P.F., & Baird, J.A. (2012). Tell the teacher or tell the bully off: Children's strategy production for bystanders to bullying. *Social Development, 21*, 414-424. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00627

- Rodríguez, J. V., Seijo, D., & Vilariño, M. (2013) Consecuencias del acoso escolar en la salud psicoemocional de niños y adolescentes. *Revista researchgate*. doi: 10.13140/2.1.1242.9766
- Rodriguez De Behrends, M., Irazusta, C. & Tiscornia, M. C. (2018). El rol de los espectadores en el bullying: una perspectiva desde el grupo-aula. En *X Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología XXV Jornadas de investigación XIV Encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Román, Y., & Sosa, A. (2012). *Relación entre los agentes involucrados en el bullying (víctimas y agresores) y los niveles de depresión e ideación suicida en adolescentes del Estado de Lara* (Monografía de Pregrado Inédita). Universidad centro occidental Lisandro Alvarado. Venezuela. Recuperado de <http://bibhumartes.ucla.edu.ve/DB/bcucla/edocs/repositorio/TEGBF637B85R452012>, 20
- Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosero Ponce, N. V. (2013). *Las percepciones del bullying en las violencias escolares*. (Tesis de Magister). Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.
- Ruiz, R.; Riuró, M. & Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XX1*, 18(1), 345-368. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12384.*/*
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459. doi:10.1006/jado.1999.0239
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior*, 15,112–120.
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: how can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into practice*, 53(4), 286-292.
Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukialnen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical child & adolescent psychology*, 40(5), 668-676.
- Serrato, B. (2016). *La depresión en el proceso adolescente* (Trabajo final de grado). Facultad de Psicología de la República de Uruguay. Recuperado de http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajo%20finales/%20Archivos/trabajo_final_de_grado-bettiana_serrato.pdf
- Shephard, B., Ordóñez, M., & Rodríguez, J., (2012). *Estudio de la violencia escolar (Bullying) entre pares de las escuelas de la ciudad de Cuenca*. Universidad de Cuenca. Ecuador.
- Stenbacka, M., Moberg, T., Romelsjö, A., & Jokinen, J. (2012). Mortality and causes of death among violent offenders and victims-a Swedish population based longitudinal study. *BMC Public Health*, 17, 12-38.
- Song, J. & Oh, I. (2017) Investigation of the bystander effect in school bullying: Comparison of experiential, psychological and situational factors. *School Psychology International*. 38(3), 319-336.
- Sullivan, K., Clear, M., & Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: CEAC.
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: to intervene or not to intervene? *Western journal of emergency medicine*, 13 (3), 247-252.
Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3415829/>
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender selfefficacy. *Journal of adolescence*, 36(3), 475-483. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., & Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: a cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian journal of school psychology*, 25(1), 114-130. <https://doi.org/10.1177/0829573509357553>
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20.

- Traves García, P. M., & Rengifo, C. V. (2014). *El bullying no es un juego*. (Tesis de grado). Universidad de San Francisco de Quito. Ecuador.
- Tucci, M. A. (2017). *El comportamiento de los testigos de Bullying* (Tesis de licenciatura). Universidad Argentina de la Empresa, Facultad de ciencias jurídicas y sociales. Argentina.
- Twemlow, S., Fonagy, P., & Sacco, F. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annal New York Academic of Science*, 1036, 215-32.
- Virgen Zepeda, A. B., Rosas Camacho, C. A. & Zarate Carbajal, A. (2011). *Bullying una enfermedad social*. Universidad de Guadalajara. Distrito federal, México.
- Vaillant, G. (2003) Salud mental positiva: modelos y repercusiones clínicas. Salud mental positiva: ¿hay una definición intercultural? *The American Journal of Psychiatry*, 160, 1373-1384.
- Werth, J. M., Nickerson, A. B., Aloe, A. M., & Swearer, S. M. (2015). Bullying victimization and the social and emotional maladjustment of bystanders: A propensity score analysis. *Journal of school psychology*, 53(4), 295-308. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.05.004>
- Young, J. (1994). *Cognitive Theraphy for personality disorders: a schema focused approach*. Florida: Professional Resource Exchange.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar 1. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Zynch, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R. y Llorent, V. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de *bullying* y *cyberbullying*. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93.

Anexos

Contiene:

Instrumentos de recolección de datos:

- Escala de espectadores en situaciones de conflictos entre pares diseñado por Quintana, Montgomery, Malaver, Domínguez, Ruiz, García y Moras (2014).
- Inventario de Depresión diseñado por Kovacs (1985).
- Escala Rosenberg de síntomas psicósomáticos diseñada por Rosenberg (1973).

Nota a directora de la institución para tomar las encuestas.

Consentimiento informado.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Fecha de hoy: / /

Edad:años.

Sexo: Varón..... Mujer..... Otro.....

1.- VIVÍS con (Marcá sólo una alternativa)

Con mi madre y con mi padre	Con familiares que no son mis padres. ¿Quién?
Con mi madre	Otra situación. Aclará:
Con mi madre y mi padrastro	
Con mi padre	
Con mi padre y mi madrastra	

Nombre de la escuela:

Curso y división:

Turno:

Ser agredido por otros alumnos

Aquí hay algunas preguntas sobre ser agredido por otros alumnos.

¿Qué es ser agredido? Un alumno está siendo agredido cuando otro alumno, o varios, hacen algunas de estas cosas:

- Lo insultan, se burlan, le hacen cargadas pesadas o le ponen sobrenombres feos.
- Lo dejan afuera del grupo, no lo dejan participar, lo excluyen, etc.

- Le pegan, lo patean, lo empujan o encierran dentro de una habitación.
- Hacen correr mentiras o mandan cartitas o mensajitos diciendo cosas feas sobre ese alumno, tratando de dejarlo mal con demás alumnos.
- Y otras cosas como por el estilo.

Cuando decimos que un alumno es agredido, nos referimos a agresiones que suceden varias veces y de las cuales él/ella no puede defenderse. Es decir, cuando es tratado de mala manera, agresivamente; no cuando dos alumnos con la misma fuerza se pelean o discuten entre ellos.

Desde que empezaron las clases ¿cuántas veces te agredieron en la escuela?

-Nunca.

-Una o dos veces.

-Dos o tres veces al mes.

-Más o menos una vez por semana.

-Varias veces por semana.

Agredir a otros alumnos

- Desde que empezaron las clases ¿con qué frecuencia agrediste a otro alumno en la escuela?

- Nunca.

- Una o dos veces.

- Dos o tres veces al mes.

- Más o menos una vez por semana.

- Varias veces por semana.

ESPECTADORES EN SITUACIONES DE CONFLICTO ENTRE PARES.

Con este cuestionario tratamos de ayudarle a mejorar el conocimiento sobre tus acciones y reacciones con los demás. También queremos saber cómo van las cosas y que podemos hacer entre todos para mejorarlas. Por esto te pedimos que contestes con sinceridad.

Leé las preguntas detenidamente. Para responder marca con una X la frecuencia con que haces, piensas o sientes lo que se afirma en cada frase teniendo en cuenta el siguiente criterio:

Nunca

Casi Nunca

Casi Siempre

Siempre

¿Si ves a alguien molestando a otro/a compañero/a en la escuela, que haces?

1. Me voy antes de que yo me convierta en víctima.
Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....
2. No hago nada para evitar que también a mí me molesten.
Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....
3. Le digo al agresor/a o a los agresores que dejen de molestarla/o.
Nunca... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....
4. Les sigo la corriente y también fastidio.
Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....
5. Me río, porque es muy chistoso.
Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....
6. Le digo a la/el abusivo/a que la/o deje de molestar.
Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....

¿Qué piensas cuando ves que alguno/a de tus compañeros/as molesta a otro/a?

7. Que debo evitar esas situaciones para no meterme en problemas.
Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....
8. Que si no las/os acusas no te van a molestar.
Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....
9. Que se lo merece porque seguro antes lo fastidió a éste.
Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....
10. Que es asunto de ellos y no el mío.
Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....
11. Que no deben comportarse de esa manera y deberían de respetar a sus compañeros.
Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....
12. Que es algo injusto y que no debería hacerlo.
Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....

¿Cómo te sientes cuando ves que alguno/a de tus compañeros/as molesta a otro/a?

13. Siento pena de el/la que ha sido molestado/a e intento ayudarlo/a.
Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....
14. Alegre porque le hacen cosas graciosas al compañero.
Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....
15. Contento porque ayudan a matar el aburrimiento en el aula.
Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....
16. Me molesto porque lo/a hacen sentir mal.
Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....

¿Consideras que tus compañeros/as deberían tratar de impedir que molesten a otro/a compañero/a?

17.No, porque uno no tiene que meterse en los juegos de los demás.

Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....

18.No, porque serían unos "agua fiestas".

Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....

19.Sí, y los malos tratos disminuirían.

Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....

20.Sí, intervenir para que paren de molestarlo/a.

Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....

¿Qué piensas que se debe hacer para evitar que se sigan molestando unos a otros?

21.Nada, si solo es un juego.

Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....

22.Es solo responsabilidad del colegio, de los profesores o de los adultos parar los malos tratos.

Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....

23.Creo que no hay manera de cómo detenerlo.

Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....

24.Que alumnos, profesores y padres de familia debemos comprometernos a detener estos malos tratos.

Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....

25.No lo sé, porque yo no me meto en esas cosas.

Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....

26.Dialogar con los/las chicos/as y sus padres para que no molesten a sus compañeros/as.

Nunca..... Casi Nunca..... Casi Siempre..... Siempre.....

En cada grupo de tres oraciones marca con una cruz la que dice cómo te sentiste en las dos últimas semanas.

1. Pocas veces me siento triste.....
Muchas veces me siento triste.....
Todo el tiempo me siento triste.....
2. Nada me va a salir bien.....
No estoy seguro si las cosas me van a salir bien.....
Las cosas me saldrán muy bien.....
3. Hago bien muchas cosas.....
Hago mal muchas cosas.....
Hago todo mal.....
4. Muchas cosas me divierten.....
Algunas cosas me divierten.....
Nada me divierte.....
5. Me porto mal todo el tiempo.....
Me porto mal muchas veces.....
Me porto mal pocas veces.....
6. Pocas veces pienso que me va a pasar algo malo.....
Me preocupo pensando que me pase algo malo.....
Estoy seguro que me van a pasar cosas horribles.....
7. Odio como soy.....
No me gusta como soy.....
Me gusta como soy.....
8. Soy culpable de todo lo malo que pasa.....
Soy culpable de muchas cosas malas que pasan.....

- Soy culpable de algunas cosas malas que pasan.....
9. No estoy pensando en matarme.....
Pienso en matarme pero no lo haré.....
Quiero matarme.....
10. Todos los días tengo ganas de llorar.....
Muchos días tengo ganas de llorar.....
Pocas veces tengo ganas de llorar.....
11. Las cosas me molestan todo el tiempo.....
Las cosas me molestan algunas veces.....
Las cosas me molestan pocas veces.....
12. Me gusta estar con la gente.....
Muchas veces no me gusta estar con la gente.....
Casi nunca me gusta estar con la gente.....
13. No puedo tomar decisiones.....
Me es difícil tomar decisiones.....
Me decido fácilmente.....
14. Tengo buen aspecto físico.....
Hay algunas cosas feas en mi aspecto físico.....
Me veo feo/a.....
15. Todos los días me cuesta estudiar.....
Muchas veces me cuesta estudiar.....
No me cuesta estudiar.....
- CÓMO TE SENTISTE EN LAS DOS ÚLTIMAS SEMANAS:
16. Todas las noches me cuesta dormir.....
Muchas noches me cuesta dormir.....

- Duermo bien.....
17. Pocas veces me siento cansado.....
Muchos días me siento cansado.....
Todo el tiempo me siento cansado.....
18. Casi todos los días no tengo ganas de comer.....
Muchos días no tengo ganas de comer.....
Tengo buen apetito.....
19. No estoy preocupado por dolores o malestares.....
Me preocupo muchas veces por dolores o malestares.....
Todo el tiempo estoy preocupado por dolores o malestares.....
20. No me siento solo.....
Muchas veces me siento solo.....
Todo el tiempo me siento solo.....
21. Nunca la paso bien en la escuela (o en mi trabajo).....
Pocas veces la paso bien en la escuela (o en mi trabajo).....
Muchas veces la paso bien en la escuela (o en mi trabajo).....
22. Tengo muchos amigos.....
Tengo algunos amigos pero quisiera tener más.....
No tengo amigos.....
23. Me va bien en el estudio (o en mi trabajo).....
En el estudio (o en el trabajo) no ando tan bien como antes.....
Me está yendo muy mal en materias en las que antes andaba bien (o en el trabajo).....
24. Las cosas nunca me salen tan bien como a los otros chicos y chicas.....
Si quiero, las cosas me salen tan bien como a los otros chicos y chicas...

Hago las cosas tan bien como los otros chicos y chicas.....

25. Nadie me quiere realmente.....

Tengo dudas si alguien me quiere.....

Estoy seguro de que alguien me quiere.....

26. Casi siempre hago caso a lo que me dicen.....

Muchas veces no hago caso a lo que me dicen.....

Nunca hago caso a lo que me dicen.....

27. Me llevo bien con la gente.....

Muchas veces me meto en peleas o discusiones.....

Me estoy peleando todo el tiempo.....

EN CADA UNA DE LAS SIGUIENTES ORACIONES, MARCÁ CON UNA CRUZ LA QUE ES CIERTA APLICADA A VOS.

1.- Mis manos tiemblan

Muchas veces....	Algunas veces....	Casi nunca....	Nunca....
------------------	-------------------	----------------	-----------

2. Me preocupan mis nervios

Muchas veces....	Algunas veces....	Casi nunca....	Nunca....
------------------	-------------------	----------------	-----------

3. Me molestan las palpitaciones del corazón

Muchas veces....	Algunas veces....	Casi nunca....	Nunca....
------------------	-------------------	----------------	-----------

4. Siento que me falta el aire, me cuesta respirar

Muchas veces....	Algunas veces....	Casi nunca....	Nunca....
------------------	-------------------	----------------	-----------

5. Sufro de fuertes dolores de cabeza

Muchas veces....	Algunas veces....	Casi nunca....	Nunca....
------------------	-------------------	----------------	-----------

6. Tengo pesadillas

Muchas veces....	Algunas veces....	Casi nunca....	Nunca....
------------------	-------------------	----------------	-----------

7. Me cuesta dormir (demoro en dormirme, me despierto muchas veces, etc.)

Muchas veces....	Algunas veces....	Casi nunca....	Nunca....
------------------	-------------------	----------------	-----------

8. Me transpiran las manos, se me ponen húmedas y pegajosas

Muchas veces....	Algunas veces....	Casi nunca....	Nunca....
------------------	-------------------	----------------	-----------

9. Me siento al borde de un ataque de nervios

Muchas veces....	Algunas veces....	Casi nunca....	Nunca....
------------------	-------------------	----------------	-----------

10. Me resulta difícil tranquilizarme

Muchas veces....	Algunas veces....	Casi nunca....	Nunca....
------------------	-------------------	----------------	-----------

Paraná, 31 de Octubre de 2019.

A la Señora Directora del Instituto Cristo Redentor:

Le solicito, a través de la presente nota, la posibilidad de que alumnos de la institución puedan participar en mi tesis para acceder a la Licenciatura en Psicología de la UCA denominada “Depresión y ansiedad en adolescentes espectadores de Bullying de 13 a 15 años de la ciudad de Paraná”, dirigida por el Dr. en Psicología Santiago Ressel. Para la misma tendría que administrarles a los chicos 3 encuestas diferentes (adjuntadas con la nota) que constan de afirmaciones donde ellos tienen que elegir marcando una opción, su realización no llevaría más de 30 a 45 minutos.

Cabe recalcar que su participación es de manera voluntaria y anónima, teniendo como requisito fundamental que sus padres y/o tutores completen y firmen un consentimiento informado sobre la investigación para poder participar de ella.

Para cualquier tipo de consulta, mi número de celular es 343-154762814.

Espero su pronta respuesta, atentamente Braian Iglesias...

(Firma y aclaración)

Modelo de consentimiento informado:

En calidad de padre, madre, tutor o encargado yo, DNI N°..... doy mi consentimiento para que mi hijo/a participe en este estudio sobre adolescentes espectadores de Bullying, que se está realizando por el Sr. Braian Iglesias, bajo la dirección del Doctor en Psicología Santiago Ressel como requisito para acceder al título de Psicología en la Universidad Católica Argentina Teresa de Ávila sede Paraná.

El propósito general de esta investigación es estudiar la depresión y ansiedad en adolescentes espectadores de Bullying.

La investigación en la que participará mi hijo/a no persigue obtener información con engaños.

La participación de mi hijo/a no implica ningún riesgo o molestia de ninguna clase.

El investigador responderá a cualquier pregunta respecto de los resultados de este estudio cuando haya concluido la recolección y análisis de los datos, siempre referidos al grupo.

Mi hijo/a es libre de retirarse de la investigación en cualquier momento sin que eso tenga consecuencias negativas de ningún tipo.

Acepto que los resultados del estudio serán publicados estando garantizado que la información a difundir será anónima por lo que la identidad de mi hijo/a se mantendrá siempre en reserva.

Firma: _____

Aclaración: _____

Fecha: _____