

## *Variables emocionales y sociomorales asociadas con el tipo de rol que asumen los alumnos y alumnas en el maltrato entre iguales*

*Israel HARO SOLÍS  
Benilde GARCÍA CABRERO*

*Universidad Nacional Autónoma de México (México)*

### *Resumen*

En este estudio se evalúan las emociones morales de culpa, pena y empatía, así como la desconexión moral y la autoeficacia social con el propósito de determinar la relación de tales variables con el tipo de rol que asumen los alumnos en el acoso escolar: 1) pro-bullying: iniciar, mantener y reforzar el maltrato, 2) defensor, intervenir a favor de la víctima y, 3) espectador, mantenerse al margen del acoso escolar. El estudio se realizó en dos secundarias públicas de la Ciudad de México, con 450 alumnos de 2º grado (48% chicos) de 12 a 14 años. Se identificaron, a través del procedimiento de nominación de pares, a 109 alumnos en el rol de pro-bullying, 70 espectadores y 46 defensores. Los alumnos clasificados en el rol de pro-bullying obtuvieron puntajes bajos en culpa, pena y empatía, así como un puntaje alto en desconexión moral, en comparación con los defensores y espectadores. Los defensores obtuvieron un mayor puntaje en empatía y autoeficacia social que los espectadores. Los varones desempeñaron un papel más activo en el maltrato entre iguales al ser nominados con mayor frecuencia en el rol de pro-bullying, mientras que las chicas fueron nominadas como típicamente como espectadoras y defensoras.

*Palabras clave:* adolescentes, violencia escolar, emociones morales, género, desconexión moral, autoeficacia social.

### *Abstract*

The objective of this study was to evaluate the moral emotions of guilt, shame and empathy, moral disengagement and social self-efficacy in order to determine the relationship of these variables with the type of role that students assume in bullying situations: 1) Pro-bullying, initiate, maintain and reinforce the abuse, 2) Defender, intervene on behalf of the victim and, 3) Bystander, stay out of bullying. The research was conducted with a sample of 450 students (48% males) of grade 8<sup>th</sup>, aged between 12-14 years, who attended two public high schools located in urban zone in Mexico City. The results allowed us to identify, through a peer nomination procedure, 109 students who played the role of Pro-bullying, 70 bystanders and 46 defenders. Students classified in the role of Pro-bullying scored low in guilt, shame and empathy and high on moral disengagement, compared to the defenders and bystanders. Students classified as defenders scored higher on empathy and social self-efficacy than bystanders, who had lower scores on moral disengagement. Men played an active role in abusive situations to be nominated by their peers primarily in the role of Pro-bullying, compared with women who were nominated most frequently as bystanders and defenders.

*Key words:* Adolescents; Bullying; Moral emotions; Gender; Moral disengagement; Social self-efficacy.

Una de las formas de violencia que más repercusión está teniendo actualmente sobre las personas en edad escolar es el maltrato entre iguales, que involucra un abuso sistemático de poder en las relaciones interpersonales (Rigby, 2008).

En la última década, en México se ha incrementado la toma de consciencia respecto a este problema ante el incremento de manifestaciones conflictivas, violentas y

disruptivas en la escuela por parte de los alumnos. El Estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) que elaboró la *Organization for Economic Cooperation and Development* [OECD] (2009) en el que participaron 23 países de todos continentes, revela que México presenta el mayor porcentaje de acoso escolar con un 61.2%, en comparación con la media internacional

que corresponde a 34.6%, ocupando el primer lugar en el ranking de los países evaluados<sup>1</sup>.

Los casos de hostigamiento escolar que ocurren en México y otros países han estimulado que se realicen diferentes investigaciones para documentar las dimensiones del problema, avanzar en su explicación y buscar medidas preventivas (e.g., Avilés, Zonana & Anzaldo, 2012; Carney & Merrell, 2001; Craig *et al.*, 2009).

Sin embargo, si bien es cierto que estas investigaciones constituyen un aporte valioso en la caracterización de la violencia en las escuelas, gran parte de este grupo de estudios ha dirigido su atención principalmente hacia los agresores y las víctimas, mientras que se ha prestado poca atención a los alumnos que también están presentes en los actos de intimidación o *bullying*. Sólo un reducido número de estudios ha hecho hincapié en la relevancia de dirigir la mirada hacia estos alumnos, ya que al asistir y unirse al agresor o pasar por alto estos eventos contribuyen a perpetuar el maltrato. Al mismo tiempo, su participación para solucionar el acoso es fundamental (e.g., Salmivalli, 2010; Wiens & Dempsey, 2009). Por este motivo, la presente investigación centra su interés en estos alumnos ante el reconocimiento de que la conducta y actitudes que asumen ante el maltrato escolar tienen un efecto determinante en la aparición y evolución de este fenómeno.

De acuerdo con algunas investigaciones, los pares están presentes aproximadamente en un 85 a 88% durante las situaciones de maltrato (Craig, Pepler & Atlas, 2000; Hawkins, Pepler & Craig, 2001). No obstante, en la mayoría de los casos, los alumnos no intervienen para detener tales situaciones, por el contrario, asisten, animan o permiten el maltrato. Por esta razón, resulta pertinente analizar los posibles procesos psicológicos que pueden influir en la conducta de los estudiantes para que participen o no en el maltrato, o intervengan para defender a las víctimas.

De entre los procesos psicológicos estudiados, tradicionalmente, el estudio de los procesos cognitivos, tales como el procesamiento de la información social, la cognición social, la teoría de la mente, asociados a la agresión y al acoso escolar, han recibido mayor atención (e.g., Andreou, 2006; Camodeca & Goossens, 2005) que los aspectos emocionales y sociomorales (Caurcel & Almeida, 2008).

En los últimos años, diferentes estudios han documentado que los alumnos que agreden a sus pares y que participan activamente en el acoso escolar no presentan deficiencias en los procesos de cognición social (e.g., Gasser & Keller, 2009; Gini, Pozzoli & Hauser, 2011). De acuerdo con estas investigaciones, los agresores carecen de la sensibilidad moral y la empatía para apreciar

las consecuencias emocionales de sus actos en los sentimientos de otros y en particular, hacia el sufrimiento de la víctima. En este sentido, estas investigaciones sugieren que el aspecto esencial que se requiere analizar para entender la participación en el acoso escolar, se refiere al tipo de valores morales y emociones morales que guían la conducta de los alumnos, que su mayor o menor competencia cognitiva para no iniciar o impedir una agresión.

Las emociones morales desempeñan un papel importante en la consciencia moral del daño sufrido por un tercero y están estrechamente relacionadas con el sentido de responsabilidad de una persona que realiza una transgresión moral. Estas emociones pueden servir como motivos en la génesis de las tendencias a la acción moral, en el sentido de que nacen, se mantienen y se expresan en función de las normas y los valores sociomorales (Haidt, 2003).

Los pocos estudios (e.g., Jolliffe & Farrington, 2011; Menesini & Camodeca, 2008; Sánchez, Ortega & Menesini, 2012) que han analizado la relación entre las emociones morales y la participación en el acoso escolar muestran que los estudiantes que participan activamente presentan una menor capacidad para apreciar las consecuencias emocionales que tienen sus conductas en los sentimientos de otros y sentir empatía por ellos, además reportan sentirse menos culpables y avergonzados por el daño ocasionado a la víctima. En contraste, los niños y adolescentes que defienden a las víctimas poseen la capacidad de comprender y compartir los estados afectivos de sus compañeros y reportan un alto nivel en culpa y vergüenza en situaciones que involucran la conducta de hacer daño deliberado.

A la par de las emociones morales, algunos estudios (e.g., Obermann, 2011; Pozzoli, Gini & Vieno, 2012) sugieren que la desconexión moral, entendida como la desactivación del sistema autoregulatorio de la conducta moral a través de maniobras psicológicas que permiten que una persona cometa actos censurables sin que experimente conflicto moral (Bandura, 2002), contribuye a que los alumnos se involucren en el maltrato entre iguales sin que experimenten la responsabilidad de reparar el daño ocasionado o se sientan responsables por la situación de un tercero, haciendo más fácil para los estudiantes continuar actuando negativamente y reducir al mínimo su sensibilidad hacia el sufrimiento de las víctimas.

Otro de los factores que se ha propuesto en la literatura para comprender la conducta de los alumnos que participan en el acoso escolar, particularmente de aquellos que actúan como espectadores, es la autoeficacia social, entendida como las creencias que un individuo tiene sobre su capacidad para crear y mantener vínculos sociales, cooperar con otros y manejar diferentes tipos de conflictos interpersonales (Bandura, 1990). Los alumnos que actúan como espectadores, por lo general, se mantienen al margen de las situaciones de maltrato por temor a ser lastimados; pero también expresan falta de confianza en sus propias

1. En cada país la muestra intencional fue de 200 escuelas y directores, así como 20 docentes en cada una de ellas; muestra que fue representativa a nivel de país. La participación de México en este estudio incluyó 191 escuelas y 3368 docentes.

capacidades para intervenir adecuadamente (Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2008).

A pesar de que no son cuantiosos los estudios que han evaluado directamente la influencia de esta variable en la conducta de los espectadores, se ha encontrado que los alumnos que intervienen activamente en favor de las víctimas reportan un nivel alto de capacidad para ser asertivos en las interacciones sociales y para enfrentarse con situaciones sociales conflictivas, mientras que los estudiantes con niveles bajos de autoeficacia social reportan una menor probabilidad de intervenir, independientemente de su respuesta empática y tienden a percibirse a sí mismos como carentes de las habilidades necesarias para enfrentarse a este tipo de situaciones y ayudar a las víctimas (Thornberg & Jungert, 2013; Thornberg, Tenenbaum, Varjas, Meyers, Jungert & Vanegas, 2012).

Por otra parte, diferentes estudios (Crapanzano, Frick, Child & Terranova, 2011; Gossens, Olthof & Dekker, 2006) apoyan la idea de que hombres y mujeres desempeñan diferentes papeles en los procesos grupales del acoso escolar. Los varones se encuentran representados mayoritariamente en los roles de agresor, asistente y reforzador (pro-bullying) y las mujeres lo están en los roles de defensor y espectador.

Partiendo de estas consideraciones, esta investigación se propuso evaluar las emociones morales de culpa, pena y empatía, así como la desconexión moral y la autoeficacia social con el propósito de determinar la relación de tales variables con el tipo de rol que asumen los alumnos en el maltrato entre iguales, que puede comprender, 1) pro-bullying: iniciar, mantener y reforzar el maltrato, 2) defender a la víctima y, 3) espectador: mantenerse al margen del acoso escolar. Este propósito se concreta en las siguientes hipótesis: los niveles que muestren los alumnos en culpa, pena y empatía, así como en desconexión moral y autoeficacia social predicen el tipo de rol que asumirán, o su grupo de pertenencia en el maltrato entre iguales. Se supuso que los estudiantes que participasen activamente en el acoso escolar obtuvieran un puntaje bajo en culpa, pena y empatía, así como un puntaje alto en desconexión moral, en relación con los defensores y espectadores. Asimismo, se esperaba que los defensores obtuvieran un mayor puntaje en autoeficacia social que los espectadores.

La segunda hipótesis que se planteó en este estudio, es que los hombres desempeñarían un papel activo en el maltrato entre iguales al ser nominados con mayor frecuencia por sus pares en el rol de Pro-bullying, en relación con las mujeres, quienes serían nominadas en el rol de defensora y/o espectadora.

La presente investigación se realizó con estudiantes de 2do. grado de secundaria, debido a que diferentes trabajos reportan que el bullying presenta una mayor incidencia en los primeros grados de este nivel educativo y los datos indican que la edad más frecuente en la que se presenta esta problemática es entre los 7 y 14 años (Gamboa & Valdés, 2012).

## Método

### Participantes

El estudio se realizó en dos secundarias públicas localizadas al oriente de la Ciudad de México. La selección de las escuelas correspondió a una muestra no probabilística intencional; es decir, las escuelas se eligieron debido a los antecedentes de maltrato entre iguales que existían en ellas, ya que se encuentran ubicadas en una de las delegaciones del Distrito Federal con mayores índices de acoso escolar (Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2009).

En cada escuela se trabajó con los grupos existentes de 2º grado del turno matutino; cada grupo estuvo conformado por 30 o 40 estudiantes.

La muestra total fue de 509 alumnos (252 hombres, 257 mujeres) de 12 a 14 años, quienes participaron voluntariamente. Se descartaron 59 estudiantes debido a que faltaron en dos de las tres sesiones en que se efectuó la aplicación de los cuestionarios para evaluar las variables estudiadas. La muestra final constó de 450 estudiantes (216 hombres, 234 mujeres).

### Instrumentos

Para investigar la conducta que los estudiantes asumen en los actos de intimidación, se empleó la *Escala de roles participantes en el maltrato entre iguales* (traducida al castellano y adecuada al contexto mexicano -Haro, 2013-, a partir de la adaptación realizada por Sutton & Smith, 1999). En este cuestionario se les solicita a los alumnos que nominen a aquellos compañeros(as), cuya conducta coincide con las descripciones conductuales que se presentan en el instrumento. La versión que se empleó en este estudio consta de 17 reactivos ( $\alpha=0.94$ ), distribuidos en tres subescalas: la *subescala pro-bullying* (11 reactivos,  $\alpha=0.98$ ) que incluye conductas que se refieren a iniciar, mantener y reforzar el maltrato (e.g., “empieza siempre a molestar y a maltratar a otro compañero”). La *subescala defensor* (tres reactivos,  $\alpha=0.84$ ) comprende conductas de consuelo y un esfuerzo activo por detener el maltrato (e.g., “defiende a un compañero cuando otros lo están molestando y maltratando”). La *subescala espectador* (tres reactivos,  $\alpha=0.73$ ) incluye conductas de evasión y no tomar parte a favor de nadie (e.g., “no hace nada, ni está a favor de nadie, cuando otros molestan y maltratan a un compañero”).

Para medir la culpa, se utilizó el *Cuestionario para evaluar la emoción de culpa* (Haro, 2013), que reportan los alumnos en situaciones de maltrato entre iguales. Consta de 11 viñetas ( $\alpha=0.89$ ) que describen situaciones de maltrato físico, verbal, daño relacionado con la propiedad y maltrato social. En cada viñeta hay tres incisos que describen en orden, un pensamiento, una emoción y una conducta, que representan reacciones características

de la culpa. Los alumnos evalúan a través del continuo Muy probablemente-Nada probable, la posibilidad de que reaccionen como se describe en los tres incisos ante cada situación que se presenta. Los puntajes asignados en cada inciso se suman por viñeta. Para conformar una puntuación total, se suma el puntaje que el alumno obtuvo en las 11 viñetas.

La vergüenza se midió con el *Cuestionario para evaluar la emoción de pena* (Haro, 2013) que reportan los alumnos en situaciones de maltrato entre iguales. Incluye 13 viñetas ( $\alpha=0.92$ ) que describen situaciones de maltrato físico, verbal, daño relacionado con la propiedad y maltrato social. Al igual que el cuestionario de culpa, cada viñeta está acompañada de tres incisos que describen respectivamente, un pensamiento, una emoción y una conducta, y que constituyen reacciones características de la pena. El cuestionario se califica siguiendo el procedimiento descrito para el cuestionario de culpa.

La empatía se evaluó con la subescala *Compasión empática*, del instrumento Escala multidimensional de empatía: *Escala de Apreciación y Sensibilización Emocional* (EASE, Díaz-Loving, Andrade & Nadelsticher, 1986). Contiene 14 reactivos ( $\alpha=0.83$ ) en los cuales, los alumnos evalúan el grado de acuerdo o desacuerdo con las situaciones que se presentan (e.g., “trato de ayudar a los menos afortunados”). Las respuestas a los reactivos se suman para conformar un puntaje total. En este estudio se empleó una versión de 11 reactivos ( $\alpha=0.79$ ), modificada para estudiantes de secundaria, dado que el instrumento original está diseñado para personas mayores de 18 años.

Para medir la desconexión moral, se utilizó la *Escala de Desconexión Moral* (Haro, 2013, traducida al castellano y adecuada al contexto mexicano, a partir de Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996). La versión que se empleó en este estudio comprende ocho reactivos ( $\alpha=0.73$ ) que evalúan la tendencia de los alumnos a justificar una serie de conductas antisociales, o a distorsionar las consecuencias que éstas pueden tener en otras personas (e.g., “golpear a los compañeros que son molestos es sólo una manera de darles una lección”). Los estudiantes evalúan el grado de acuerdo o desacuerdo con las exoneraciones morales para cada conducta. Las respuestas a los reactivos se suman para obtener un puntaje total.

La autoeficacia social se evaluó con la subescala de *Autoeficacia social*, de la *Escala de autoeficacia para niños y adolescentes* (Haro, 2013, adecuada al contexto mexicano a partir de Carrasco & Del Barrio, 2002). Contiene ocho reactivos ( $\alpha=0.72$ ) que evalúan la capacidad percibida de los alumnos (Completamente capaz-Nada capaz) para establecer relaciones entre iguales, ser asertivo y realizar actividades de ocio (e.g., “¿qué tan capaz eres para resolver las situaciones en las que otros te están molestando o lastiman tus sentimientos?”). Las respuestas a los reactivos se suman para obtener un puntaje total.

## Procedimiento

Para realizar esta investigación, se solicitó el permiso de las autoridades educativas y se les entregó un informe detallado de los propósitos de la investigación y los procedimientos a seguir. A los alumnos se les invitó a participar voluntariamente y se les explicó que tenían que contestar diferentes cuestionarios en tres sesiones de 30 minutos, una por día, en el tiempo regular de clase. Se les garantizó que la información proporcionada sería utilizada estrictamente para los fines del estudio.

Los cuestionarios se ordenaron aleatoriamente para controlar los efectos de su presentación en las respuestas de los participantes y se guardaron en un sobre tamaño carta. En la primera sesión, se les entregó a los alumnos el sobre y se les solicitó que anotarán su nombre dado que éste se utilizaría en las sesiones subsecuentes. Se les aclaró que los únicos datos que debían escribir en los cuestionarios eran sexo, edad y grupo. En las sesiones posteriores, a los estudiantes se les entregó dicho sobre siguiendo el orden de la lista de grupo que fue proporcionada por los maestros. Esto permitió identificar los cuestionarios de cada estudiante y elaborar un registro de asistencia durante las sesiones.

Previo a la aplicación de los cuestionarios, se les explicó a los alumnos el significado de la expresión “maltrato entre iguales”, con el objetivo de que comprendieran qué tipo de conductas se estaban evaluando en los cuestionarios.

En cada sesión los estudiantes contestaron dos cuestionarios. La aplicación fue grupal y se llevó a cabo en los salones de clase. El número de alumnos por sesión fue en promedio de 35. Para evitar que los alumnos vieran las respuestas de sus compañeros, se les pidió que tomaran asiento dejando un espacio libre entre cada butaca y se separaron las bancas entre cada fila. Los alumnos que no estuvieron presentes en dos sesiones, se descartaron del estudio.

## Análisis estadísticos

Para identificar la conducta que asumen los alumnos en el maltrato entre iguales, se calculó el número total de nominaciones que recibieron de sus compañeros de grupo en los reactivos que integran las subescalas Pro-bullying, defensor y espectador, de la Escala de roles participantes, descrita en el apartado de instrumentos. Los puntajes totales en cada subescala se estandarizaron por salón de clase y se obtuvieron percentiles para cada rol participante. Los estudiantes cuyo puntaje estandarizado alcanzó el percentil 75 en un determinado rol, y éste resultó el más alto que en ningún otro, fueron asignados en ese rol en particular. Se descartaron los alumnos cuyos puntajes estandarizados no alcanzaron el percentil 75 en ninguno de los roles.

Para analizar la posible existencia de diferencias entre hombres y mujeres en la conducta que asumen en el maltrato entre iguales, se realizó un análisis de contingencia; se

calculó el coeficiente V de Cramer para determinar el grado de relación entre tales variables.

Para predecir el tipo de rol que asumen los alumnos o su grupo de pertenencia en el maltrato entre iguales, se realizó un Análisis discriminante, introduciendo las variables independientes juntas. Las variables predictoras fueron culpa, pena, empatía, desconexión moral y autoeficacia social. La variable de agrupación fue el rol participante de los alumnos: pro-bullying, defensor y espectador.

## Resultados

A partir de la estandarización, por salón de clase, del puntaje total de nominaciones que recibieron los alumnos (N=450) de sus compañeros de grupo y la obtención de percentiles para cada rol, se asignaron 109 estudiantes en rol de pro-bullying, 46 en el papel de defensor y 70 en el rol de espectador. El resto de los alumnos (n=225) se descartó del estudio debido a que sus puntajes estandarizados no alcanzaron el percentil 75 en ninguno de los roles.

Se obtuvieron diferencias significativas de género ( $\chi^2_{(2,225)}=103.147, p<0.001$ ) entre chicos y chicas en la conducta que asumen en el maltrato entre iguales. Como se observa en la tabla 1, los chicos asumieron principalmente en el rol de pro-bullying (n=98), mientras que las chicas adoptaron en mayor medida en los roles de defensora (n = 42) y espectadora (n = 44).

Los resultados de la medida de asociación V de Cramer indicaron que existió una asociación moderada (0.70) entre la conducta que asumen los alumnos en el maltrato y el sexo. Esto sugiere que las conductas que hombres y mujeres desempeñan en el maltrato entre iguales pueden estar asociadas con los roles de género.

El análisis discriminante se realizó con 225 casos válidos y no existieron valores perdidos. La información de la tabla 2 sugiere que los grupos difirieron en las variables de clasificación seleccionadas. En todos los casos, la Lambda de Wilks univariante y el estadístico F, estuvieron asociados con un nivel crítico menor que 0.05, por lo que las diferencias observadas resultaron estadísticamente significativas.

La tabla 3 muestra los autovalores y algunos estadísticos descriptivos multivariantes para las dos funciones que se obtuvieron en el análisis. La primera función explicó el 80.4% de la variabilidad disponible en los datos y la

Tabla 1. Distribución de chicos y chicas en los roles participantes en el maltrato entre iguales.

Sexo	Rol participante			Total
	Pro-bullying	Defensor	Espectador	
Chico	98	4	26	128
Chica	11	42	44	97
Total	109	46	70	225

Tabla 2. Prueba de igualdad de las medias de los grupos (pro-bullying, defensor, espectador).

	Lambda	F	gl1	gl2	Sig.
Culpa	0.887	14.092	2	222	0.000
Pena	0.951	5.780	2	222	0.004
Empatía	0.840	21.196	2	222	0.000
Desconexión Moral	0.748	37.420	2	222	0.000
Autoeficacia Social	0.911	10.847	2	222	0.000

Tabla 3. Autovalores de las dos funciones discriminantes.

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	0.515	80.4	80.4	0.583
2	0.126	19.6	100	0.334

segunda función explicó el 19.6%; la correlación canónica de ambas funciones fue moderada (0.583 y 0.334, respectivamente).

En la primera línea (1 a la 2) de la tabla 4 se contrasta la hipótesis nula de que el modelo completo (ambas funciones discriminantes tomadas juntas) no permite distinguir las medias de los grupos. Puesto que el valor de la Lambda de Wilks y su valor transformado (Chi-cuadrada = 117.154) presentó, con 12 grados de libertad, un nivel crítico ( $p<0.05$ ) menor que 0.05, puede concluirse que el modelo permitió distinguir significativamente entre los grupos (pro-bullying, defensor y espectador).

En la segunda línea (2) de la tabla 4 se contrasta la hipótesis nula de que las medias de los grupos son iguales en la segunda función discriminante. La Lambda de Wilks asumió un valor próximo a uno, pero, puesto que su valor transformado (Chi-cuadrada = 25.993) presentó, con cinco grados de libertad, un nivel crítico ( $p < 0.05$ ) menor que 0.05, puede afirmarse que la segunda función permitió discriminar entre, al menos, dos de los grupos.

La tabla 5 muestra la ubicación de los centroides de los grupos en cada una de las funciones discriminantes. La primera función distinguió fundamentalmente al grupo

Tabla 4. Lambda de Wilks. Contraste de las funciones del modelo.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrada	gl	Sig.
1 a la 2	0.586	117.154	12	0.000
2	0.888	25.993	5	0.000

Tabla 5. Valor de los centroides en las funciones discriminantes.

Rol participante	Función 1	Función 2
Pro-bullying	0.733	-0.028
Defensor	-0.596	0.629
Espectador	-0.750	-0.371

de alumnos clasificados en el rol de Pro-bullying, cuyo centroide se ubicó en la parte positiva, del grupo de estudiantes clasificados como defensores y espectadores, cuyos centroides se localizaron en la parte negativa. La segunda función discriminante distinguió a los alumnos defensores del grupo de espectadores. El centroide de los defensores se situó en la parte positiva y el de los espectadores se ubicó en la parte negativa; el de los alumnos asignados al rol de pro-bullying quedó en la parte central.

Tomando en consideración la información que se presenta en las tablas 5 y 6, se observa que el único centroide positivo en la primera función discriminante fue el asociado al grupo de alumnos clasificados en el rol pro-bullying, y por tanto, cabe interpretar que los alumnos asignados al rol de pro-bullying presentaron un mayor puntaje en desconexión moral ( $M=18.56$ ,  $DE=4.452$ ) que los defensores ( $M=14.43$ ,  $DE=4.220$ ) y los espectadores ( $M=13.57$ ,  $DE=3.224$ ).

Los estudiantes clasificados en el rol de pro-bullying obtuvieron un puntaje menor en empatía ( $M=31.67$ ,  $DE=5.065$ ), culpa ( $M=88.60$ ,  $DE=18.621$ ) y pena ( $M=102.09$ ,  $DE=19.825$ ) en relación con los defensores (Empatía:  $M=37.43$ ,  $DE=3.29$ ; Culpa:  $M=102.17$ ,  $DE=14.48$ ; Pena:  $M=112.78$ ,  $DE=18.50$ ) y los espectadores (Empatía:  $M=33.80$ ,  $DE=5.91$ ; Culpa:  $M=99.51$ ,  $DE=16.20$ ; Pena:  $M=108.63$ ,  $DE=18.50$ ). Cabe mencionar que los alumnos pro-bullying también alcanzaron un puntaje alto en autoeficacia social ( $M=25.42$ ,  $DE=3.264$ ) (ver tabla 7).

En cuanto a la segunda función discriminante, considerando que el centroide de los estudiantes asignados en el rol de defensores fue positivo, puede mencionarse que los alumnos que fueron clasificados como defensores presentaron puntajes más altos en empatía ( $M=37.43$ ,  $DE=3.291$ ) y autoeficacia social ( $M=25.72$ ,  $DE=3.404$ ) que los espectadores (Empatía:  $M=33.80$ ,  $DE=5.919$ ; Autoeficacia social:  $M=23.10$ ,  $DE=4.209$ ), mientras que éstos últimos obtuvieron un puntaje menor en desconexión moral ( $M=13.57$ ,  $DE=3.224$ ) que los defensores ( $M=14.43$ ,  $DE=4.440$ ).

Una vez que se obtuvieron las dos funciones discriminantes, las cuales permitieron distinguir a los alumnos asignados en los roles de pro-bullying, defensor y espectador, se emplearon para predecir el rol participante o grupo de pertenencia de los alumnos en el maltrato entre iguales. Esta predicción se efectuó por medio de una clasificación de los mismos casos utilizados para obtener las dos funciones discriminantes ya mencionadas. Esta clasificación constituyó en sí misma un procedimiento de validación de las funciones, pues resume la capacidad predictiva de las funciones discriminante (Tabachnick & Fidell, 2001). En la tabla 8 se presentan los resultados de la clasificación de los grupos con probabilidades previas basadas en el tamaño de los grupos.

La información de la tabla 8 indica que de un total de 109 estudiantes asignados originalmente en el rol de pro-bullying, 71 (65.1%) fueron correctamente clasificados como tal a partir del análisis discriminante; de un total de 46 alumnos asignados originalmente en el papel de defensor, 32 (69.9%) fueron correctamente clasificados como tales, y de un total de 70 estudiantes asignados originalmente en el rol de espectador, 40 (57.1%) fueron correctamente clasificados como tales a partir del análisis estadístico.

Dado que no existen datos previos acerca de la eficacia clasificatoria de otros métodos, se compararon los porcentajes de clasificación obtenidos por medio del análisis discriminante con la clasificación correcta esperable por azar. Se clasificó correctamente el 64% de los casos agrupados originales, comparado con el 37% esperable de una clasificación completamente al azar. Por tanto, las ecuaciones de clasificación del análisis discriminante fueron útiles para predecir el rol participante de los alumnos en el maltrato entre iguales (Tabachnick & Fidell, 2001).

Tabla 6. Coeficientes tipificados de las funciones discriminantes canónicas.

	<i>Función 1</i>	<i>Función 2</i>
<i>Culpa</i>	-0.267	0.059
<i>Pena</i>	0.080	-0.070
<i>Empatía</i>	-0.462	0.869
<i>Desconexión moral</i>	0.708	0.297
<i>Autoeficacia social</i>	0.448	0.522

Tabla 7. Estadísticos descriptivos por grupo en función del rol participante.

<i>Rol</i>	<i>Variable</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Pro-bullying	<i>Culpa</i>	88.60	18.621
	<i>Pena</i>	102.09	19.825
	<i>Empatía</i>	31.67	5.065
	<i>Desconexión Moral</i>	18.56	4.452
	<i>Autoeficacia Social</i>	25.42	3.264
Defensor	<i>Culpa</i>	102.17	14.484
	<i>Pena</i>	112.78	18.504
	<i>Empatía</i>	37.43	3.291
	<i>Desconexión Moral</i>	14.43	4.220
	<i>Autoeficacia Social</i>	25.72	3.404
Espectador	<i>Culpa</i>	99.51	16.201
	<i>Pena</i>	108.63	18.503
	<i>Empatía</i>	33.80	5.919
	<i>Desconexión Moral</i>	13.57	3.224
	<i>Autoeficacia Social</i>	23.10	4.209

Tabla 8. Resultados de la clasificación con probabilidades basadas en el tamaño de los grupos.

Rol <i>Participante</i>	Grupo de pertenencia pronosticado			Total Recuento %
	<i>Pro-bullying</i> Recuento (%)	<i>Defensor</i> Recuento %	<i>Espectador</i> Recuento %	
<b>Original</b>				
<i>Pro-bullying</i>	71 (65.1%)	20 (18.3%)	18 (16.5%)	109 (100%)
<i>Defensor</i>	7 (15.2 %)	32 (69.6%)	7 (15.2%)	46 (100%)
<i>Espectador</i>	7 (10.0 %)	23 (32.9%)	40 (57.1%)	70 (100%)
<b>Validación cruzada</b>				
<i>Pro-Bullying</i>	70 (64.2%)	21 (19.3%)	18 (16.5%)	109 (100%)
<i>Defensor</i>	7 (15.2%)	30 (65.2%)	9 (19.6%)	46 (100%)
<i>Espectador</i>	8 (11.4)	28 (40.0%)	34 (48.6%)	70 (100%)

(a) Se clasificaron correctamente el 64% de los casos agrupados originales.

(b) Se clasificaron correctamente el 60% de los casos agrupados validados mediante validación cruzada.

## Discusión

El objetivo que se propuso la investigación fue evaluar las emociones morales de culpa, pena y empatía, así como la desconexión moral y la autoeficacia social y determinar la relación de tales variables con el tipo de rol que asumen los alumnos en el maltrato entre iguales: pro-bullying, defensor y espectador. En este sentido, los resultados muestran que los alumnos que fueron clasificados en el rol de pro-bullying, carecen de las emociones morales necesarias para inhibir sus conductas de abuso; carencia que se manifiesta por sus escasas emociones de culpa, vergüenza y empatía, así como por los mayores niveles de indiferencia que muestran ante este tipo de situaciones, en comparación con los defensores y espectadores (Sánchez *et al.*, 2012).

Los alumnos nominados en el rol de pro-bullying también alcanzaron un puntaje alto en autoeficacia social. Esto puede deberse a que estos alumnos por lo general suelen ser considerados por sus pares como individuos sociables, asertivos, buenos líderes, populares y bien integrados en su grupo de iguales, además de ser socialmente competentes (Sutton, Smith & Swettenham, 2001).

En segundo lugar, los datos de este estudio indican que los alumnos clasificados como defensores obtuvieron un mayor puntaje en empatía y autoeficacia social, en relación con los estudiantes asignados al rol de espectadores. Este resultado respalda la idea de que la intervención activa y la ayuda en favor de las víctimas requieren sensibilidad moral, sentir empatía hacia éstas, así como la capacidad para ser asertivo en las interacciones sociales y enfrentarse con situaciones sociales conflictivas (Gini, Albeiro, Benelli & Altoè, 2008).

En tercer lugar, los hallazgos de esta investigación sugieren que los hombres desempeñaron un papel activo en las situaciones de maltrato al ser nominados por sus pares principalmente en el rol de pro-bullying, en contraste con las mujeres, quienes fueron nominadas más frecuentemente como espectadoras y defensoras.

Una posible interpretación de estos resultados es que para los hombres, las formas violentas y agresivas de relacionarse, son más comunes e incluso esperadas, y gozan de aprobación; además suponen un mecanismo para ganar y asegurar su estatus social dentro del grupo de iguales (Scheithauer, Hayer, Petermann & Jugert, 2006). En el caso de las mujeres, su participación menos activa en el maltrato entre iguales puede estar vinculada a las expectativas que se tienen de los roles sociales relacionados con el género femenino, de acuerdo con las cuales, se espera que las mujeres asuman conductas prosociales, de cuidado y de ayuda e incluso pasivas. Esta idea guarda relación con los estereotipos sociales que atribuyen a la mujer una mayor sensibilidad emocional, una mayor tendencia al cuidado y apoyo a los más débiles (Díaz-Guerrero, 2003).

De los resultados encontrados en este estudio, se derivan algunas implicaciones. En primer lugar, como la conducta de maltrato entre iguales está, en parte, relacionada con la falta de emociones morales en los agresores (pro-bullying) para inhibir sus conductas de abuso, resulta relevante considerar el manejo de un amplio rango de emociones morales (e.g., culpa, vergüenza, empatía, compasión, indignación, disgusto, desprecio) en la práctica educativa de manera sistemática.

Un desarrollo moral satisfactorio significa tener emociones y conductas que reflejan preocupación por los demás, consideración y un sentido de responsabilidad por el bienestar y los derechos de los demás. En este sentido, para que los niños y adolescentes se conviertan en personas morales, no sólo deben adoptar y comprender lo que distingue una conducta buena de una mala, sino que también se requiere que desarrollen la capacidad para experimentar culpa, vergüenza, indignación, temor y desprecio ante la violación de normas morales y el atropello de los derechos humanos de los demás (Eisenberg, 2000).

Otra implicación derivada de los resultados de esta investigación es la necesidad de dotar de habilidades sociales y fortalecer las creencias de autoeficacia de los alumnos

que actúan como espectadores, de tal manera que se sientan capaces de intervenir y detener el maltrato, puesto que son factores que contribuyen y apoyan la ejecución de conductas socialmente responsables en contra del acoso escolar. Si bien es cierto que la sensibilidad moral y la respuesta empática son componentes importantes de la educación emocional, en particular de la promoción de las emociones morales, también lo es el hecho de que tienen que acompañarse de la enseñanza de habilidades sociales a los alumnos, para que puedan intervenir asertivamente en contra de las situaciones de maltrato (García-Cabrero & Klein, 2012).

Es importante señalar que la investigación realizada presenta algunas limitaciones que deberán contemplarse en el desarrollo de futuros proyectos en este campo. El estudio se realizó con estudiantes de 2do. grado que asisten a escuelas secundarias públicas de la Ciudad de México. Por tal motivo, los resultados no pueden generalizarse a otras muestras con características diferentes. Una limitación adicional de este trabajo, es el posible sesgo en la información que proporcionaron los alumnos en el cuestionario de nominación de pares, que pudo estar motivado por el agrado o desagrado hacia ciertos compañeros, y por el deseo de no hablar mal de los amigos, lo que pudo generar que algunos estudiantes subestimaran o sobrevaloraran la participación de sus pares en los episodios de maltrato. Empero, estos reportes proveen al investigador de información valiosa que proviene de compañeros de clase que conocen bien en qué consiste el problema y poseen información que a menudo, es ignorada por el resto de las personas que integran la comunidad educativa (Pellegrini & Bartini, 2000).

Finalmente, es importante mencionar que el conocimiento de las características emocionales y sociomorales de los alumnos que participan activa y pasivamente en el acoso escolar y los que defienden a las víctimas, constituye una información valiosa que puede incorporarse en el diseño de programas de prevención e intervención sobre la violencia escolar, en los que se tomen en cuenta y atiendan diferencialmente las características de cada uno de estos alumnos.

## Referencias

- Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence. Relations to overt and relational aggression. *School Psychology International*, 27(3), 339-351.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2008). Outcomes of a curriculum-based antibullying intervention program on students' attitudes and behavior. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(4), 235-248.
- Avilés, D.D., Zonana, N.A. & Anzaldo, C.M. (20012). Prevalencia de acoso escolar (bullying) en estudiantes de una secundaria pública. *Salud Pública de México*, 54(4), 362-363.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Revista Española de Pedagogía*, 187(48), 397-428.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Mechanism of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374.
- Camodeca, M., & Goossens, F. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197.
- Carney, A., & Merrell, K. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- Carrasco, M. & Del Barrio, M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.
- Caurcel, M., & Almeida, A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 51-68.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P., & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216-224.
- Craig, W., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.
- Crapanzano, A., Frick, P., Childs, K., & Terranova, A. (2011). Gender differences in the assessment, stability, and correlates to bullying roles in middle school children. *Behavioral Sciences and the Law*, 29(5), 677-694.
- Díaz-Loving, R., Andrade, P., & Nadelsticher, A. (1986). Desarrollo de la Escala Multidimensional de Empatía (EASE). *Revista Mexicana de Psicología Social y Personalidad*, 2(1), 1-11.
- Díaz-Guerrero, R. (2003). *Bajo las guerras de la cultura: psicología del mexicano*, 2. México: Trillas.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review Psychology*, 51, 665-697.
- Gamboa, C., & Valdés, S. (2012). *El bullying o acoso escolar. Estudio teórico conceptual, de derecho comparado e iniciativas presentadas en el tema*. México: Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis de la Cámara de Diputados.
- García-Cabrero, B., & Klein, I. (2012). *Los maestros frente al bullying: retos y compromisos*. México, Fernández Editores.



- Gasser, L., & Keller, M. (2009). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development, 18*(4), 798-816.
- Gini, G., Albeiro, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystander behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 31*(1), 93-105.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences, 50*(5), 603-608.
- Goossens, F., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior, 32*(4), 343-357.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En R.J. Davidson, K.R. Scherer, & H.H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 852-870). Oxford: Oxford University Press.
- Haro, S.I. (2013). *Factores vinculados con la conducta que asumen los alumnos involucrados en situaciones de maltrato entre iguales (bullying)* (Tesis de doctorado). Facultad de Psicología-UNAM, México.
- Hawkins, L., Pepler, D., & Craig, W. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*(4), 512-527.
- 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.
- 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.
- Obermann, M. (2011). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behavior, 37*(2), 133-144.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. OCDE.
- Pellegrini, A., & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 360-366.
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). Individual and class moral disengagement in bullying among elementary school children. *Aggressive Behavior, 38*(5), 378-388.
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators can reduce bullying at school*. Australia: Blackwell Publishing.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112-120.
- Sánchez, V., Ortega, R. & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología, 28*(1), 71-82.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior, 32*(3), 261-275.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal. (2009). *Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras*. México: Secretaría de Educación del Distrito Federal.
- Sutton, J., & Smith, P. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior, 25*(2), 97-111.
- Sutton, J., Smith, P., & Swettenham, J. (2001). "It's easy, it works, and it makes me feel good"- A response to Arsenio and Lemerise. *Social Development, 10*(1), 74-78.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics (4th Ed.)*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence, 36*(3), 475-483.
- 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.
- Wiens, B., & Dempsey, A. (2009). Bystander involvement in peer victimization: The value of looking beyond aggressors and victims. *Journal of School Violence, 8*(3), 206-215.

