



https://surrealism.website/Stella_snead.html

**Conciencia emocional y roles del bullying en un grupo
de estudiantes pertenecientes a una institución
educativa de la ciudad de Manizales**

**Anyerson Stiths Gómez Tabares
Paola Andrea Carmona Toro**

Resumen

Objetivo: analizar los roles del bullying y su relación con la conciencia emocional. **Población:** 57 estudiantes pertenecientes a un colegio de la ciudad de Manizales, con edades entre los 12 y 15 años. **Método:** Es un estudio de tipo cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo transversal, alcance descriptivo-correlacional. **Instrumentos:** Cuestionario de Conciencia Emocional y la Escala de Roles Participantes en la Victimización Escolar. **Hallazgos:** El rol en el bullying de mayor valor fue el *defensor* con un porcentaje de 28,1. El de menor valor es *víctima*, con un porcentaje de 7,0. El 66,7 % de la muestra se ubica en los roles *agresor*, *seguidor* y *defensor*. En conciencia emocional, la variable de *diferenciar emociones* presenta una mayor media (14,42), seguida de *análisis de las propias emociones* (11,51). La media más baja (5,94) corresponde a *compartir emociones verbalmente*. Entre las variables que componen la conciencia emocional, la capacidad para diferenciar las emociones, no ocultarlas y compartirlas verbalmente presentaron los mayores efectos predictivos sobre los roles del Bullying. Adicionalmente, el análisis de regresión evidenció que el conjunto de las variables de la conciencia emocional logra explicar el 21,1% de la varianza de los roles del del Bullying. **Conclusión.** Los hallazgos muestran la importancia de los factores emocionales, en especial la conciencia emocional para la comprensión de los diferentes roles del Bullying, con implicaciones para la intervención psicoeducativa.

Palabras claves: rol, conciencia, escolar, adolescente, acoso, bullying

Abstract

Goal: To analyze bullying roles and their relationship with emotional consciousness. **Sample:** 57 students ranging from 12 to 15 years old from a city school (Manizales). **Method:** This is a non-experimental quantitative study with a descriptive-correlational methodology. **Tools:** Emotional Consciousness Questionnaire, Scholar bullying Participants Role Scale. **Findings:** The highest value in bullying was *the defender* (28,1 %). The lowest value was *the victim* (7, 0 %). 66.7 % of the sample is located in the attacker, follower and defender. When it comes to emotional consciousness, to differentiate emotions shows higher means (14, 42), own emotions analysis (11, 51). The lowest mean (5, 94) is related to sharing emotions verbally. Among the variables that make up emotional consciousness, the ability to differentiate emotions, not to hide them and share them verbally presented the greatest predictive effects on the roles of bullying. Additionally, regression analysis showed that the set of variables of emotional consciousness could explain 21.1% of the variance in the roles of the bully. **Conclusion.** The findings show the importance of emotional factors, especially emotional consciousness for the understanding of the different roles of bullying, with implications for psychoeducational intervention.

Keywords: Role, conscience, school, teenager, bullying.

Para citar este artículo

Gómez, A. S., y Carmona, P. A. (2021). Conciencia emocional y roles del bullying en un grupo de estudiantes pertenecientes a una institución educativa de la ciudad de Manizales. *Tempus Psicológico*, 4(2), 13-27. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.4.2.3655.2021>

Artículo de investigación

Recibido: 13/12/2019 – Aprobado: 21/09/2020

ISSN - 2619-6336



Conciencia emocional y roles del bullying en un grupo de estudiantes pertenecientes a una institución educativa de la ciudad de Manizales

Emotional consciousness and bullying roles in a group of students from Manizales city (Colombia)

Anyerson Stiths Gómez Tabares¹
Paola Andrea Carmona Toro²

¹ Profesor investigador adscrito al Programa de Psicología. Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Universidad Católica Luis Amigó.  orcid.org/0000-0001-7389-3178 - Correo: anyerspnm.gomezta@amigo.edu.co

² Docente e Investigadora adscrita al programa de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Regional Manizales, Colombia.  orcid.org/0000-0003-0164-6535 - Correo: paola.carmonato@amigo.edu.co

Introducción

Las experiencias vividas por los estudiantes sean tanto positivas como negativas al interior de las instituciones educativas, y el sentido con el que ellos las doten, pueden incidir en el desarrollo de su personalidad (Gómez, Arenas y Toro, 2018), en la forma como estructuran su proyecto de vida, en su bienestar y en el bienestar colectivo en términos de convivencia escolar. Con frecuencia estas experiencias se encuentran vinculadas a situaciones de agresión física o verbal y a la intimidación escolar, o dicho, en otros términos, se ven expuestos al bullying. El presente estudio tiene como eje de análisis los perfiles asociados a situaciones de bullying y su relación con la conciencia emocional, lo cual permitirá identificar los factores emocionales y empáticos de los diferentes adolescentes, cuyos roles están asociados a situaciones de acoso escolar.

Bullying

El termino bullying tiene origen anglosajón, surge en la década de los 80 cuando se hace manifiesta la preocupación de instituciones educativas en Noruega y Suecia en torno al acoso escolar que se presentaban al interior de estas. El psicólogo Dan Olweus, quien encabeza las investigaciones en torno a esta problemática, define el bullying como:

Una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el estudiante contra otro, a quien elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente puede salir por sus propios medios (Olweus, citado por Martínez, 2014, p. 67)

Desde esta perspectiva, para que una acción pueda ser considerada como bullying y no ser confundida con otras formas de violencia, debe tener las siguientes características: primero, que exista la intencionalidad de hacer daño a otra persona; segundo, la acción no puede ser esporádica o que responda a un estado emocional que conduzca a la inmediatez del acto, por el contrario, es una acción que se repite en el tiempo y con alta frecuencia; y tercero, que se presente una relación asimétrica de poder. En palabras de Olweus (1993): “un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a acciones negativas tiene dificultad en defenderse, y en cierta medida se encuentra

inerte ante el alumno o los alumnos que lo acosan” (p. 26).

Si bien Olweus fue quien se encargó de conceptualizar las situaciones de acoso escolar mediante el uso del término bullying, se han presentado varias acepciones que comparten las ideas propuestas por este psicólogo. Para Avilés et al. (2011) el bullying hace referencia a:

[...] al establecimiento y mantenimiento de relaciones desequilibradas de poder entre sujetos que conviven en contextos compartidos del entorno escolar, durante espacios de tiempo prolongados, en las que se establecen dinámicas de dominación y sumisión que desembocan en agresiones de quienes ejercen el poder de forma abusiva hacia quienes son sometidos al papel de blancos o víctimas de esos abusos (p. 58).

De este modo, el bullying da cuenta de la intencionalidad para dañar y dichas acciones se realizan de forma reiterativa. Al respecto, Piñuel y Oñate (citado por Uribe et al., 2012) establece que el acoso escolar es:

un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño (p. 85).

Otros autores (Gómez, 2019a; Martínez, 2014; Uribe et al., 2012; Wolf y Esteffan, 2008) hacen referencia a tres formas de agresiones: físicas, psicológicas y sociales, las cuales se presentan de manera repetitiva en los entornos escolares. Por su parte, Wolf y Esteffan (2008) proponen que el bullying “se puede manifestar a través de agresiones físicas, verbales, indirectas y/o relacionales, tales como aislamiento social y difusión de rumores” (p. 182). Frente a los problemas de convivencia presentados por los estudiantes al interior de las instituciones educativas en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, mediante Ley 1620 del 2013, decreta el Sistema Nacional de Convivencia. En dicha ley definen el bullying de la siguiente manera:

Toda conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad de su entorno (p. 15)

Para Rodríguez y Mejía (2012) el bullying es considerado un fenómeno que incide en el desarrollo

psicosocial de los niños y adolescentes; también, compromete el funcionamiento social y relacional en la adultez a causa de la exposición a eventos de violencia y maltrato físico y psicológico en el entorno escolar.

Roles del bullying

Dados los índices de bullying presente en las instituciones educativas, es apremiante identificar y conocer los roles participantes. Estudios tradicionales aluden a la presencia de una triada: agresor, víctima, observador o espectador (Álvarez, 2013; Avilés, 2006; Cuevas y Marmolejo, 2014, 2016; Martínez, 2014; Olweus, 2013). El Agresor suele ser aquella persona que de forma reiterativa busca maneras de molestar o perturbar física o psicológicamente a los compañeros. El rol del agresor se caracteriza por una relación de dominación hacia el otro; evidente, casi siempre, en su fuerza física, liderazgo negativo y sentimiento de apatía hacia los otros (Cerezo-Ramírez, 2002); presentan déficit en habilidades sociales y de reconocimiento de las necesidades, emociones y deseos de los demás; de este modo, no logran ubicarse en el lugar del otro, y frecuentemente no logran experimentar culpabilidad frente a la consecuencia de sus actos (Álvarez, 2013; Gómez y Narváez, 2019; Gómez y Durán, 2020).

En los agresores el tipo de acoso que más se utiliza es el social, afectando los procesos de participación de las víctimas en los diversos entornos escolares (Plata et al., 2010). Establecen una “dinámica relacional agresiva y generalmente violenta con aquellos que consideran débiles y cobardes. Se consideran líderes y sinceros, muestran una alta autoestima y considerable asertividad, rayando en ocasiones con la provocación” (Cerezo-Ramírez, 2001, p. 41). Al momento de evaluar el rol agresor, se puede hablar de tres tipos: agresor inteligente, agresor poco inteligente y agresor-víctima (Martínez, 2014).

El rol víctima hace referencia a aquella persona que es agredida de manera habitual por su condición económica, racial, de personalidad, entre otras. “Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1993, p. 25). Para Avilés et al. (2011), Álvarez, (2013), Betancourth et al. (2017), las víctimas son personas rechazadas, con pocas habilidades sociales, sin amigos en el aula, les cuesta gran esfuerzo interactuar y suelen ser los menos populares del grupo. Mientras que, para Cerezo-Ramírez (2001):

Las víctimas suelen ser el blanco de los ataques hostiles sin mediar provocación [...], incluyendo un aspecto físico destacable: su complexión débil, acompañada, en ocasiones, de algún tipo de handicap. Viven sus relaciones interpersonales con un alto grado de timidez que en ocasiones les llevan al retraimiento y aislamiento social. Se autoevalúan poco sinceros, es decir, muestran una considerable tendencia al disimulo (p. 41)

También, se puede encontrar la víctima proactiva, quien altera de forma involuntaria al agresor, razón por la cual es agredida (Avilés, 2006b; Avilés et al., 2011; Martínez, 2014). O la víctima pasiva, provocadora e intimidador-víctima (Martínez, 2014).

En cuanto al rol público u observador, hacen parte de él quienes observan lo que ocurre, pero no participan ni para defender o agredir. El observador tiene un rol preponderante en las situaciones de bullying, ya que, por ser el que se presenta en mayor medida podría contribuir a que una situación de bullying se detenga o continúe (Munthe et al., 2006). Se habla de observador activo, pasivo y proactivo (Cuevas y Marmolejo, 2016). Aun cuando ellos no participan de la agresión, no defienden a la víctima; al ser inquietados sobre el tema, los observadores tienen conciencia de lo que implican las agresiones e incluso las desaprueban. Prima el temor a intervenir; para ellos la actitud más adecuada es “no intervenir” (Álvarez, 2013).

Rol seguidor, hacen parte de él aquellos que sin ser los que comienzan la agresión, apoyan e incitan a quien está agrediendo para que continúe haciéndolo; “son amigos del agresor y lo acompañan y validan la acción” (Martínez, 2014, p. 79). Este rol suele apoyar al agresor por temor a sufrir agresiones o ser distanciado de los grupos.

Finalmente, el rol defensor es el estudiante que apoya y está pendiente de la persona que está siendo agredida, tratando a su vez de dar a conocer la problemática que se está presentando y buscando dar soluciones. “se convierten en individuos activos al defender a las víctimas de los ataques del agresor” (Martínez, 2014, p. 79). Quienes hacen parte de este rol suelen tener mayores niveles de empatía y autoeficacia social, vinculada a sensibilidad moral frente al otro; esto obedece a que, entre mayor conciencia emocional y empatía, mayor posibilidad de pensar en el otro (Haro-Solís y García-Cabrero, 2014).

Conciencia emocional

Los seres humanos a lo largo de la vida aprenden, desarrollan y comprenden emociones. Tener conciencia de ellas posibilita percibir, expresar y comprender no solo las emociones propias sino también las de otras personas (Gómez y Narváez, 2020); por ello, la expresión y regulación de emociones tiene una función primordial en los procesos de interacción social. Es decir, para que exista un adecuado desarrollo en términos sociales o de interacción, resulta indispensable que exista conciencia de las emociones propias y la conciencia de las emociones de los otros (Bisquerra y Pérez, 2007; Gómez, 2019b; Gini & Pozzoli, 2013; Villanueva et al., 2014).

En este sentido, la conciencia emocional es entendida como un proceso atencional que sirve para monitorizar y diferenciar las emociones, localizar sus antecedentes, e incluso ignorar la activación física que forma parte de la experiencia emocional, como la tensión en el área abdominal (Villanueva

et al., 2014). “La conciencia emocional incluye también aspectos actitudinales, tales como la forma en que las experiencias y expresiones emocionales son detectadas en uno mismo y en los demás” (Villanueva et al., 2014, p. 772).

Se han identificado seis aspectos vinculados a la conciencia emocional: diferenciar emociones, compartir emociones verbalmente, no ocultar emociones, conciencia corporal, atender las emociones de otros, análisis de las propias emociones que permiten conocer qué piensa y qué siente con relación a sí mismo y a los demás (Bisquerra y Pérez, 2007; Rieffe, 2008). Cuando existe mayor conciencia emocional, mejores son las posibilidades de adaptarse a las situaciones que enfrenta y para dar respuesta a ellas (Villanueva et al., 2014). En este sentido, evaluar las emociones de los diferentes jóvenes, cuyos roles están asociados a situaciones de bullying, resulta vital para comprender de qué forma puede darse un mejor abordaje a dicha problemática. En este sentido, el objetivo de este estudio es analizar los roles del bullying y su relación con la conciencia emocional en un grupo de escolares en la ciudad de Manizales (Colombia)

Material y método

Estudio de tipo cuantitativo, diseño no experimental de tipo transversal. El alcance es descriptivo correlacional.

Población

Se tomó una muestra de 57 de estudiantes pertenecientes a un colegio de la ciudad de Manizales, cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años, tanto de género femenino como masculino. Se utilizó un muestreo aleatorio simple.

Instrumentos

Escala de Roles Participantes en la Victimización Escolar (Salmivalli, Lagerspetz, Bojorqvist, Osterman & Kaukiainen, 1996). Es un cuestionario de 21 ítems que tiene por finalidad identificar la conducta de niños y adolescentes en situaciones de bullying. Cada ítem es una descripción conductual de uno de los roles participantes: agresor, seguidor, defensor y víctima. Los estudiantes deben nominar al compañero o compañera que mejor se adapte a esas descripciones.

Cuestionario de Conciencia Emocional-EAQ30 (Emotion Awareness Questionnaire, Rieffe, 2008). Es un cuestionario de auto-informe de 30 ítems cuyo objetivo es identificar las capacidades emocionales relacionadas con aspectos afectivos y cognitivos del proceso emocional en niños y adolescentes. Consta de 6 escalas: a) Diferenciar emociones: diferenciar las emociones y localizar sus antecedentes. b) Compartir emociones verbalmente: comunicación verbal de las emociones c)

Conciencia corporal: conciencia de que las emociones van acompañadas de síntomas corporales. d) No ocultar emociones: expresión abierta de las emociones e) Análisis de las propias emociones: intención de afrontar las propias emociones. f) Atender a las emociones de los otros: intención de afrontar las emociones de los demás.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se realizó de forma individual en la institución educativa. Todo el proceso contó con el aval de la institución educativa, el consentimiento informado de los padres y el asentimiento de los estudiantes. Para el análisis de los datos se utilizó el SPSS v.22.

Resultados

Se hizo un análisis descriptivo de cada una de las dimensiones de la conciencia emocional (ver tabla 1). La variable de *diferenciar emociones* presentó una mayor media ($M=14,42$), con una desviación estándar de 2,834, seguido de *análisis de las propias emociones* ($M=11,51$) y con un puntaje similar, la *capacidad de atender las emociones del otro* ($M=11,19$). Sigue no ocultar emociones ($M=10,00$) y *conciencia corporal* ($M=9,12$). La media más baja corresponde a *compartir emociones verbalmente* ($M=5,94$).

Tabla 1.

Conciencia emocional en adolescentes

Rol asignado al niño	Media	Desviación estándar
Diferenciar emociones	14,42	2,834
Compartir emociones verbalmente	5,91	1,467
No ocultar emociones	10,00	2,179
Conciencia corporal	9,12	1,843
Atender las emociones del otro	11,19	2,349
Análisis de las propias emociones	11,51	1,853

La Tabla 2 muestra que, el rol de mayor valor que asumen los estudiantes en la victimización escolar fue el “defensor”, con un porcentaje del 28,1. El de menor valor fue el rol de “víctima”, con un 7,0 %. El 66,7 % de la muestra se ubica en los roles de “agresor”, “seguidor” y “defensor”.

Tabla 2.

Roles participantes en la victimización escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Agresor	10	17,5	17,5
	Seguidor	12	21,1	38,6
	Defensor	16	28,1	66,7
	Público	15	26,3	93,0
	Víctima	4	7,0	100,0
	Total	57	100,0	

Análisis de correlaciones

Para hacer el análisis de regresión múltiple fue necesario aplicar el procedimiento de escalamiento óptimo, ya que la variable dependiente es una variable categórica (nominal). Al aplicar este procedimiento se obtienen los resultados que se muestran en las tablas 3 a 5.

La Tabla 3 muestra los coeficientes de correlación múltiple del modelo, que evidencia la bondad de ajuste de las variables independientes respecto a la variable dependiente. Para este procedimiento se toma como variable dependiente el *Rol participante en la victimización escolar*; como variables independientes o predictores se consideran *Diferenciar emociones, compartir emociones verbalmente, no ocultar emociones, conciencia corporal, atender las emociones del otro y análisis de las propias emociones*. Tanto el R cuadrado como el R múltiple nos dicen que la asociación entre las variables es aceptable, a partir del R cuadrado asumimos que el 21,1 % de los valores predichos por la variable dependiente son explicados por las variables independientes en conjunto. Con base en esto, se utilizó el análisis de escalamiento óptimo para revisar cuáles de las variables independientes explican mejor el *Rol participante en la victimización escolar*

Tabla 3.

Resumen del modelo de regresión

R múltiple	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error de predicción aparente
,460	,211	,116	,789

La Tabla 4 muestra el análisis de varianza del modelo de regresión múltiple considerando todas las variables. Con un nivel de significancia del 0,05 se puede ver que el modelo de regresión se ajusta en el límite de significancia, lo cual permite hacer el análisis de correlación y tolerancia.

Tabla 4.

Anova

Suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	
Regresión	12,036	6	2,006	2,231	,05
Residuo	44,964	50	,899		
Total	57,000	56			

La Tabla 5 muestra las correlaciones y la tolerancia que determina las variables más importantes en el modelo. En la tabla se muestra que la variable *Conciencia corporal* tiene mayor correlación con la variable dependiente en cualquiera de los casos de correlación parcial o semiparcial. Dado que su tolerancia es muy cercana a 1 se puede asumir que esta variable no es combinación lineal de las restantes variables independientes, lo que reduce la variabilidad del rol participante en la victimización no explicada por las restantes variables independientes.

En segundo lugar, aparece la variable *Compartir emociones verbalmente* con correlaciones parciales mayores que las demás y con un nivel de tolerancia cercano a 1. La variable *No ocultar emociones* tiene unos coeficientes de correlación y de tolerancia relativamente importantes, pero en sentido negativo, lo que indica que, eliminadas las demás variables independientes del modelo múltiple, con esta variable se tendría una correlación negativa.

Tabla 5.

Correlaciones y tolerancia

Correlaciones	Correlaciones	Importancia			Tolerancia	
	Orden cero	Parcial	Part		Después de la transfor- mación	Antes de la transfor- mación
Diferencias emocionales	,078	-,003	-,002	-,001	,845	,845
Compartir emociones verbalmente	,255	,261	,240	,318	,833	,833
No ocultar emociones	-,129	-,213	-,194	,130	,836	,836
Conciencia corporal	,298	,322	,302	,482	,780	,780
Atender las emociones del otro	,147	-,007	-,006	-,005	,690	,690
Análisis de las propias emociones	,101	,139	,125	,077	,600	,600

Variable dependiente: Rol participante en la victimización escolar

El análisis gráfico permite establecer el análisis de varianza para los residuos del modelo. La Figura 1 muestra que la diferencia entre los valores predichos por el modelo y los valores observados (Residuos estandarizados) sigue una distribución aproximadamente normal. La Figura 2 muestra los diagramas de regresión parcial para cada una de las variables independientes respecto a la variable dependiente. En ellos no se evidencian tendencias curvilíneas ni aumentos o disminuciones grandes de variabilidad.

Figura 1.

P-P normal de regresión residuo estandarizado de la variable dependiente: Roles del bullying

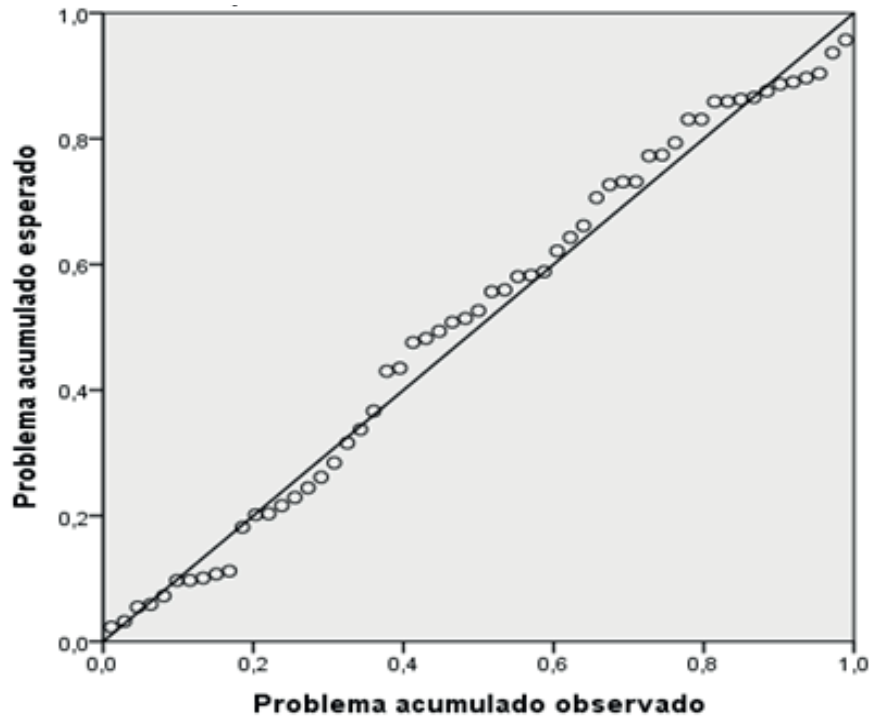
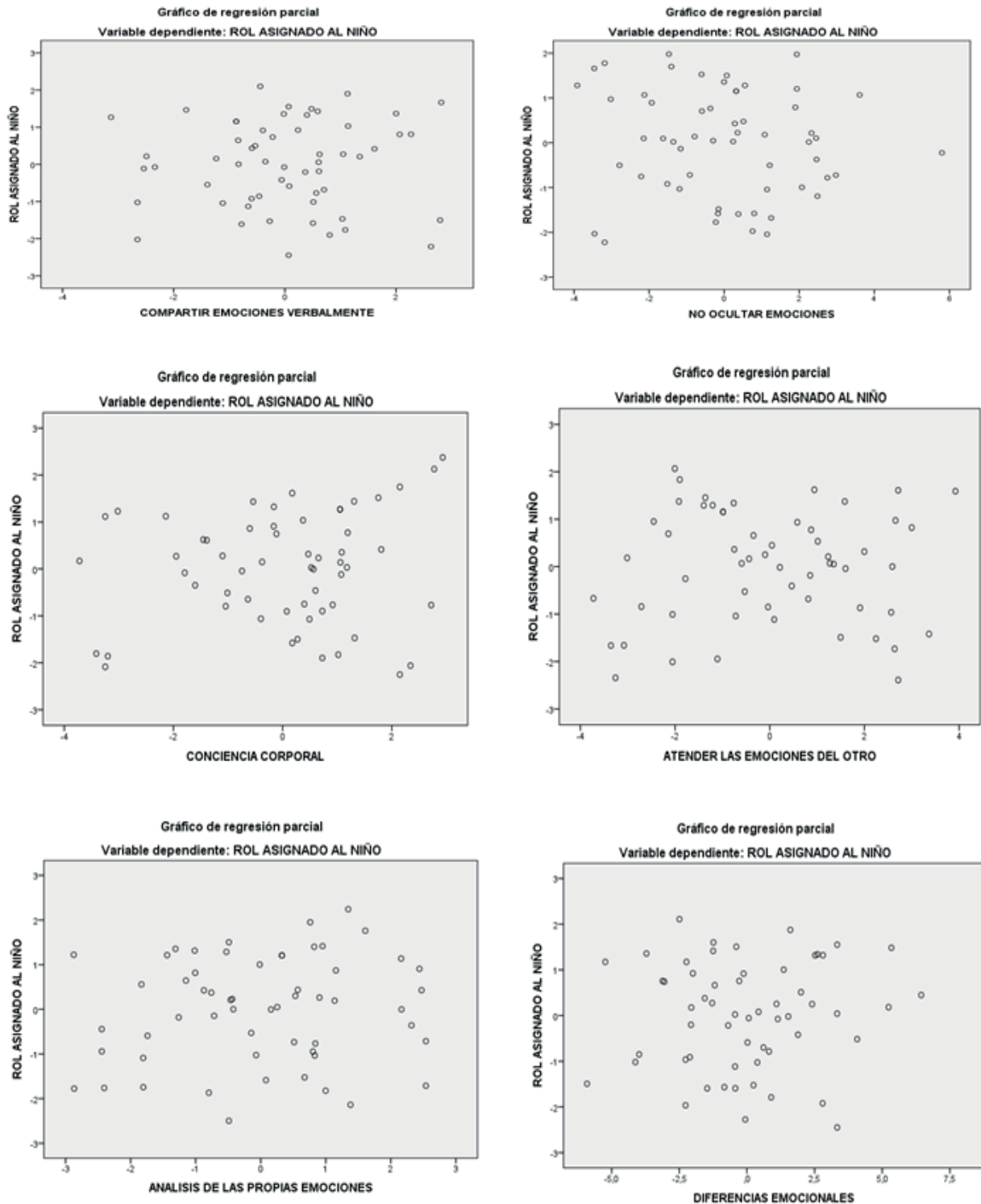


Figura 2.

Diagramas de regresión parcial para cada una de las variables independientes respecto a la variable dependiente



Esta figura corrobora el análisis de correlación respecto a las variables independientes más significativas en el modelo (conciencia corporal y compartir emociones verbalmente) puesto que sus variaciones no son muy extremas como si se evidencias en las variables No ocultar emociones y Atender las emociones del otro.

Por último, se muestran las tablas cruzadas con la información de los estudiantes que se ubican en cada uno de los roles con base en los puntajes obtenidos por dimensión.

Tabla 6.

*Rol asignado *diferencias emocionales. Tabulación cruzada*

		Diferencias emocionales												Total
		9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Roles del bullying	Agresor	1	1	0	0	1	1	3	1	0	2	0	0	10
	Seguidor	0	1	1	2	1	3	2	0	1	0	1	0	12
	Defensor	0	0	1	0	5	3	1	1	1	1	1	2	16
	Público	1	0	2	4	1	1	2	2	0	0	0	2	15
	Víctima	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	4
Total		2	2	4	6	9	9	8	4	3	4	2	4	57

Tabla 7.

*Rol asignado al niño*compartir emociones verbalmente. Tabulación cruzada*

		Compartir emociones verbalmente							Total
		3	4	5	6	7	8	9	
Roles del bullying	Agresor	1	0	1	3	3	1	1	12
	Seguidor	1	0	3	7	1	0	0	16
	Defensor	2	1	5	3	3	2	0	15
	Público	1	1	4	6	0	2	1	4
	Víctima	0	0	0	2	1	0	1	57
Total		5	2	13	21	8	5	3	

Tabla 8.

*Rol asignado al niño *no ocultar emociones. Tabulación cruzada*

		No ocultar emociones										Total
		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Roles del bullying	Agresor	0	2	0	1	2	3	2	0	0	0	10
	Seguidor	0	0	4	2	0	0	3	2	1	0	12
	Defensor	0	2	2	2	3	2	2	2	0	1	16
	Público	2	0	4	0	5	3	0	0	0	1	15
	Víctima	0	1	0	2	0	0	1	0	0	0	4
Total		2	5	10	7	10	8	8	4	1	2	57

Tabla 9.

*Rol asignado al niño*conciencia corporal. Tabulación cruzada*

		Conciencia Corporal									Total
		5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Roles del bullying	Agresor	0	1	2	1	1	2	2	1	0	10
	Seguidor	0	0	1	2	5	3	0	0	1	12
	Defensor	1	1	1	4	2	3	4	0	0	16
	Público	1	1	2	1	5	3	1	1	0	15
	Víctima	0	0	0	0	1	0	0	3	0	4
Total		2	3	6	8	14	11	7	5	1	57

Tabla 10.

*Rol asignado al niño *atender las emociones. Tabulación cruzada*

		Atender las emociones del otro										Total
		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Roles del bullying	Agresor	0	2	0	1	1	2	0	2	1	1	10
	Seguidor	0	0	2	0	5	1	3	0	0	1	12
	Defensor	1	0	1	0	1	6	1	5	0	1	16
	Público	0	1	2	1	3	1	1	2	3	1	15
	Víctima	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	4
Total		1	3	5	2	12	10	5	9	4	6	57

Tabla 11.

*Rol asignado al niño*análisis de las propias emociones. Tabulación cruzada*

		Análisis de las propias emociones								Total
		8	9	10	11	12	13	14	15	
Roles del bullying	Agresor	1	0	3	1	3	1	1	0	10
	Seguidor	1	2	2	2	1	3	1	0	12
	Defensor	1	0	2	5	4	1	2	1	16
	Público	1	1	1	6	2	1	0	3	15
	Víctima	0	0	0	2	1	0	0	1	4
Total		4	3	8	16	11	6	4	5	57

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permiten identificar los diferentes roles en el bullying y su relación con la conciencia emocional. El rol de defensor, con un 28,1 % y el rol público con 26,3 % son los más frecuentes. El primero, indica que los adolescentes estudiados tienen como principal función la defensa de quienes son víctimas y la participación como mediadores en los problemas que se presentan al interior de los grupos. Quienes asumen este rol tienden a mediar con los agresores y de esta manera evitar la continuidad de la agresión. Otra característica del defensor es que buscan llamar la atención de los observadores para que intervengan en la defensa de quien es agredido, de este modo, pueden recurrir a personas adultas informando sobre lo que está pasando, y finalmente, acercarse a la víctima en pro de brindar apoyo. El segundo, muestra que las personas que observan un comportamiento de ataque físico o psicológico asumen una postura de observador, de tal modo que no intervienen y en muchas ocasiones se muestran indiferentes ante la situación.

El alto porcentaje en el rol de defensor (28,1%) y público (26,3%) en contraste con los roles de agresor (17,5%) y víctima (7,0%) sugiere que las dinámicas en las que se presenta el bullying se dan en contextos en los que se hay una gran número de testigos u observadores. Este hallazgo es coherente con otros estudios (Avilés, 2006; Avilés y Monjas, 2005; Betancourth et al., 2017; Benítez y Justicia, 2006; León et al., 2016; Pradilla et al., 2007; León et al., 2011) en los que muestra que el porcentaje de testigos, independiente del rol que asuman—ayudar o ser espectador— es mucho mayor al de las víctimas y agresores. De este modo, la relación diádica agresor- víctima está dada en contextos en los que la agresión es observada por varios testigos. De acuerdo con Betancourth et al. (2017), la gran parte de las conductas de agresión son observadas en los contextos en que ocurren, y de este modo,

son más los espectadores que los agresores o las víctimas (Gómez y Narváez, 2018). El estudio de Henao et al., (2015), muestra que entre el 60 y el 70% de los estudiantes asumen el rol de observador ante una situación de acoso o agresión escolar.

Este estudio muestra un porcentaje más bajo de víctimas y agresores que los reportados en otros estudios en Colombia. En el estudio realizado por Paredes et al. (2008), el porcentaje de víctimas y agresores alcanzó porcentajes bastante altos (24.7%), mientras que el estudio de Hidalgo-Rasmussen y Hidalgo-San Martín (2015) mostró una prevalencia de víctimas del 10.5%. De este modo, parece que las dinámicas y los roles del bullying responden a factores contextuales propios de cada institución educativa y los procesos de interacción intra e intergrupales.

De otro lado, el porcentaje arrojado en el rol de seguidor (21,1%), evidencia otras prácticas del bullying que no están mediadas necesariamente por un rol de agresor directo, y es que justamente los seguidores no se caracterizan por asumir el papel principal de la agresión, pero si colaboran con el agresor, sea motivando y legitimando psicológicamente a los demás para participar o apoyar la agresión física del agresor. Este hallazgo pone en evidencia la importancia de ampliar los marcos comprensivos del bullying respecto a la relación diádica agresores y víctimas, pues las realidades escolares muestran estudiantes que, sin asumir la iniciativa del agresor, toman partido en la intimidación, apoyando y simpatizando con los agresores (Olweus, 2013; Ortega y Mora-Merchán, 2008; Paredes et al., 2008)

Otro aspecto para resaltar es el porcentaje en el rol de víctima (7 %), lo cual indica que el número de adolescentes víctimas de bullying en ese contexto educativo fue bajo. Este hallazgo puede obedecer a varias razones, una de ellas es que la presencia de un mayor número de defensores en el grupo puede ser un factor de protección a pesar de que el porcentaje (17,5%) de agresores sea significativo. Otra explicación puede estar relacionada con la capacidad de los escolares para experimentar empatía y una mayor conciencia para atender y reconocer las emociones de los demás, aspectos asociados a la prosocialidad y la reducción de la agresividad (Gómez, 2019a). Lo cierto es que los factores psicológicos que explican ciertos roles en el bullying, especialmente el bajo porcentaje de víctimas (7%), a pesar de un porcentaje importante en agresores (17,5%), debe ser objeto de próximos estudios y análisis.

Los análisis de correlación muestran que, entre las variables que componen la conciencia emocional, la capacidad para diferenciar las emociones, no ocultarlas y compartirlas verbalmente presentaron los mayores efectos predictivos sobre los roles del Bullying. Adicionalmente, el análisis de regresión evidenció que el conjunto de las variables de la conciencia emocional logra explicar el 21,1% de la varianza de los roles del del Bullying.

De acuerdo con el análisis descriptivo de cada uno de los roles del Bullying y el efecto predictivo que tiene la conciencia emocional se pueden hacer varias inferencias basadas en la evidencia empírica

reportada en la literatura. Al respecto, diversos estudios con escolares han mostrado que una baja autoeficacia emocional, problemas para experimentar empatía y regular estados emocionales negativos son predictores de la agresión y el Bullying, al mismo tiempo que inhibe los comportamientos de ayuda y solidaridad (Caprara, Gerbino, Paciello, Di Giunta, & Pastorelli, 2010; Kokkinos, & Kipritsi, 2018; Valois, Zullig, & Revels, 2017).

Estudios adicionales muestran que la conciencia emocional es un factor protector del Bullying, en especial, las personas que asumen el rol de defensor presentan mayores niveles de empatía, prosocialidad y autoeficacia social (Haro-Solís y Garcia-Cabrero, 2014; Gini et al., 2008; Gómez, 2019b; Gómez et al., 2019; Menesini & Camodeca, 2008; Sánchez et al., 2012). En este sentido, los estudiantes que asumen comportamientos de ayuda hacia las víctimas poseen una mayor sensibilidad emocional en comparación con los agresores (Mestre et al., 2012; López y De la Caba, 2011). Así mismo, se ha encontrado que la conciencia emocional y la empatía son predictores de los comportamientos prosociales y operan como factores de protección ante el Bullying y la agresión física y verbal (Gómez, 2019a; Correa 2017).

Otros estudios han mostrado que los estudiantes que participan activamente en el Bullying en el rol de agresor presentan una mayor tendencia a la insensibilidad emocional, así como dificultades para experimentar empatía y dimensionar las consecuencias emocionales que tienen sus actos, justamente porque no logran comprender y analizar los estados emocionales de las víctimas (Haro-Solís et al., 2014; Jolliffe & Farrington, 2011; Sánchez et al., 2012). Por el contrario, aquellos escolares que son víctimas pueden presentar una baja autoestima y percepción negativa de sí mismo como consecuencia de la intimidación (Gini & Pozzoli, 2013). Otros estudios han mostrado que las víctimas presentan mayor inseguridad, ansiedad, desarrollan sintomatología depresiva y asumen criterios de autoevaluación negativa y baja autoeficacia emocional (Ceballos et al., 2019; Hawker & Boulton, 2000; Plata et al., 2010; Slee & Rigby, 1993; Mendoza et al., 2017; Gini y Pozzoli, 2013; Solberg et al., 2007)

En el análisis descriptivo se evidenció un alto porcentaje de estudiantes que asumen el rol público, lo cual indica un alto número de escolares que presentan comportamientos de aparente indiferencia o son espectadores de la intimidación escolar por parte de un agresor. De acuerdo con diversos autores (Asensi, 2003, Cuevas y Marmolejo, 2014; Trautmann, 2008), los estudiantes que asumen un rol de observador ante la agresión presentan estados emocionales de temor que les impide intervenir o ayudar a la víctima. El miedo a ser objeto de represalias o a convertirse en víctimas de los agresores es lo que inhibe toda posibilidad de ayuda a favor de la víctima (Cuevas y Marmolejo, 2014, 2016; Marmolejo y Cuevas, 2011), sin que esto signifique necesariamente un bajo nivel de conciencia emocional por parte del estudiante (Paredes et al., 2008). De otro lado, para algunos autores (Bajgar et al., 2005; Plata et al., 2010) la conciencia emocional implica un mayor nivel de sensibilidad a las emociones de los

demás y mayor manejo y modulación afectiva, motivo por el cual se considera importante establecer nuevas aproximaciones que permitan identificar las variables psicológicas que están implicadas en el rol público y la inhibición de la conducta de ayuda.

Referencias

- Álvarez, Á. P. (2013). El fenómeno de bullying en Colombia. *Revista logos ciencia & tecnología*, 4(2), 100-114. Quedó con sangría diferente
- Asensi, J. (2003). La violencia en las instituciones escolares. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 89-98.
- Avilés, J. M. (2006). *bullying: El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. M. (2006b). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9) 201-220.
- Avilés, J. M y Monjas. I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García, L. J. y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: “bullying”. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19(1), 57-90
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R. & Deane, F. (2005). Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C) *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 569–586
- Betancourth, S., Carvajal, G. y Figueroa, M. (2017). Caracterización de los roles de agresión en un colegio público de San Juan de Pasto. *Revista Psicoespacios*, 11 (19),84-98. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Benítez. J. L. y Justicia. F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción del fenómeno. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 151-170.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación siglo XXI*, 10, 61-82.
- Caprara, G. V., Gerbino, M., Paciello, M., Di Giunta, L. & Pastorelli, C. (2010). Counteracting depression and delinquency in late adolescence: The role of regulatory emotional and interpersonal self-efficacy beliefs. *European Psychologist*, 15(1), 34-48. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000004>
- Ceballos, G., Suárez, Y. y Campo, A. (2019). Asociación entre matoneo escolar, síntomas depresivos e ideación suicida. *Revista CES Psicología*, 12(3), 91-104. [doi:10.21615/cesp.12.3.7](https://doi.org/10.21615/cesp.12.3.7)
- Cerezo -Ramírez, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying. *Anales de psicología*, 17(1), 37-43.
- Cerezo- Ramírez, F. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 369-399.
- Correa, M. C. (2017). Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de la conducta prosocial. *Revista Zona Próxima*, 27(2), 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.27.10978>
- Cuevas, M. C. y 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. <https://doi.org/10.14482/psdc.31.1.4806>
- Cuevas, M. C. y Marmolejo, M. A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14 (1), 89-102. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1>
- Gini, G., Albeiro, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31(1), 93-105.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied Children and Psychosomatic Problems: A meta analysis. *Rev Pediatrics*, 132 (4), 720-729.
- Gómez, A. S. (2019a). Prosocialidad. Estado actual de la investigación en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(1), 188-218. <https://doi.org/10.21501/22161201.3065>
- Gómez, A. S. (2019b). Conductas prosociales y su relación con la empatía y la autoeficacia para la regulación emocional en adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. *Revista Criminalidad*, 61(3), 221-246. <https://www.policia.gov.co/file/223753/download?token=JEAfxABX>
- Gómez, A., Arenas, L. y Toro, F. D. (2018). Rasgos de personalidad de un grupo de videojugadores en la ciudad de Manizales. *Tempus Psicológico* 1(2), 107-125. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.1.2.2067.2018>
- Gómez, A. S. y Narváez, N. (2018). Prosocialidad en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. retos y reflexiones para la investigación social. *Diversitas, Perspectivas en Psicología*, 14(2), 263-278. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/4949/4629>
- Gómez, A. S. y Narváez, M. (2019). Mecanismos de desconexión moral y su relación con la empatía y la prosocialidad en adolescentes que han tenido experiencias delictivas. *Revista de Psicología*, 37(2), 2019, 603-641. <https://doi.org/10.18800/psico.201902.010>
- Gómez, A. S., Narváez, M. y Correa, M. C. (2019). Motivaciones prosociales y desconexión moral en adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. *Psicología desde el Caribe*, 36 (3), 297-327. <https://doi.org/10.14482/psdc.36.3.303.6>
- Gómez, A. S. y Narváez, M. (2020). Tendencias prosociales y su relación con la empatía y la autoeficacia emocional en adolescentes en vulnerabilidad psicosocial. *Revista Colombiana de Psicología*, 29, 129-151. <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n2.78430>
- Gómez, A. S. y Durán, M. N. (2020). Motivaciones prosociales, empatía y diferencias de género en adolescentes víctimas del conflicto armado e infractores de la ley. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 18, 69-90. [doi:10.4995/reinad.2020.12771](https://doi.org/10.4995/reinad.2020.12771)
- Haro-Solís, I. y García-Cabrero. (2014). Variables emocionales y sociomORAles asociadas con el tipo de rol que asumen los alumnos y alumnas en el maltrato entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 32 (1), 15-23.
- Hawker, D., & Boulton, M. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A metaanalytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455.
- Henao, D. P., Martínez, C. y Velasco, C. (2015). Bullying universitario. *Revista Gastrohnutp*, 17(1) 58-62. <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=cf92ca4b-6245-47ab-95e2-4960d44a8abf%40sessionmgr101&vid=1&hid=128>
- Hidalgo-Rasmussen, C. y Hidalgo-San Martín, A. (2015). Violencia e inseguridad contextual percibida

- y roles en bullying en escolares mexicanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 767-779. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13215021214>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34(1), 59-71.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2018). Bullying, moral disengagement and empathy: exploring the links among early adolescents. *Educational Psychology*, 38(4), 535-552. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1363376>
- León, B., Polo, M., Gozalo, M. y Mendo, S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de Psicología*, 32(1), 80-88. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.183141>
- León, B., Felipe, E., Gómez, T. y López, V. (2011). Acoso escolar en la Co-munidad de Extremadura vs. Informe español del Defensor del Pueblo (2006). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 565-586
- López, R. y De la Caba, M. A. (2011). Estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en estudiantes de primaria y secundaria. *Aula Abierta*, 39(1), 59-68.
- Martínez, J. G. (2014). *El Manual de convivencia y la prevención del bullying: diagnóstico, estrategias y recomendaciones*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Marmolejo, M. A. y Cuevas, M. C. (2011). *Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol* [Trabajo de grado, Universidad Javeriana]. Cali.
- Menesini, E., & Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behavior regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 183-196.
- Mendoza, B., Rojas, C y Barrera, A. (2017). Rol de participación en bullying y su relación con la ansiedad. *Perfiles Educativos*, 39(158), 38-51
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud de Minzi, M. C. y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (20 de mayo de 2013). Mineducación. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-322486.html>
- Munthe, E., Auestad, K., Midthassel, S., Roland, K., Midthassel, U. V., & Hetland, I. (2006). *bullying - Libro de Ideas para los Centros de Estudiantes*. Noruega: Centre for Behavioural Research.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22 (1), 1-15. <https://doi.org/10.4324/9781351153683-13>
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9 (1), 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Ortega, R. y Mora-Merchán J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar:

- explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 515- 528.
- Pradilla, L. M., Hernández, J. D., Pereira, J. M. y Hewitt, N. (2007). *Prevalencia del Acoso Escolar en Hombres y Mujeres de 12 a 16 años que Asisten a un Colegio Público de la Ciudad de Bogotá*. Documento de Tesis Inédita. Universidad de San Buenaventura.
- Paredes, M. T., Álvarez, M. C., Lega, L. I. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 295-317. <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Plata, C., Riveros, M y Moreno, J. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psychologia: avances de la disciplina*, 4 (2), 99-112.
- Rieffe, C. O. (2008). Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents; the Emotion Awareness Questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45(8) 756-761. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.08.001>
- Rodríguez, M. D., y Mejía, Y. (2012). bullying un fenómeno por transformar. *Revista Duazary: Revista internacional de Ciencias de la Salud*, 9(1), 98-104
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.
- Slee, P. T., & Rigby, K. (1993). The Relationship of Eysenck’s Personality Factors and Self-Esteem to Bully-Victim Behaviour in Australian Schoolboys. *Personality and Individual Differences*, 14(2), 371-373.
- Solberg, M., Olweus, D., & Endresen, I. (2007). Bullies and Victimims at School: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 441-464.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”: una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20.
- Uribe, A. F., Orcasita, L. T. y Gómez, E. A. (2012). bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 6(2), 83-99.
- Valois, R. F., Zullig, K. J., & Revels, A. A. (2017). Aggressive and Violent Behavior and Emotional Self-Efficacy: Is There a Relationship for Adolescents? *Journal of School Health*, 87(4), 269–277. <https://doi.org/10.1111/josh.12493>
- Villanueva, L., Prado-Gascó, V., González, R. y Montoya, I. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8-12 años. *Anales de Psicología*, 30(2), 772-780.
- Wolf, C., y Esteffan, K. (2008). bullying: una mirada desde la Salud Pública. *Revista Chilena de Salud Pública*, 12(3) 181-187.