

Universidad de Costa Rica
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Psicología

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIATURA EN
PSICOLOGÍA

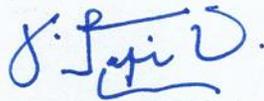
**Implicaciones del razonamiento moral y la conducta
prosocial en los espectadores de situaciones de acoso
escolar en el contexto costarricense**

Andrea González Madrigal

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2018

TRIBUNAL EXAMINADOR



Dr. Javier Tapia Valladares

Representante de Dirección



Dr. Jorge Sanabria León

Director



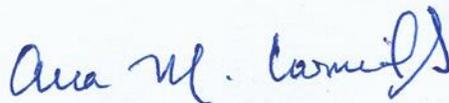
Cand. Dr. Luis Diego Conejo Bolaños

Lector



Dr. Mariano Rosabal Coto

Lector



Dra. Ana María Carmiol Barboza

Profesora invitada

EQUIPO ASESOR

Director:

Dr. Jorge Sanabria León

Lectores:

Dr. Mariano Rosabal Coto

Cand. Dr. Luis Diego Conejo Bolaños

DEDICATORIA

A mi mamá, mi papá y mis abuelas por todo el apoyo que me han dado, por ser la fuente de enseñanzas más importantes de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi familia por estar presente en todos los pasos de mi carrera y especialmente por el apoyo y motivación que me brindaron a lo largo de esta investigación. A Dionio, a mis padres Carlos y Lorena, y a mi hermana María Laura.

A mi abuela Lorena Cerdas Pereira por ser un ejemplo que seguir todos los días de mi vida y enseñarme a luchar por cumplir mis metas.

A mi abuela Zinnia Méndez Barrantes, profesora emérita de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica, por ser una inspiración y modelo que seguir en esta profesión.

A mis compañeros y amigos de carrera Sthefannie, Melina, Catalina, José Manuel y Andrea. Por todas las experiencias que vivimos juntos y por ser un apoyo incondicional en estos años de carrera. No podría estar más feliz de ser colega de tan grandes profesionales.

A mi equipo asesor, por guiar mis pasos para la realización de esta investigación.

A todos los y las estudiantes que participaron en este estudio.

IMPLICACIONES DEL RAZONAMIENTO MORAL Y LA CONDUCTA PROSOCIAL EN LOS ESPECTADORES DE SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR EN EL CONTEXTO COSTARRICENSE

Resumen

El acoso escolar es una de las problemáticas sociales más importantes en los centros educativos a nivel mundial y nacional. Los estudios en dicha problemática se han concentrado en agresores y víctimas como focalización de las conductas de agresión. Sin embargo, existe un tercer actor en las situaciones de acoso escolar, los espectadores. En la actualidad se reconoce el valor de los espectadores como potencial de prevención.

Esta investigación buscó la relación entre el razonamiento moral, la conducta prosocial y la tendencia de los estudiantes de ubicarse como participantes agresores, espectadores o víctimas; y específicamente la relación entre razonamiento moral, conducta prosocial y las posiciones de actuación de los espectadores específicamente.

Metodología

La presente investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, específicamente con un modelo correlacional. Se utilizaron las escalas: Agresión física y verbal, Prosocial *Reasoning Objective Measure* (PROM), *Prosocial Tendencies Measure* (PTM) y *Pro-victim Attitudes Student*. Se trabajó con un tamaño muestral de 175 estudiantes de dos colegios públicos del Gran Área Metropolitana de Costa Rica, de un rango de edades entre los 12 y los 18 años, de 3 diferentes niveles de estudio, desde sétimo hasta el noveno año.

El análisis de resultados se realizó con el programa estadístico IBM SPSS v.23, con el cual se realizaron análisis de coeficiente de alfa para afirmar la consistencia interna de las escalas, las correlaciones entre los constructos estudiados y análisis multivariante de la varianza (MANOVA) con el fin de estudiar la variabilidad total de la muestra según los diferentes grupos de estudio.

Resultados

Se evidencia una tendencia mayor de los estudiantes a puntuar como espectadores en las situaciones de acoso escolar. El porcentaje de estudiantes que muestran una propensión a ser agresores y víctimas es muy similar entre sí. Se encontraron correlaciones positivas entre el nivel de agresión y el razonamiento moral. Además, se debe mencionar que la conducta prosocial correlacionó positivamente con el razonamiento moral.

En cuanto a los análisis de MANOVA, se encontró que, si existen diferencias significativas con el razonamiento moral y el posicionarse como agresor, víctima o espectador, pero no con la conducta prosocial, lo que implica que si bien los estudiantes han desarrollado dichas habilidades esto no significa que una sea concluyente de la otra.

Conclusiones

El acoso escolar, es un problema vigente y alarmante en los centros educativos en Costa Rica, que además está afectando a toda la población estudiantil. Es necesario comprender, además, que el razonamiento moral no será un determinante de la conducta prosocial; lo que significa que, aunque el estudiante tenga un nivel de razonamiento moral alto y comprenda desde esta perspectiva las situaciones sociales en las que se desenvuelve, esto no significa que vaya a actuar acorde a esto y apegado a la prosocialidad.

A partir de lo anterior se considera pertinente abrir caminos de estudio que se enfoquen en diversos factores externos que busquen la causalidad de acción, y programas de prevención que consigan que los espectadores, desde su condición de mayoría, actúen en pro de las víctimas y por tanto disminuyan las situaciones de acoso escolar.

Conceptos claves: – Acoso escolar – Razonamiento moral – Conducta prosocial – Espectadores de acoso escolar – Bullying –

Índice de Contenidos

Introducción.....	1
CAPÍTULO I. MARCO DE REFERENCIA	3
1.1 Justificación	3
1.2 Antecedentes Investigativos del estudio	7
Antecedentes Internacionales	7
Antecedentes Nacionales.....	14
1.3 Marco Conceptual.....	17
El Desarrollo Moral.....	17
El Razonamiento Moral	23
La Conducta Prosocial	24
La Empatía	27
El Acoso Escolar	27
Los Espectadores del Acoso Escolar.....	29
Relación entre el Razonamiento Moral, Conducta Prosocial, La Empatía y Los Espectadores.....	31
1.4 Planteamiento del Problema de Investigación.....	34
1.5 Hipótesis de la investigación	34
1.6 Variables de Investigación.....	34
1.7 Objetivos.....	35
Objetivo general.....	35
Objetivos específicos	35
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA	36
2.1 Estrategia metodológica realizada	36
2.2 Instrumentos.....	36

Escala de agresión física y verbal	37
Prosocial Reasoning Objective Measure (PROM)	37
Prosocial Tendencies Measure (PTM).....	38
Pro-victim Attitudes Student.....	38
2.3 Selección de los participantes	39
Criterios de Selección.....	39
Muestra.....	40
2.4 Procedimiento para la recolección de información.....	44
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	46
3.1 Aproximaciones a las hipótesis y objetivos de investigación.....	65
CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN.....	67
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	83
5.1 Conclusiones.....	83
5.2 Recomendaciones	87
CAPÍTULO VI. ALCANCES Y LIMITACIONES.....	89
6.1 Alcances del estudio	89
6.2 Limitaciones del estudio	91
Referencias	93
Anexos.....	102
Anexo #1: Consentimiento Informado	102
Anexo #2: Asentimiento Informado	106

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Porcentaje de mujeres y hombres participantes	40
Gráfico 2: Porcentaje de estudiantes participantes por nivel de estudio	41
Gráfico 3: Porcentaje de estudiantes según su edad	42
Gráfico 4: Porcentaje de estudiantes por colegio de procedencia	43
Gráfico 5: Porcentaje de estudiantes según la tendencia de posición que adoptan en las situaciones de acoso escolar	48
Gráfico 6: Porcentaje de estudiantes según la clasificación general de las tendencias de posiciones posibles adoptadas en las situaciones de acoso escolar	49
Gráfico 7: Porcentaje de tendencias a posicionarse como alguno de los tipos de espectador	50

Índice de Tablas

Tabla 1: Correlaciones: razonamiento moral con agresión	51
Tabla 2: Correlaciones: conducta prosocial con agresión	51
Tabla 3: Correlaciones: razonamiento moral y tipo de espectador	52
Tabla 4: Correlaciones: conducta prosocial y tipo de espectador	53
Tabla 5: Prueba multivariante 1	54
Tabla 6: Prueba de igualdad de Levene de varianza error 1.....	54
Tabla 7: Pruebas de efectos inter-sujetos 1	55
Tabla 8: Comparaciones múltiples: razonamiento moral y posición adaptada por el estudiante	57
Tabla 9: Prueba multivariante 2	59
Tabla 10: Prueba multivariante 3	60
Tabla 11: Prueba multivariante 4	60
Tabla 12: Prueba de igualdad de Levene de varianza error 2.....	61
Tabla 13: Pruebas de efectos inter-sujetos 2	61
Tabla 14: Comparaciones múltiples: conducta prosocial y tipo de espectador.....	63

Introducción

El acoso escolar, más comúnmente llamado *bullying*, es uno de los problemas más grandes, frecuentes y graves en los contextos escolares de hoy en día. Este implica aquellas situaciones de acoso en las cuales un estudiante está expuesto repetidas veces a acciones negativas, agresivas o de intimidación por parte de otro estudiante o grupo de estudiantes. Estas son situaciones de violencia entre pares que se pueden dar de diversas maneras, tales como físicas, verbales, psicológicas y hasta virtualmente, conocido como *cyber bullying* (Olweus, 2009; Pozzoli & Gini, 2010).

Existen tres participantes en estas situaciones de acoso escolar, la víctima, el agresor y el espectador. Este último es recientemente el foco de atención, ya que aunque juega (en la mayoría de casos) un rol pasivo, se ha llegado a demostrar que tiene el mayor potencial para la prevención de este tipo de situaciones de violencia escolar (Hamby, Weber, Grych, & Banyard, 2016; Thornberg & Jungert, 2013).

El espectador es aquel que aparentemente queda por fuera de la situación de acoso escolar. Aquel que observa desde afuera, que tiene la potestad de decidir cómo actuar ante la situación, apoyando a alguna de las partes (agresor o víctima) o ser indiferente, en general, frente a la situación. Este rol lo toman la mayoría de compañeros y compañeras de clase, pero también es un rol que pueden tomar los maestros y los padres de familia (Thornberg et al., 2012).

Según Brinkman & Manning (2015), la mayoría de las situaciones de acoso escolar se dan en frente de otros, y aunque existen muchas oportunidades para que los espectadores actúen en las situaciones de acoso, la mayoría de veces no lo hacen. No obstante, cuando sí

lo hacen, frecuentemente buscan defender a la víctima directamente del agresor o buscan ayuda con sus maestros.

Tomando como punto de partida los aportes anteriormente mencionados, surgen las siguientes preguntas: ¿Por qué actuar o no en estas situaciones de acoso desde la posición del espectador? ¿Cuál es la motivación hacia las acciones que se toman como espectador? Al intentar responder estas preguntas, es inevitable tomar en cuenta la psicología sobre el comportamiento prosocial y el razonamiento moral. Estas dimensiones no solo afectarán la posición que se adopte dentro de la situación de acoso escolar, sino que definirá la actuación de los espectadores.

El presente trabajo tiene como propósito explorar la relación entre el comportamiento prosocial y el razonamiento moral, en contraste con la posición que es adoptada en las situaciones de acoso escolar por estudiantes de secundaria en el contexto costarricense. Así como definir algunos aspectos que determinan el posible rol que puede asumirse desde el punto de vista del espectador.

Para esto se utilizó un modelo multivariado, bajo el cual se realizaron pruebas de papel y lápiz que midieron específicamente el rol del estudiantado dentro de las situaciones de acoso escolar, y el razonamiento moral que en estas se generan, las cuales se constituyen en factores de mediación del comportamiento prosocial y por tanto de la posición que se adopta como espectador frente a la víctima y el agresor.

CAPÍTULO I. MARCO DE REFERENCIA

1.1 Justificación

El acoso escolar es, en el presente, uno de los temas más polémicos y problemáticos que afectan los centros educativos en el mundo. La agresión entre los y las estudiantes está creciendo sustancialmente en las aulas, y se dan cada vez con más frecuencia. Sin embargo, “la violencia en la institución educativa y el acoso escolar o *bullying* no son fenómenos intempestivos o que de pronto aparecen por generación espontánea: se derivan del ambiente de violencia que se registra en la sociedad y que se ha acentuado, cada vez más, en los últimos tiempos” (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2014, p.35).

La violencia está presente en la vida cotidiana de las personas, y es por muchos medios que se manifiesta, desde formas sutiles y frecuentes, hasta incidentes evidentes y directos. Es así como podemos afirmar que, la violencia, como fenómeno psicosocial tiene relación con todas las personas, en alguno de los medios en los que estas se relacionan con su entorno, desde la familia, como la comunidad, la escuela, medios de comunicación, etc. (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2014).

El verdadero problema recae en la normalización, naturalización o negación de la violencia, ya que esta se concreta en actitudes y valores que tienden al individualismo, al desinterés y a la desensibilización frente al sufrimiento del otro (violencia cultural) (Durán Rodríguez, 2015). Problema que es fácil de evidenciar en los centros educativos, en los cuales los y las estudiantes normalizan los incidentes de violencia, y que es en esa mayoría que observa desde afuera y que lo pasan por alto, que se refuerzan estas situaciones y conductas agresivas al naturalizarlas (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2014).

La situación en Costa Rica no se aleja de la realidad mundial sobre el acoso escolar. De hecho, Durán Rodríguez (2015) afirma:

En las instituciones educativas de Costa Rica existe el *bullying* pero es poco estudiado. A pesar de las múltiples estrategias de atención (normativa, políticas, programas), es un fenómeno en aumento y comienza cada vez más temprano en el período escolar, generando un interés creciente en el tema potenciado por su visibilización en medios de comunicación social. El profundizar en el conocimiento de la situación del *bullying* en Costa Rica, entender su naturaleza y extensión de la exposición a la violencia de estudiantes, es esencial para combatir sus efectos (p.4).

En Costa Rica las líneas de investigación en temas de violencia escolar y *bullying* (o acoso escolar) son muy limitadas y recientes con respecto al desarrollo internacional (Durán Rodríguez, 2016). Sin embargo, estas sí reflejan el creciente problema en la población costarricense.

El IV Informe del Estado de la Educación (2013) menciona que, 612 estudiantes de cada 1000 son víctimas de algún episodio de violencia en un año, siendo las aulas los lugares más frecuentes en los que se dan las agresiones (Programa Estado de la Nación, 2013).

Los 3 tipos de agresiones más frecuentes en Costa Rica según Programa Estado de la Nación(2013) son,

1. Burlas, humillaciones o ridiculizaciones constantes.
2. Peleas a golpes.
3. Daños a bultos, uniformes o útiles de otros.

Es importante, a su vez anotar que, los testigos de agresiones entre estudiantes van registrando cada vez más situaciones de violencia en cuanto van avanzando en sus años de estudio (Programa Estado de la Nación, 2013). Aunque existen herramientas y protocolos de prevención, como los “Protocolos para la Vida y la Convivencia” parte del Programa CONVIVIR, creado según el Decreto Ejecutivo N° 36779-MEP del 19/09/2011, ninguno de estos se centra en estos “testigos” de las situaciones de acoso (Durán Rodríguez, 2016).

Y es que,

difícilmente se podía imaginar o admitir que quienes se limitan a ser aparentemente meros espectadores de los incidentes de violencia en la escuela podrían ser considerados como parte del problema de violencia y, más difícil aún, reconocer que su intervención como espectadores es de especial valor en la perpetuación del *bullying*, así como también puede llegar a ser un factor de gran valor en la formulación de las políticas contra el *bullying* en la escuela (Carozo, 2015, p.1).

Orte (2006) menciona que, es gracias a este poder de intervención que tienen los espectadores que están siendo objeto de interés en la investigación, ya que se quiere formarle para que adopte un rol más activo, implicándose en comportamientos prosociales de ayuda a sus compañeros víctimas de *bullying* (p.38). Lo que se busca actualmente es que, se forme y apoye al estudiantado espectador para que puede ofrecer a las víctimas diferentes tipos de apoyo, ayuda y colaboración a aquellas en situaciones vulnerables como las que generan las situaciones de acoso escolar.

Aunque estas ramas de la investigación están actualmente activas, y se espera de ellas avances que ayuden a erradicar o disminuir el acoso escolar, es importante, conocer

previamente: ¿Por qué actúan o no los espectadores en las situaciones de acoso escolar? Se toma como punto de partida la psicología, por ser esta la rama que no solo se enfoca en el bienestar de las personas, sino que estudia el desarrollo integral y evolutivo, en conjunto con el estudio de conductas, incluyendo las agresivas.

Para este punto en el desarrollo de un adolescente, el desarrollo de la conducta prosocial y el razonamiento moral están en su mayor pico. Estos dos conceptos van de la mano, ya que el comportamiento prosocial tiene una tendencia a tener en cuenta las necesidades del otro y por tanto actuar de acuerdo a ellas; así como a su vez el desarrollo moral se despliega orientado a la comprensión de la convivencia al margen de entender a los otros y las reglas sociales de la mano de la empatía (Urquiza & Casullo, 2006).

Por lo que es natural llegar a pensar que si en la adolescencia se ha desarrollado completamente el razonamiento moral y la conducta prosocial, y que además, ya se ha aplicado a lo largo de los años en entornos sociales con pares, que los y las adolescentes deberían de tener un comportamiento orientado a las necesidades del otro, velando siempre por su protección para garantizar su bienestar, ya que sus capacidades de empatía, de ponerse en las posición del otro y de entender las normas morales sociales están completamente desarrolladas.

Sin embargo, los estudios nos muestran que la tendencia más frecuente de los y las adolescentes es a desarrollar conductas agresivas y violentas frente a sus pares, además, cuando presencian una situación agresiva, la mayoría del tiempo, se quedan al margen como simples espectadores. Entonces, ¿Qué pasa con el razonamiento moral y la conducta prosocial? ¿Cómo están razonando los y las adolescentes de hoy en día y cómo afecta esto a

su comportamiento prosocial? ¿Por qué los espectadores no actúan en defensa de las víctimas si tienen todas las capacidades empáticas de entender lo que ellos o ellas sienten al vivir una situación de estas?

Es posible comprender la importancia de entender cómo están actuando el razonamiento moral y conducta prosocial en los y las adolescentes espectadores de acoso escolar en el contexto costarricense, ya que, esto abre la puerta a entender su tendencia a actuar frente a estas situaciones y así, tomar este punto de partida para futuros planteamientos de la mano de la prevención desde los espectadores.

1.2 Antecedentes Investigativos del estudio

Antecedentes Internacionales

Al hablar de acoso escolar, se debe comenzar por saber que este es uno de los problemas más importantes y comunes en las escuelas en la actualidad. Incluso, se ha llegado a demostrar que tiene implicaciones negativas tanto físicas, mentales, como sociales en los estudiantes que se ven involucrados (Li, Chen, Chen, & Wu, 2015). Dichos aportes respaldan la importancia de estudiar el tema y explican como desde la psicología se podrían aportar y proponer soluciones relacionadas con las conductas de violencia en los ambientes educativos.

Es importante establecer desde el principio el punto de vista desde el cual se llegará a entender el acoso escolar en esta investigación. La premisa principal es que el acoso escolar no solo implica un conflicto que se genera en la relación entre la víctima y el agresor, sino que va más allá, como una situación integral que incluye otros actores que llegarán a tener una relación inmediata con el contexto social en el que se desarrollan este tipo de conflictos.

Este punto de vista tiene que ver específicamente con el rol de los espectadores y su manera de actuar ante las mismas situaciones de conflicto estudiadas (Gini, Pozzoli, Borghi, & Franzoni, 2008).

El papel de los espectadores se ha definido desde muchos ámbitos, sin embargo, el presente trabajo se basa en los puntos propuestos por Gini et al. (2008). La escogencia de esta propuesta recae en su definición, la cual expone que, si un espectador actúa a favor de la víctima, estaría mostrando una conducta prosocial mayor, todo lo contrario, si fuera el caso en que se llegara a colaborar con el agresor.

Esta propuesta señala que existen tres roles principales en los cuales se involucran los espectadores en situaciones de acoso escolar, los cuales son: los defensores de las víctimas, los que siguen y apoyan a los agresores y los pasivos que no se involucran en la situación (Gini et al., 2008). Bajo este esquema de organización posible de los espectadores al interior de la situación social del acoso escolar es que se desarrolló la presente investigación.

Los espectadores que apoyan a los agresores son aquellos que ayudan a que se den las situaciones de acoso. Estos pueden ayudar en el acoso y el sometimiento de la víctima, incitando al agresor a realizar dichos actos y riendo las acciones. Los defensores serán aquellos que protegen a la víctima, interviniendo en las situaciones propias, consolando a la víctima o deteniendo propiamente al agresor. Por último, los pasivos son aquellos que deciden quedarse fuera de la situación, pretendiendo que nada ha sucedido y sin hacer nada al respecto (Gini et al., 2008; Li et al., 2015).

Lo interesante de ser un espectador es que una misma persona puede jugar los diferentes roles, dependiendo de la relación social con las demás personas implicadas, el contexto y si personalmente se han sufrido o no situaciones similares con anterioridad (Li et al., 2015).

Siguiendo la misma línea, Trach, Hymel, Waterhouse & Neale (2010) realizaron un estudio con adolescentes canadienses, donde llegaron a la conclusión de que el 85% de los estudiantes están presentes cuando se da una situación de acoso escolar, pero solo el 25% actúa defendiendo las víctimas, mientras que el 54% desempeñan un rol pasivo y el 21% apoya a los agresores (Craig y Pepler, 1997; O'Connell et al., 1999, citados en Trach et al., 2010).

Por otro lado, es importante resaltar el aporte de Gini, Albiero, Benelli & Altoè (2008) cuando mencionan que en las situaciones de acoso escolar la mayoría de los participantes son espectadores, en contra de la minoría que juegan el papel del agresor y la víctima. Es por esto que es fundamental comenzar a reconocer que las situaciones de acoso escolar incluyen un tercer agente que a su vez representa la clave de la prevención misma de estas situaciones, el espectador (dentro de las estrategias se menciona la empatía como punto importante). Por lo que su papel como participante dentro de estas situaciones no debe ser pasado por alto.

Es clave conocer que los espectadores actúan bajo una valoración de la situación y sobre la ponderación de su capacidad de poder o no manejar la situación, por lo que su respuesta se relacionará con la gravedad del incidente que estén presenciando (Kristensen & Smith, 2003). Este “actuar” dependerá de la edad y el sexo de los espectadores, pues se ha encontrado que las mujeres conocen más estrategias para intervenir que los hombres, aunque las mujeres muestran una menor tendencia a intervenir (Tamm & Tulviste, 2015; Trach et al., 2010). Además, se conoce que según aumenta la edad aparece una tendencia a asociarse con los agresores; y, como se mencionó anteriormente, las mujeres tienden a asociarse más con las víctimas en comparación con los hombres (Gini et al., 2008).

Brinkman & Manning (2015) han estudiado las diferentes barreras que pueden afectar la decisión de los espectadores de involucrarse o no en la situación de acoso; mencionan que algunos niños ignoran a los agresores por miedo a ser agredidos, por meterse en problemas por hacerlo, por dañar la amistad con el agresor o porque consideran que la víctima merece ser tratada de esa manera.

En la actualidad muchos autores están trabajando y cuestionando el papel de los espectadores y sus implicaciones para la prevención. Esto ya que se ha llegado a comprobar que el actuar dentro de las situaciones de acoso escolar, desde una posición de espectador, puede ayudar a detener el acoso (si se defiende a la víctima) o a incitarlo (si se apoya al agresor).

Oh & Hazler (2009) explican que los espectadores son el grupo que más se pasa por alto en situaciones de abuso escolar, aunque su comportamiento dentro de dichas situaciones podría llegar a modificarlas y reducirlas. Sin embargo, lo más importante es que se debe tener en cuenta que el número de espectadores siempre será mayor que los victimarios y víctimas, por lo que esto lo hace un punto importante de estudio, ya que esto abre el espacio a lograr determinar las reacciones que pueden tener estos dentro del acoso escolar y por tanto su influencia en el ambiente educativo.

Los espectadores poseen el potencial de romper con los ciclos de acoso escolar por el hecho de que suelen ser la mayoría de los participantes en estas situaciones. Por lo que se plantea pueden llegar a jugar un papel importante en la detención de las situaciones de acoso escolar (Oh & Hazler, 2009).

Stueve et al. (2006), buscan una respuesta a la violencia juvenil actual y han llegado a la conclusión de que la prevención debe ser atacada desde el punto de vista de los espectadores (incluyendo dentro en este papel a los adultos, como lo llegan a ser muchas veces los padres

de familia y el cuerpo docente de los centros educativos), por lo que estos programas de prevención deben abarcarse de una forma integral y, sin lugar a duda, enfocarse en los espectadores como posibles agentes de intervención directa.

Sin embargo, también se concluye que los programas de prevención tienen mucho camino por recorrer, pues la realidad es que su nivel de dificultad es grande al tener que coordinar muchas personas, lo que puede llegar a afectar su desarrollo y posible aplicación (Stueve et al., 2006).

Por otro lado, Polanin, Espelage & Piggot (2012) muestran gran cantidad de estudios y modelos para la prevención. En estos modelos se incluye la posición de los espectadores, los cuales se enfocan en el actuar de las personas.

Aunque sería deseable que existiera un modelo que trabajara el tema de forma 100% eficaz, los autores hacen énfasis en las limitaciones que se pueden encontrar, así como las dificultades (por ejemplo, el tema de la ansiedad que afecta el actuar de los espectadores), por lo que aún no existe un modelo que sea por completo efectivo (Polanin, Espelage & Piggot, 2012).

Es por esto que es adecuado resaltar las propuestas de Tamm & Tulviste (2015), cuando mencionan que aunque los jóvenes declaran tener la intención de intervenir, no lo hacen, por lo que se ha llegado a la conclusión de que el problema es que ambos, hombres y mujeres, no saben cómo intervenir.

En cuanto a la empatía, es importante conocer que esta se conceptualiza bajo la operación de dos modelos que explicarán la reducción de la agresividad. El primero se relaciona con el componente cognitivo de la empatía, el cual actúa bajo la habilidad de poder colocarse en el papel del otro, entre más desarrollada esté esta capacidad de apreciar la perspectiva del otro,

más se podrá entender y tolerar su posición y, por lo tanto, adoptar una habilidad que se direcciona menos hacia la agresividad (Gini et al., 2008).

El segundo componente se relaciona con la parte afectiva de la empatía, por medio de la cual el agresor puede vivir el dolor de las víctimas y, por lo tanto, inhibir su propio comportamiento agresivo, ya que se busca evitar el estrés emocional que causan estas situaciones (Gini et al., 2008).

Nickerson, Mele, & Princiotta (2008) afirman que la empatía predomina en los jóvenes que tienen una predisposición a ser defensores y espectadores en una situación de acoso escolar, por lo que se dice que estos jóvenes son más propensos a detener estas situaciones cuando se comparan con aquellos jóvenes que presentaron menores niveles de empatía. Adicionalmente, se ha demostrado que la empatía correlaciona positivamente con el razonamiento prosocial (Retuerto Pastor, 2002), por lo que se toma como una de las variables de mayor interés en la investigación en cuestión.

La clave de la empatía recae en que es un moderador de la agresión y el comportamiento social, por lo que puede inhibir y reducir las conductas agresivas. Es por esta razón que, si existen altos niveles de respuestas empáticas se encontrará, también, una mayor tendencia al comportamiento prosocial (Gini, Albiero, Benelli & Altoè, 2007).

Oh & Hazler (2009) mencionan que los espectadores son la clave de cambiar las dinámicas de acoso escolar, pero lo que no se puede dejar de lado es que existen variables personales y situacionales que llegarán a determinar su conducta; así como el contexto en los que se desarrollen, por lo que es importante comenzar por estudiar el comportamiento de los espectadores antes de proponer modelos preventivos.

En estos casos de agresión escolar y siguiendo con la idea anterior, es importante tomar en cuenta factores interpersonales que inducen a la persona a actuar de una forma u otra, tal

y como lo mencionan Pozzoli & Gini (2010), cuando revisan el rol que una persona espectadora asume frente a la situación de agresión.

Este actuar, según los autores Pozzoli & Gini (2010), se relaciona con las actitudes de los estudiantes que pueden iniciar una posible ayuda para la víctima o, por el contrario, el pasar por alto la situación. Entonces, una actitud positiva llevará a una posible intervención y una actitud negativa tenderá a ignorar la situación. Por lo que es de fundamental importancia tomar en cuenta estos aspectos a la hora de la formulación de la presente investigación.

El desarrollo de los valores morales determinará, en los espectadores, la relación entre el razonamiento moral y el comportamiento prosocial, y por tanto afectará la decisión de involucrarse o no en situaciones de violencia. Los valores morales incrementan las probabilidades de actuar “moralmente”, ya que estas actuarían como fuerzas motivacionales que promueven el comportamiento moral en situaciones que pueden tener implicaciones para quien las ejecuta, así como en las situaciones en que no hay una recompensa clara o que no hay claves empáticas claras (Palacios, González & Padilla, 1990).

Es por esto que se llegaría a entender que los valores morales explican que la propia identidad contribuye a la coherencia entre el razonamiento y el comportamiento moral, ya que la construcción de los valores morales se da de forma individual (Palacios et al., 1990).

Por último, es importante destacar una vez más la relevancia de los espectadores. Según Hamby, Weber, Grych & Banyard (2016), esta relevancia recae en que al representar los espectadores la mayoría presente en situaciones de acoso escolar y al ser los testigos de las situaciones, es que se podría intervenir con esta población para implementar programas de prevención y de actuación ante estas situaciones, poniéndolos, de esta manera, como la población meta a intervenir en situaciones de acoso escolar.

Antecedentes Nacionales

Cabezas Pizarro (2010) menciona que el acoso escolar en la escuela primaria y en educación secundaria en Costa Rica es un fenómeno que está tomando fuerza en el país. Las conductas agresivas están presentes en centros educativos públicos o privados, y la detección es fundamental, ya que ayudaría a disminuir las consecuencias que tienen los niños y niñas que son víctimas de sus compañeros de clase.

El acoso escolar implica acciones unidireccionales que trascienden a la díada agresor-víctima, ya que se debe considerar el grupo de pares, así como el contexto donde se da la agresión y el sistema de roles desarrollados (Durán Rodríguez, 2015). Por lo que es importante tomar en cuenta el contexto específico en el que se desarrollan estas acciones, y cuál es el papel específico de los y las estudiantes.

Al hablar directamente de espectadores, Cabezas Pizarro & Monge Jiménez (2007) menciona que estos no participan directamente en las situaciones de acoso escolar ni defienden a las víctimas. El estudio anterior menciona que el 0.8% de la muestra estudiada reprodujo formas de violencia indirectas, como el inducir a que se agrede a un compañero. Sin embargo, hay que reconocer que “el ser espectadores constantes de violencia no hace que esta sea vista como algo natural para las personas que conviven en un ambiente violento” (Alfaro Molina, Kenton Paniagua, & Leiva Díaz, 2010, p.8), por lo cual esta población también debe ser un punto de focalización de futuros estudios en el contexto costarricense.

Durán Rodríguez (2015) menciona en su estudio que el 61% de la población estudiantil participante en su investigación han presenciado alguna acción de violencia o acoso, lo que los clasifica como testigos. Esto significa que “6 de cada 10 estudiantes de cada clase son

conocedores de este tipo de hechos y podrían identificar al compañero/a que lo está “pasando mal” independientemente del tipo de colegio” (p.240).

Estas posiciones que adoptan los estudiantes de testigos son más presentes en los sistemas educativos costarricenses que los mismos papeles de víctima o agresor. De estos testigos, la posición que adoptan con más frecuencia es la de no hacer nada por miedo o desinterés de la situación, intervenir para detener la agresión (denunciando con adultos o defendiendo a la víctima) y por último apoyar al agresor (Durán Rodríguez, 2015).

Durán Rodríguez (2016) en su estudio sobre políticas y prevención del *bullying* en Costa Rica, menciona que este problema está presente en las instituciones educativas y que, están afectando la convivencia de estos, pero que aun así el estado no está cumpliendo con las expectativas de la población ante esta problemática real y se está quedando corto en sensibilizar a la ciudadanía costarricense en el tema del *bullying*.

Es claro que en Costa Rica los estudios e investigaciones sobre el acoso escolar están empezando a tomar fuerza. Sin embargo, estos no están dando la talla para realmente comenzar con un plan de intervención y prevención en los centros educativos, y es diario que los estudiantes viven estas situaciones, ya sea produciéndolas, recibíéndolas o presenciándolas, por lo que es importante comenzar a actuar en las aulas.

Son muy pocos los autores que mencionan a los espectadores como protagonistas del acoso escolar. En caso de que se les mencione, es solo con un papel secundario de testigos o como un simple índice dentro del estudio. En ninguna de estas investigaciones se menciona su potencial como posible fuente de prevención de estas situaciones de acoso escolar entre estudiantes. Por lo que podemos reconocer el gran vacío que hay sobre el tema de los

espectadores de acoso escolar en Costa Rica y la importancia de su accionar dentro de estas situaciones como potencial previsor.

Es importante analizar el contexto costarricense en cuanto al acoso escolar, los estudios realizados y aquellas particularidades que estas situaciones pueden presentar por el ambiente en el que se desarrollan. Es importante saber que “el acoso escolar en las aulas costarricenses es una realidad que debe abordarse en forma comprensiva, integrándose tanto aspectos sociológicos, psicológicos y educativos como políticos para poder abordarlo y detenerlo” (Cabezas Pizarro, 2011, p.149).

La violencia social, en la que vive la sociedad costarricense, traspasa los muros o mallas de las instituciones educativas por medio de expresiones violentas, manifestaciones disruptivas o actitudes agresivas (Arias Sandoval, 2009, p.44). Actitudes que se dan diario entre compañeros en las aulas, y que repercuten en el bienestar de los y las estudiantes víctimas. Es por esto que es un tema de gran relevancia, y al cual se le debe de buscar el punto de entrada más fácil para la prevención de estas.

La prevención del acoso escolar, debe ser “una responsabilidad compartida entre la familia, la escuela (la comunidad educativa en su totalidad) y la sociedad en general, y se necesita que cada uno cumpla su parte para que realmente se puedan lograr cambios de manera integral” (Durán Rodríguez, 2015, p.238). Al ser este un problema social que involucra tantas vertientes es por lo que se debe enfrentar desde diferentes ángulos de acción, siendo los mismos estudiantes el foco de atención.

Es interesante analizar los aportes de Alfaro Molina, Kenton Paniagua, & Leiva Díaz (2010), los cuales mencionan que la población docente no tiene claras las causas de la

violencia, ni del acoso escolar, y por lo tanto desconocen cómo detectar o el cómo intervenir en dichas situaciones. Muy pocos docentes reciben capacitaciones en estas temáticas en el contexto costarricense, por lo cual este fenómeno en vez de ir en decadencia está presentando en un ascenso acelerado; ya que los roles de autoridad no tienen claro cómo y cuándo intervenir.

Debemos tener claro que en las situaciones de acoso escolar no existe una sola causa diferenciada, sino conjuntos de elementos que propician su aparición. Dentro de estas existen las características personales como lo son: el empoderamiento, querer molestar o bromear, acciones de defensa o provocación, por obtener algo específico, problemas familiares, diversión, etc. (Durán Rodríguez, 2015).

1.3 Marco Conceptual

El Desarrollo Moral

Antes de adentrarse en la conceptualización del desarrollo moral, es importante comprender el concepto de moralidad. La moralidad implica la concepción del bienestar del ser humano, así como los derechos y la justicia, tomados como características inseparables de las relaciones interpersonales (Thornberg & Jungert, 2013). Lo que abre el espacio a la posibilidad de que las personas adquieran un desarrollo moral a lo largo de sus vidas.

A lo largo de los años han surgido diferentes propuestas, en torno a la conceptualización y teorización del desarrollo moral. Dichas propuestas se han desarrollado desde diferentes enfoques, lo que ha generado que lleguen a contradecirse unas con otras. Sin

embargo, no se resta importancia a ninguna de estas propuestas, ya que todas estas han aportado a la visión actual del desarrollo moral.

Para dar inicio, se destacan las propuestas de Lawrence Kohlberg. Este autor se inspiró en las investigaciones pioneras de Jean Piaget, quien quería determinar si el desarrollo moral se daba en una secuencia predecible. Para responder a esto, le presentó a niños y adolescentes una serie de dilemas hipotéticos que ponían en juego el valor de la vida de una persona o varias personas (Gibbs, Basinger, Grime & Snarey, 2007).

La teoría mencionada anteriormente del desarrollo moral se basa en un enfoque cognitivo-evolutivo, el cual centra la atención en el conocimiento, así como el desarrollo y aprendizaje de las reglas y principios universales. Intenta, además, explicar el cambio o desarrollo de las estructuras que tiene el individuo que implican el orden moral externo (Barra, 1987).

La hipótesis fundamental sobre la que avanza Kohlberg implica la existencia de estadios secuenciales y jerárquicos que se van adquiriendo según va aumentando la edad. Es importante saber que estos estadios Kohlberg los considera universales, ya que se han encontrado en diferentes culturas, formación y desarrollo. Esta teoría, además, se basa en tres constructos universales: el juicio moral que permite la reflexión de los propios valores, el sentido de justicia para la comprensión de la moralidad y el análisis del desarrollo moral que permite la descripción de niveles y estadios (Cortés, 2002).

Este enfoque implica formas diferentes de pensar y resolver problemas de una manera cualitativa, donde estas “formas” pueden tener una secuencia invariante, aunque tienen una organización alrededor de una estructura particular de pensamiento (Cortés, 2002).

Además, estas estructuras tienen una integración jerárquica, por lo que los estadios que son de mayor nivel no reemplazan a los inferiores. Por consiguiente, este enfoque busca

el equilibrio entre los conflictos del individuo y el ambiente. Tomando en cuenta, además, los factores básicos que los influyen, como el desarrollo cognoscitivo, la participación social y anulación de roles, los que llegarán a establecer el desarrollo mismo que pueda llegar a tener un individuo (Barra, 1987).

El desarrollo moral se da por niveles o etapas. Antes de describir cada una de ellas, es importante establecer que las etapas deben describir diferencias entre los modos de razonar, tienen una secuencia invariante, cada etapa debe describir una modalidad de pensamiento organizado o una estructura entera, y por último, las características de las etapas anteriores no son remplazadas, sino que más bien se crea una integración e inclusión progresivas (Lapsley, 2006).

Los niveles o etapas del desarrollo moral serán: el nivel preconvencional, que incluye la etapa 1 que implica el desarrollo de una perspectiva socio moral egocéntrica, y la etapa 2 en la cual se buscan los propios intereses, por lo que se pueden dar intercambios de favores y bienes, pero con una intención egoísta de satisfacer sus propias necesidades, sin embargo, siguiendo las normas y expectativas de un círculo social más grande. Seguido, se alcanzará el nivel convencional, el cual incluirá la etapa 3, en la cual ya hay una consciencia marcada de la pertenencia del grupo y los valores que se comparten. Hay una adherencia a los roles sociales, por lo que las necesidades ahora pueden ir en una vía grupal y no tanto individual. También se incluirá la etapa 4 la cual se da cuando el individuo comienza a apegarse a ser un miembro socialmente correcto, comparte con los demás y se incluye en la colectividad impersonal. La perspectiva del individuo se relaciona a la vista desde un sistema, que refleja apoyo compartido para las instituciones sociales y la igualdad del trato. Por último, se alcanzará el nivel post convencional, aquí se desarrolla la etapa 5 en la que la persona cumple con las expectativas de la ley de la sociedad por el principio moral que este genera y no tanto

por una identificación grupal. Por lo que las leyes tendrán sentido solo si este tiene carácter moral, lo que define las convenciones sociales y la regulación social; y por último se alcanzará la etapa 6 que se caracteriza por la presencia de obligaciones morales universales y el uso de la justicia como deliberación moral (Lapsley, 2006).

Es importante reconocer que estas propuestas se basan en las teorías desarrolladas por Piaget, quien propuso la existencia de cuatro etapas que van de la mano con el desarrollo general infantil y que alcanzan el pensamiento abstracto. Esta teoría aspira a poseer un carácter universal, por lo que todos los y las niñas debían pasar por estas etapas, lo que llegaría a ser la controversia más importante en cuanto a la propuesta de Kohlberg hoy en día. En cuanto al desarrollo moral, Piaget propone dos etapas: etapa heterónoma (realismo moral) y etapa autónoma (independencia moral) (Barra, 1987).

La etapa heterónoma es aquella en la que las reglas son impuestas por una autoridad, las cuales son sagradas e irrompibles. Por otro lado, la etapa autónoma es en la cual las reglas se vuelven algo no arbitrario, por lo que pueden ser modificadas por las personas que las viven. Estas pueden ser violentadas (Barra, 1987).

La singularidad de Kohlberg recae en que existen principios universales que todas y todos los individuos irán adquiriendo con el tiempo. El juicio moral es uno de los procesos que los individuos adquieren y este permite reflexionar sobre los propios valores, así como que proporciona la capacidad de ordenarlos en una jerarquía lógica (Barra, 1987).

Además, es importante resaltar lo que menciona Linde (2009) en torno a la teoría de Kohlberg, pues la considera aún vigente, ya que “la teoría evolutiva de Kohlberg suministra una compleja descripción de la ontogénesis de la moralidad y una descripción general aceptable de diferentes estadios morales que encajan bien con la observación de ciertas actitudes y juicios morales” (p.19), por lo que, aún podemos rescatar muchas de las

propuestas de Kohlberg como importantes para la evolución del concepto del desarrollo moral.

Kohlberg desarrolló el modelo que explica el desarrollo moral como un proceso que se da casi de la misma manera en diferentes culturas, además, explica que este desarrollo se da en el mismo orden y secuencia. Sin embargo, actualmente existen diferentes propuestas que someten a crítica y revisión pilares importantes de la teoría de Kohlberg (Gibbs, Basinger, Grime, & Snarey, 2007).

Dentro de estas propuestas se destaca a Snarey que en 1985 realizó un modelo que revisaba las propuestas iniciales de Kohlberg. Las principales contradicciones surgían en descartar la idea que explicaba que, los grupos que usaban el razonamiento post convencional eran más avanzados o complejos. Gracias a que sus estudios demostraban antropológicamente que las culturas que eran “más simples” en términos tecnológicos, económicos o educativos podían ser complejas en otros aspectos como en el uso del lenguaje o en las creencias particulares. Por lo que la diferencia principal recaería en la percepción de las etapas post convencionales, de manera que el modelo propuesto por Snarey (1985) es considerado como inclusivo culturalmente (Gibbs et al., 2007).

Por otro lado, se destacan las propuestas de Gibbs et al. (2007), entre los años 1997 hasta el 2003, respondieron al problema de la no universalidad de las últimas etapas del desarrollo moral. Estas propuestas explican que dentro del desarrollo moral existe la posibilidad de superposiciones de las fases ya existentes. Aunque este desarrollo vaya en progreso con la edad del individuo, en cuanto a su adquisición, esta no es una norma y puede variar de una cultura a otra.

El desarrollo moral no solo implica tomar decisiones morales, sino que se incluyen conflictos o factores personales, como los cognitivos que abarcan las emociones y,

particularmente, la empatía. Además, se pueden encontrar distinciones en la moralidad según preferencias como la religión y la política, siendo estas consideradas como diferencias de carácter personal (Heiphetz & Yong, 2014; Palacios et al., 1990).

Además, existen factores que influyen en el desarrollo moral, como el llanto o las expresiones de dolor, así como las normas y reglas sociales que afectarán de una u otra forma que el desarrollo moral sea predeterminado culturalmente. Asimismo, se toma en cuenta la cultura moral en la que se desarrollan los y las adolescentes, ya que determinará la interacción social y, por lo tanto, las normas internas del grupo (Heiphetz & Yong, 2014; Palacios et al., 1990).

Por último, es importante mencionar el papel del desarrollo moral en la adolescencia. Se dice que este es el período en el que se desarrolla una serie de acontecimientos normativos que marcarán la transición entre la infancia y la adultez, se darán cambios de índole física, cognitiva, psicológica y social (Cortés, 2002), por lo que llega a ser una etapa fundamental en el desarrollo moral, ya que son acontecimientos que rodean a los jóvenes en niveles personales y contextuales.

Además, se afirma que la adolescencia es el momento en la que las personas comienzan a interiorizar los valores morales y el desarrollo del sentido de pertenencia, esto se relaciona con la experimentación que vive la persona cuando se vincula con la sociedad y cultura. Así, nacerán preocupaciones sociales “más elevadas”, como ideológicas, sociales y políticas (Cortés, 2002).

Por otro lado, Eisenberg & Sheffield (2013) explican que en la adolescencia es cuando se afinan las habilidades prosociales y del juicio moral, como el ayudar, el compartir y el confrontar. Además de que se da el desarrollo de la capacidad para resolver problemas interpersonales, ya que el “*self*” se define en términos sociales. Además, Turiel (2007)

explica que en la adolescencia tardía es cuando la moralidad logra entender las bases de seguir reglas tal y como la autoridad lo dicta, así como el respeto por la sociedad.

El Razonamiento Moral

Este concepto tiene que ver con el razonar sobre dilemas morales que implican que las necesidades o deseos de una persona estarán en conflicto con las de otra persona, donde el contexto se caracteriza por tener un papel muy marcado de las leyes, normas, autoridad, prohibiciones, castigos y dictados de autoridad (Retuerto Pastor, 2002).

Cuando hablamos más en relación al razonamiento moral, entendemos que este concepto tiene que ver con los juicios de niños y niñas en cuanto a lo hay que hacer cuando otra persona se encuentra en apuros y necesita ayuda (Retuerto Pastor, Pérez-Delgado & Mestre Escrivá, 2004).

Concepto que además alcanza casi su punto máximo de desarrollo en la adolescencia, ya que también va de la mano del desarrollo cognitivo. Esta es la razón por la cual se afirma que la transición de la niñez a la adolescencia es tan importante en el razonar moralmente, ya que se deja atrás la concepción más individualista y se comienzan los dilemas morales más importantes, que además incluyen a otras personas (Eisenberg & Sheffield, 2013; Retuerto Pastor, 2002).

Se hace hincapié en por qué una persona podría alejarse del juicio moral, un aspecto estrechamente relacionado con el tema de la investigación aquí propuesta. Alejarse del juicio moral es considerado una práctica cognitiva y afectiva que permite a los y las adolescentes distanciarse de sus responsabilidades morales y justificar los comportamientos negativos (Gutzwiller-Helfenfinger, 2015).

Existen varios tipos de razonamiento moral, dentro de estos encontramos al razonamiento estereotipado: el cual se da cuando la persona actúa prosocialmente al seguir un estereotipo social, sobre algo que sea “correcto” o “bueno”. El razonamiento hedonista está caracterizado por la búsqueda del beneficio personal, el razonamiento orientado a la necesidad del otro que se centra en las necesidades físicas o psicológicas de personas que necesitan ayuda, el razonamiento orientado a buscar la aprobación de los demás y el razonamiento de nivel superior que incluye la internalización de normas, reglas, leyes y la preocupación empática del otro, que suele alcanzarse en la adolescencia (Mestre Escrivá, Frías Navarro, Samper & Tur, 2002).

Por último, es de gran importancia mencionar el papel del razonamiento moral en la adolescencia. Mestre Escrivá et al. (2002) señalan que, en el desarrollo de la adolescencia, el razonamiento moral se ve incrementado y se vuelve más sofisticado. Este incremento se ve muy relacionado con el desarrollo de la inteligencia, la habilidad de pensar en abstracto y la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Por lo que el razonamiento moral irá de la mano con el desarrollo cerebral, por lo que encontrará uno de sus puntos críticos de desarrollo e incremento en la adolescencia.

La Conducta Prosocial

La conducta prosocial la constituyen todos los comportamientos que una persona ejecuta de manera voluntaria para “ayudar o beneficiar” a otros, tales como compartir, dar apoyo y protección (Sánchez-Queija, Oliva, & Parra, 2006). Implica, además, una serie de acciones que se adoptan por un individuo para el beneficio de otro; involucrando, al mismo tiempo, el altruismo como promotor de las necesidades de otro (Hastings, Zahn-Waxler & McShane, 2006).

Incluye los comportamientos que tienen una intención voluntaria de ayuda o beneficio al otro. Estos comportamientos se definen bajo las consecuencias esperadas, ya que aunque las consecuencias son beneficiosas para otra persona, se pueden tener razones egoístas (aunque no todos los casos son así, es importante mencionar que este puede ser un tipo de razones que movilicen a la realización de conductas pro sociales) (Eisenberg & Mussen, 1989). Por lo cual, la definición de Moreno Rodríguez (1990) ilustra bien la posibilidad de este tipo de motivaciones, ya que implican actos voluntarios que conducen a ayudar, compartir, proteger o consolar a otros. La ejecución de estas conductas puede ser por una preocupación auténtica por el bienestar del otro, por motivos egoístas o prácticos (Moreno Rodríguez, 1990).

Eisenberg & Mussen (1989) mencionan que las conductas prosociales varían de una situación a otra y que no necesariamente se encuentran relacionadas, por lo que una acción no será necesariamente la anticipación de otra acción específica. Esta variabilidad abre una encrucijada que dificulta la predicción de dicho comportamiento.

Los aportes de Carlo & Randall (2002) mencionan que existen seis tipos de conducta prosocial. Estos tipos son: el altruismo o conducta prosocial altruista, se refiere a un tipo específico de conducta prosocial voluntaria y tiene como intención base el beneficiar al otro. Esto se desarrolla gracias a motivos internos como la preocupación, la simpatía y auto recompensa que actúan en vez de ganancias personales (Eisenberg & Mussen, 1989). Cuando hablamos de actitudes altruistas, estas tienen que ver con acciones que se ven impulsadas por motivos y valores internos que vienen de la autenticidad de la persona, y no de las expectativas que genera el ayudar, como una recompensa o evitar un castigo, por ejemplo (Moreno Rodríguez, 1990).

La conducta prosocial complaciente es aquella en la cual el ayudar a las personas surge de un medio externo, es una conducta que frecuentemente nace de una solicitud verbal o no verbal. La conducta prosocial emocional es la que surge por la emocionalidad que genera la situación externa, por lo que se dice que son situaciones que están muy cargadas emocionalmente. Un ejemplo de esta conducta es la que se desencadena al ver sufrir a las personas. La conducta prosocial pública es la que aparece para complacer a los demás como una forma de aprobación o de reconocimiento, es una conducta que se realiza frente a una audiencia. La conducta prosocial anónima es cuando se ayuda a alguien sin que la otra parte sepa quién brindó esa ayuda. Y por último encontramos la conducta prosocial en situaciones de emergencia o la conducta prosocial de crisis es la acción de ayudar a otros en situaciones de emergencia (Carlo, Hausmann, Christiansen & Randall, 2003; Carlo & Randall, 2002; Mesurado, 2014).

Se considera de gran importancia conocer cómo el desarrollo del comportamiento prosocial evoluciona hasta llegar a la adolescencia. Grusec, Hastings & Almas, (2010) mencionan que el desarrollo del comportamiento prosocial inicia al pasar el primer año de vida con el desarrollo de la empatía. Para el segundo año de vida ya se han desarrollado las habilidades necesarias para preocuparse por los otros, así como para tener presentes las reglas y estándares de un comportamiento “adecuado” socialmente (y regularlo). Este desarrollo va de la mano del incremento de las funciones socio cognitivas del niño o la niña, lo que incluye el entender las emociones del otro y evaluar las situaciones bajo los estándares morales.

La expresión adecuada de dicho comportamiento prosocial se desarrollará luego de conseguir el balance de estas tendencias que operan como un resultado de la maduración socioemocional de los niños y niñas. No obstante, es el individuo el único que puede

averiguar cuáles son las situaciones en las que se debe actuar empática y prosocialmente, y en cuáles no (Grusec et al., 2010).

Siguiendo con la misma línea, Eisenberg, Fabes & Spinrad (2007) sugieren que la conducta prosocial aumenta en la adolescencia en comparación con edades más tempranas, llegando en este momento a su punto más alto de desarrollo. Es muy importante destacar que, aunque la conducta prosocial aumenta, la tendencia a ayudar víctimas puede disminuir. Esta circunstancia puede explicar que muchas veces en situaciones en las cuales se actuaría bajo la prosocialidad, no se actúe.

La Empatía

La empatía es una respuesta derivada de la comprensión emocional del otro, donde la persona logra ponerse en la situación del otro y lo que podría sentir en esa situación específica (Eisenberg et al., 2007). Además, Adam Smith (1970), citado en Hastings et al. (2006), en su teoría moral de los sentimientos, explica la empatía como “la capacidad de comprender la perspectiva del otro y tener una reacción visceral o una reacción emocional” (p.483). Además, es una reacción que tiene la persona con respecto al estado emocional del otro, este implica una replicación de lo que la otra persona está sintiendo o lo que podría llegar a sentir (Sánchez-Queija et al., 2006).

El Acoso Escolar

El acoso escolar o el llamado *bullying* es un fenómeno que se ha estado dando a nivel mundial en diferentes culturas y diferentes países. Este es una de las formas de violencia más frecuentes en las escuelas y colegios de hoy en día, el cual es comúnmente definido como una forma proactiva de agresión dirigida hacia un compañero más vulnerable. Implicando a

su vez agresión física, acoso verbal, amenazas y comportamientos de exclusión (Gini et al., 2008).

Es importante reconocer que en los últimos años se ha incrementado la consciencia con respecto al problema del acoso entre iguales. Este problema no es algo nuevo, sino que se ha generalizado y normalizado en la cotidianidad de las personas (Naranjo, 2010). Su importancia recae en la concientización y la gravedad de las manifestaciones del acoso escolar, que en momentos anteriores eran situaciones ajenas e ignoradas. Aunque existen varias definiciones para este fenómeno, se ha encontrado que todas concuerdan en tres características principales, las cuales implican un intento de hacer daño, ser repetitivo a lo largo del tiempo y posiciones de poder diferentes entre los implicados (Grusec et al., 2010).

Naranjo (2010) explica que el desarrollo del acoso escolar se puede explicar por etapas. La primera de estas es el detonante del conflicto, el cual implica un incidente que genera un problema (el cual puede serlo solo desde la posición del acosador). Luego se da la estigmatización o victimización, el cual es el proceso de buscar los límites de la agresión por parte del acosador. La tercera sería la persecución, porque ya la agresión es muy evidente y por lo que otras personas se ven involucradas; para llegar a la última frase: la de la expulsión que implica que la víctima se enfrente a este acoso o puede suceder que no encuentre apoyo y busque soluciones mucho más serias como el suicidio.

Hoy en día sabemos que el acoso escolar tiene diferentes formas de manifestación, donde ya no solo implica violencia física, sino que ahora incluye violencia verbal, manipulación social, creación de rumores, trasgresión de las relaciones sociales y hasta exclusión social. Además, se presenta el tipo de acoso escolar más reciente que implica los

medios electrónicos como su fuente principal, el popularmente llamado *cyberbullying*, que usa los medios de comunicación electrónicos como la vía de agresión, como por ejemplo mensajes de texto o e-mails (Naranjo, 2010).

Por otro lado, Naranjo (2010) expone que las características principales de las situaciones de acoso escolar son: Debe existir una víctima indefensa, existe una presencia de desigualdad de poder entre el más fuerte y el más débil, es una situación de indefensión para la víctima, existe una acción agresiva repetida durante un período largo de tiempo, la agresión crea en la víctima la expectativa de poder ser blanco de ataques nuevamente, la intimidación se refiere a sujetos concretos, nunca al grupo y la intimidación se puede ejercer en solitario o en grupo.

Los Espectadores del Acoso Escolar

Como se ha expuesto en el apartado anterior, dentro de las situaciones de acoso escolar hay dos papeles que han sido tradicionalmente resaltados en la investigación, el de la víctima y el victimario. Sin embargo, el presente trabajo no pretende centrarse en ninguna de estas dos posiciones “principales”, sino en aquella posición que suele ser minimizada, ignorada e incluso pasar desapercibida. Esta es la posición del espectador, el cual llega a ser el tercer participante dentro de las situaciones de acoso escolar.

Estos son “la mayoría” dentro de las situaciones de acoso escolar. Son quienes juegan el rol de testigos, por lo cual es tan importante comenzar a reconocer su posición dentro de estas situaciones. Esta importancia recae en el hecho de que los testigos son un potencial de acción de las situaciones de acoso escolar, por lo que pueden determinar su desarrollo (Li et al., 2015).

Se dice que su papel principal sería involucrarse en la prevención de estas situaciones que no podrían ser si se implicaran a partir del papel tan importante que cumple la empatía en estas situaciones (Gini et al., 2008).

Se dice que los espectadores pueden llevar a cabo diferentes roles dentro de las situaciones de agresión, sin embargo, vale la pena destacar la función propuesta por Naranjo (2010) en cuanto a que los espectadores son aquellos que pueden ayudar o disminuir las situaciones de acoso escolar. Estos son observadores de dichas situaciones, lo que los coloca dentro de la situación, pero en una posición no tan explícita. Al ser parte de la situación estos podrían actuar frente al problema, ya sea positivamente o negativamente. Es importante actuar con ellos ya que tienen un gran potencial de prevención al ser, no solo muchos en cantidad, sino que pueden intervenir directamente para frenar la situación.

A los espectadores los han “pasados por alto” en la mayoría de los estudios que involucran acoso escolar y es realmente interesante integrarlos dentro del panorama de estas situaciones de agresión, ya que al hacerlo cambia totalmente la situación. El no hacer nada ante la agresión, también es hacer algo y determina mucho el desarrollo del acoso escolar.

Se debe comenzar por estudiar qué es lo que determina su actuar dentro de estas situaciones. Ya que luego de esto es como se podría comenzar a construir una posible propuesta de prevención ante el acoso escolar. Si se conoce qué motiva a los estudiantes a intervenir positivamente, se podría comenzar por incentivar esas motivaciones y por tanto disminuir los cuadros de acoso escolar.

Relación entre el Razonamiento Moral, Conducta Prosocial, La Empatía y Los Espectadores

Es importante conocer cuál es la relación entre el razonamiento moral, conducta prosocial y la empatía, en cuanto a su relación con los espectadores de acoso escolar. Es de gran relevancia conocer que, cuando la persona cuenta con una mayor frecuencia y mejor calidad de la conducta prosocial, suele relacionarse con un tipo más complejo e internalizado de razonamiento moral. Por lo que en la presente investigación se considera importante estudiar ambos constructos conjuntamente.

El comportamiento prosocial se desarrolla de la mano de la empatía, buscando siempre tener en cuenta las necesidades del otro y actuando de acuerdo con ellas. El desarrollo moral, por otro lado, siempre va orientado a desarrollarse hacia la comprensión de que la convivencia requiere un entendimiento entre los sujetos, siempre de la mano de la empatía, alejándose del hedonismo. Es por esto que se afirma que, a mayor razonamiento moral, mejor comportamiento social (Urquiza & Casullo, 2006).

Es vital conocer que la emoción es un importante factor para el desarrollo moral de los adolescentes. Las emociones llegarán a determinar el actuar de los adolescentes. La empatía, por su parte, puede estar centrada en el otro como una respuesta afectiva. El foco de atención es el otro, lo que permite compartir su estado emocional y por ende impulsarán los deseos de ayuda y compasión. Por lo que la empatía llega a ser considerada como una facilitadora de la conducta prosocial, que a su vez van de la mano con el juicio moral para poder realizar acciones concretas (Retuerto Pastor, 2002; Urquiza & Casullo, 2006).

Los conceptos de empatía y conducta prosocial están altamente relacionados con la madurez moral. El concepto de empatía desde el punto de vista emocional, social y cognitiva llegará a explicar la conducta prosocial, ya que esta se desarrolla gracias a infinidad de situaciones sociales que resultan en aprendizajes para la persona. Aprendizajes que permiten que con el tiempo se pueda controlar y regular acciones basadas en la anticipación de las consecuencias sociales posibles. Donde paralelamente se desarrolla el razonamiento moral, que van de la mano con las capacidades empáticas y por tanto son necesarias para el logro de conductas sociales solidarias (Urquiza & Casullo, 2006).

Por lo que se puede afirmar que, el desarrollo del niño tiene una tendencia al incremento del razonamiento orientado a las necesidades empáticas. Lo cual llegaría a correlacionarse con el desarrollo de la empatía y, por tanto, se desarrollará el razonamiento orientado a las necesidades del otro, alejándose del hedonismo. Lo que quiere decir que el razonamiento dirigido a velar por las necesidades del otro tiene una fuerte relación con la empatía de la persona, punto que se desarrolla a lo largo de los primeros años de vida del niño o niña, desarrollo que llegará cerca de su punto máximo en la adolescencia (Retuerto Pastor, 2002).

Es por lo mencionado anteriormente que el autor llega a concluir que existe una relación entre procesos cognitivos y afectivos cuando se decide en torno a un problema moral. Además el razonamiento prosocial se orienta al apoyo de los procesos empáticos (Retuerto Pastor, 2002).

Las respuestas empáticas son un moderador de las respuestas agresivas y del comportamiento social en sí. Esta relación se fortalece en la adolescencia, ya que estas

capacidades suelen incrementarse en este período. La forma en la que se moderan estas conductas agresivas, tiene que ver con el componente cognitivo y el emocional de la empatía (Gini et al., 2008).

Gini et al. (2008) encontraron la relación entre el comportamiento prosocial y la empatía de los defensores en situaciones de acoso escolar. Aquellos que defendían a las víctimas y tenían una tendencia a intervenir en la situación presentaban niveles más altos que aquellos que eran los acosadores o los que no intervenían. Además, la empatía se relaciona positivamente con el comportamiento de defender a la víctima y negativamente con las actitudes *pro-bullying*.

Además, no se debe olvidar que en la adolescencia se da un mayor y creciente desarrollo de la conducta prosocial y el razonamiento moral (que como ya estudiamos van de la mano con la empatía). Por lo que se toma como punto crucial la adolescencia para el estudio en cuestión, ya que se considera que es gracias al desarrollo del individuo que en este punto de la vida se alcanza un nivel superior que permite que la prosocialidad se desarrolle de una forma asertiva, reforzando entonces la relación entre el razonamiento moral y la conducta prosocial (Eisenberg et al., 2007; Mestre Escrivá et al., 2002).

1.4 Planteamiento del Problema de Investigación

El presente trabajo tiene como propósito explicar la relación entre el comportamiento prosocial, razonamiento moral y la posición adoptada en las situaciones de acoso escolar por adolescentes espectadores en el contexto costarricense. Se pretende, además, definir el posible rol que se puede acoger desde el punto de vista del espectador.

1.5 Hipótesis de la investigación

1. La posición adoptada en las situaciones de acoso escolar se deriva del tipo de razonamiento y del comportamiento prosocial.
2. El rol asumido como espectador se relaciona con el tipo de razonamiento y comportamiento prosocial.

1.6 Variables de Investigación

La presente investigación tiene como propósito estudiar la relación entre varias variables que darán resultados dependiendo de cómo estas interactúen entre sí, por lo que es de vital importancia entender cómo estas podrían llegar a relacionarse y dar resultados diversos.

La variable dependiente será la posición que adopta el o la espectadora adolescente dentro de la situación de acoso escolar, ya que esta posición dependerá directamente de la forma en que el o la adolescente razone la situación específica que está viviendo y posteriormente cómo se comporte en esta a partir de esta forma de razonarla.

Por lo que es importante tomar en cuenta que la relación entre las variables independientes, el razonamiento moral y el comportamiento prosocial, darán diferentes resultados a la variable dependiente. Ya que existen diferentes formas de razonar moralmente y diversas maneras de comportarse prosocialmente, por lo que las posibles combinaciones de estas dos variables afectarán directamente como se establezca la variable dependiente de la investigación y por lo tanto generará que el o la adolescente adopte uno de los varios roles que los espectadores pueden adoptar en situaciones de acoso escolar.

1.7 Objetivos

Objetivo general

- Determinar la relación entre el comportamiento prosocial y el razonamiento moral, y la posición de participación adoptada por los y las estudiantes en situaciones de acoso escolar.

Objetivos específicos

- Categorizar a las personas adolescentes del contexto costarricense como espectadores, víctimas o agresores.
- Determinar la asociación del comportamiento prosocial y la posición adoptada dentro de las situaciones de acoso escolar.
- Determinar la asociación del razonamiento moral y la posición adoptada dentro de las situaciones de acoso escolar.
- Identificar el rol asumido como espectador del acoso escolar en relación con el razonamiento moral y comportamiento prosocial.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

2.1 Estrategia metodológica realizada

El presente estudio se realizó con enfoque cuantitativo, ya que este no se centra en describir o explicar un fenómeno, sino que busca realizar inferencias, a partir de una muestra, a una población mediante la relación entre variables o aspectos específicos de las observaciones de dicha muestra (Ugalde Binda & Balbastre-Benavent, 2013).

Además, se utilizó un modelo correlacional, el cual presenta “como objetivo medir la relación que existe entre dos o más variables, en un contexto dado. Intenta determinar si hay una correlación, el tipo de correlación y su grado o intensidad. En otro sentido, la investigación correlacional busca determinar cómo se relacionan los diversos fenómenos de estudio entre sí” (Cazau, 2006; citado en Abreu, 2012, p.194).

2.2 Instrumentos

A continuación, se detallan los instrumentos utilizados en la presente investigación. Algunas de estas escalas ya han sido probadas en Costa Rica, sin embargo, para las que no, estas han sido traducidas al castellano costarricense, se utilizó la técnica de *reverse translation* para verificar su validez de contenido traducido y una entrevista cognitiva con 4 estudiantes de secundaria para verificar su validez de constructo en nuestro contexto.

La información recolectada con estos instrumentos fue sistematizada en una base de datos numérica. Para cada una se aplicó el coeficiente Alfa (α) de Cronbach como modelo de consistencia interna para determinar su confiabilidad y se recurrió a realizar análisis de correlaciones entre las variables y análisis multivariantes.

Escala de agresión física y verbal

La escala de agresión física y verbal (*Physical and Verbal Agression Scale*) es una escala de 20 ítems que ofrece una descripción de los comportamientos relacionados con el sufrimiento físico y verbal, con el fin de medir el nivel de agresión que pueden tener los participantes. Su formato de respuesta ofrece puntajes de siempre, algunas veces y nunca como forma de escala Likert (Caprara & Pastorelli, 1993). Además, se utilizó la escala de forma inversa para medir la percepción de la agresión de los demás hacia uno mismo. Esta escala, aplicada en las dos direcciones señaladas, contribuye a identificar a los espectadores y a diferenciarlos de los presuntos agresores y víctimas habituales.

Prosocial Reasoning Objective Measure (PROM)

Dentro del diseño cuantitativo se aplicó el instrumento de papel y lápiz *Prosocial Reasoning Objective Measure*, más conocido como PROM (Carlo, Eisenberg, & Knight, 1992). El PROM busca evaluar el razonamiento moral prosocial de los sujetos, mediante siete historias diseñadas que invocan conflictos específicos y que buscan las necesidades o deseos del protagonista y de otras personas (Retuerto Pastor, Pérez-Delgado, & Mestre Escrivá, 2004).

Cada una de ellas tiene tres opciones de comportamientos que el participante puede seleccionar. Los autores recomiendan el uso de al menos cinco de las historias basados en los datos de confiabilidad y por su facilidad de comparación. Estas historias son: el accidente, el de nadar, el *bullying*, la sangre y las historias de comida (Carlo, 2016).

Por otro lado, el Alpha de Cronbach del PROM es de .57, y sus subescalas son de .58, .46, .48 y .76 (Carlo et al., 2003; Carlo & Randall, 2002). Además, el PROM ha sido traducido al español y contextualizado a Costa Rica por un grupo de investigación del Instituto de Investigaciones Psicológicas y la Universidad de Missouri-Columbia (*Mizzou-UCR study*).

Prosocial Tendencies Measure (PTM)

El PTM es un auto informe de 23 ítems que mide seis tipos de comportamientos prosociales, estos son el público (Alfa de Cronbach 0.78), anónimo (Alfa de Cronbach 0.85), emocional (Alfa de Cronbach 0.75), altruista (Alfa de Cronbach 0.74), complaciente (Alfa de Cronbach 0.80) y crisis (Alfa de Cronbach 0.63). Su puntuación se da acorde con una escala Likert de 1 (no me describe del todo) a 5 (me describe correctamente). Esta escala surgió de escalas anteriores que medían la disposición y comportamiento prosocial y por entrevistas que implicaban el razonamiento prosocial (Azimpour, Neasi, Shehni-Yailagh & Arshadi, 2012; Carlo et al., 2003; Carlo & Randall, 2002).

Pro-victim Attitudes Student

En cuanto a los espectadores, se quería definir el papel que estos toman dentro de las situaciones de acoso. Como se mencionó anteriormente, los espectadores cumplen un rol fundamental en estas situaciones, por lo que es necesario estudiar las actitudes que tienen los estudiantes del contexto costarricense para conocer cuál es la mayor predisposición de roles asumidos. Se utilizó la escala de Salmivali & Voetens (2004), adaptada por Pozzoli & Gini (2010).

Esta escala, evalúa 10 estados o actitudes que se pueden tomar frente las situaciones de acoso desde la postura del espectador. Se mide la intimidación, el estar a favor de la víctima, estar de acuerdo con el agresor, entre otros (Pozzoli & Gini, 2010).

2.3 Selección de los participantes

Criterios de Selección

Los criterios de selección de las personas participantes de la investigación fueron las siguientes: estudiantes de colegios en educación secundaria del sector público en Costa Rica, en un rango de edad considerado como adolescencia, el cual va desde los 12 a 18 años.

Se utilizó un muestreo no probabilístico, específicamente un muestreo por cuotas. Este muestreo implica fijar el número de muestra que se utilizará en el estudio con condiciones determinadas, por ejemplo ser del mismo colegio y el mismo rango de edad (Cuesta & Herrero, s. f.).

El tamaño de la muestra, según el *Gpower*, con correlaciones de Pearson r para dos muestras independientes (dos colas), con un tamaño del efecto de 0.6, y con un α de 0.05 y un β de 0.90, con una proporción de asignación de 2 (dos grupos), se estipula en 46 y 93 (éste último el grupo de los espectadores). Tamaño total de la muestra debería ser de 139. El valor crítico de z es 1.959. El poder estadístico esperado sería de 0.8991.

Muestra

El tamaño total de la muestra con el que se trabajó fue de 175 estudiantes de secundaria, de dos colegios públicos de la gran área metropolitana en Costa Rica. De estos 84 fueron hombres y 91 mujeres (ver Gráfico 1), contando con 68 estudiantes de séptimo año, 41 de octavo año y 66 de noveno año (ver Gráfico 2). Con edades entre 12 y 18; específicamente 14 estudiantes con 12 años, 42 estudiantes con 13 años, 46 estudiantes con 14 años, 50 estudiantes de 15 años, 17 estudiantes con 16 años, 5 estudiantes con 17 años y 1 estudiante con 18 años (ver Gráfico 3).

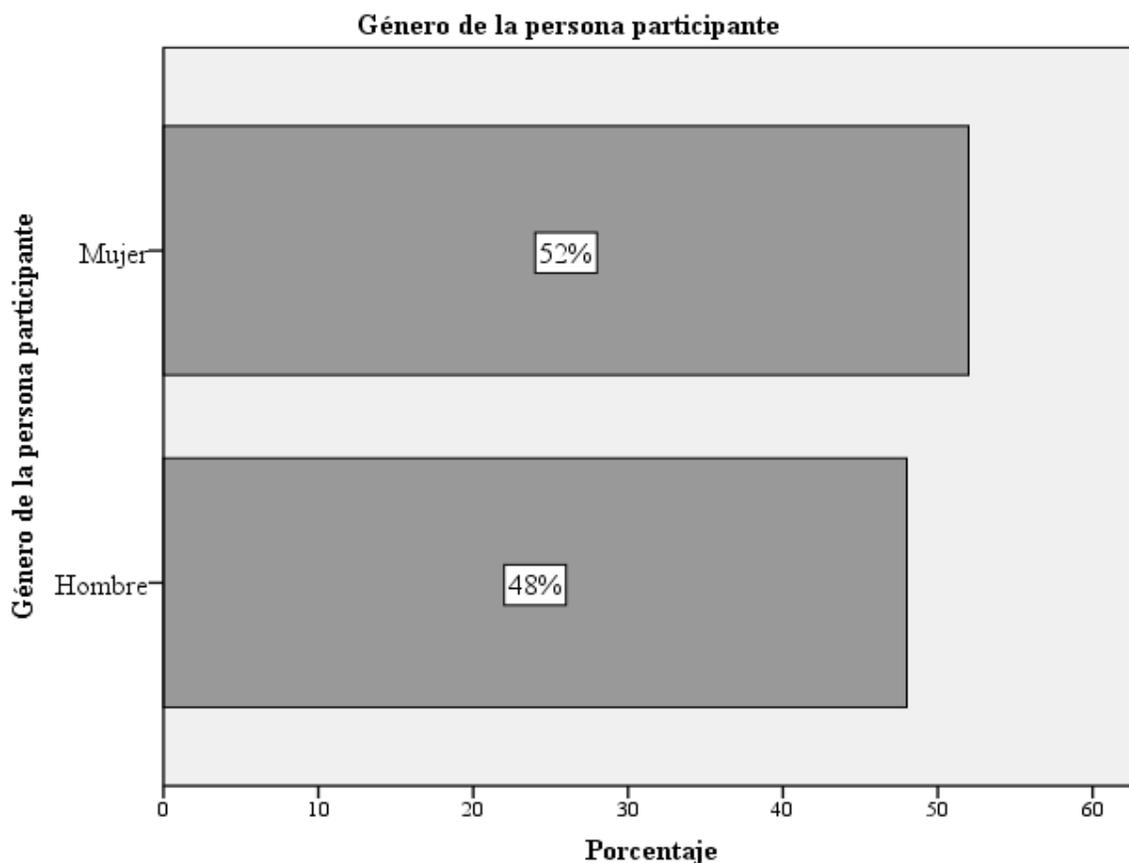


Gráfico 1. Porcentaje de mujeres y hombres participantes.

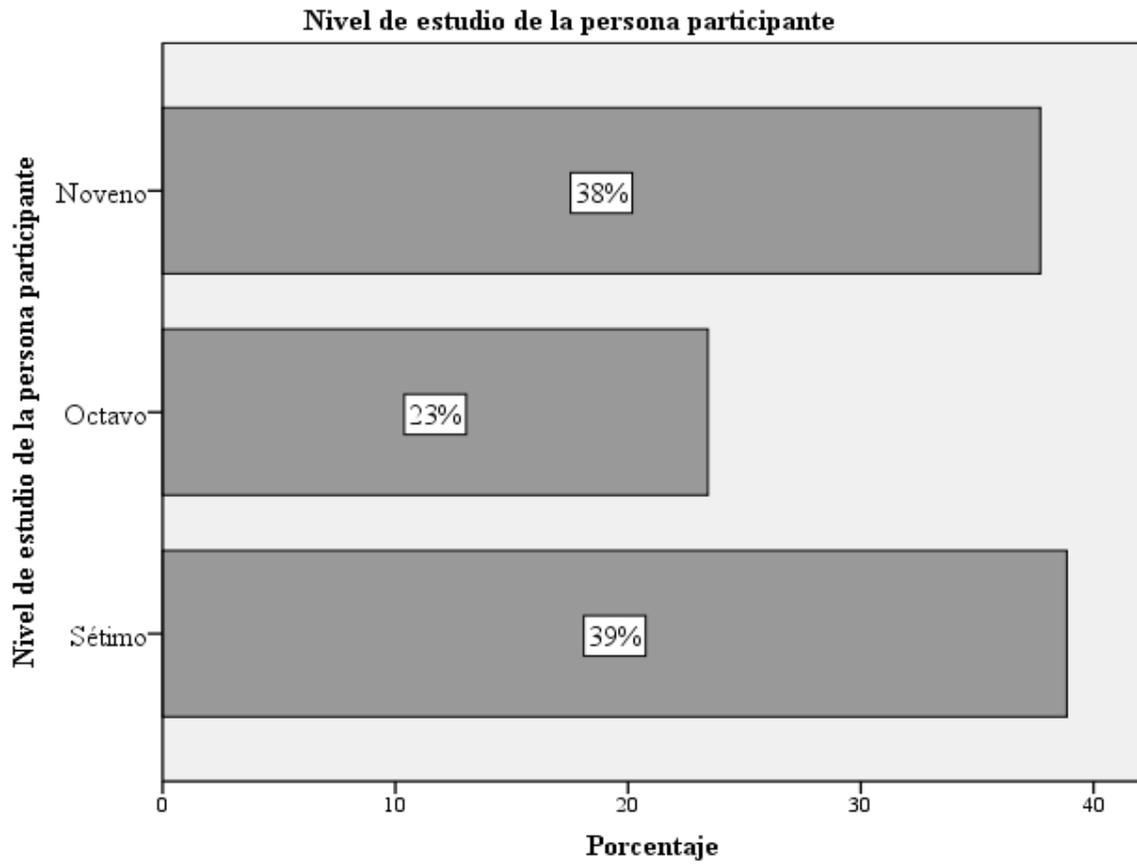


Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes participantes por nivel de estudio.

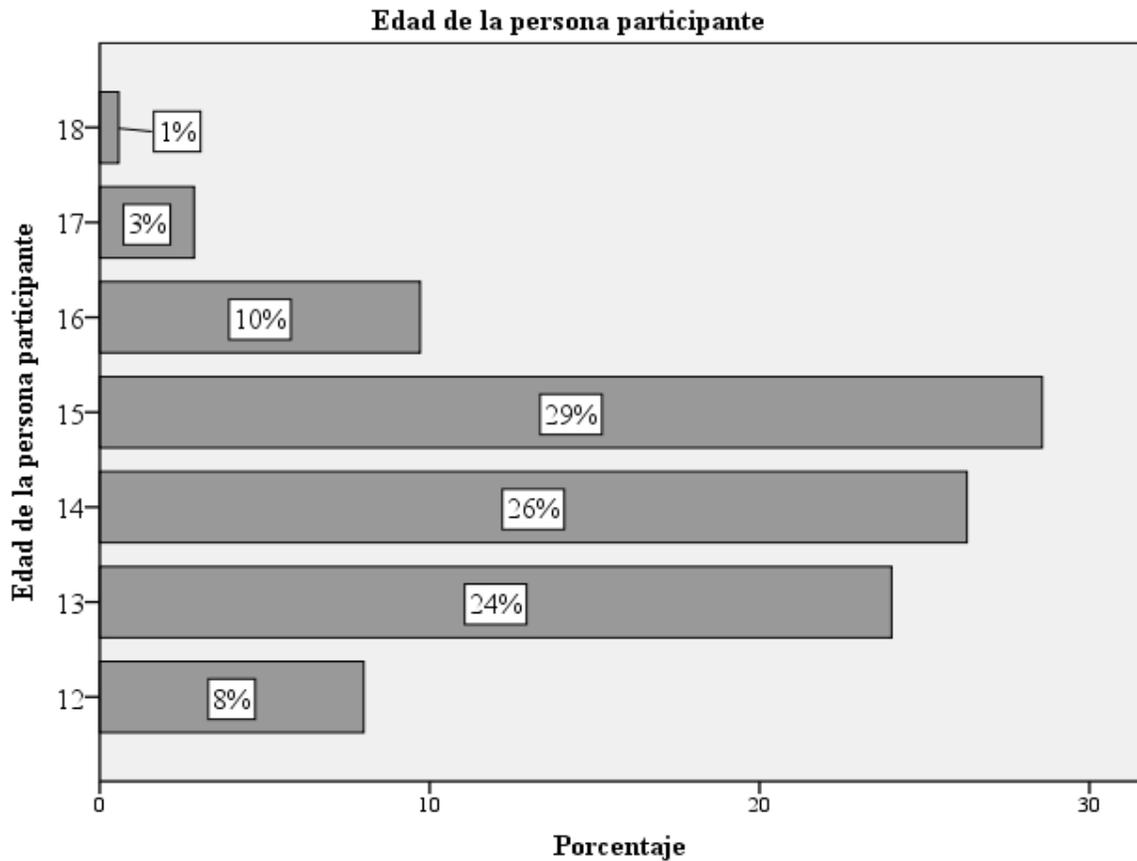


Gráfico 3. Porcentaje de estudiantes participantes según su edad.

Los estudiantes participantes, como ya se ha mencionado anteriormente, provenían de 2 colegios del GAM en Costa Rica. Estos colegios fueron el Colegio Ingeniero Alejandro Quesada Ramírez con un total de 63 estudiantes participantes y el Liceo de Coronado, con un total de 112 estudiantes participantes (ver Gráfico 4).

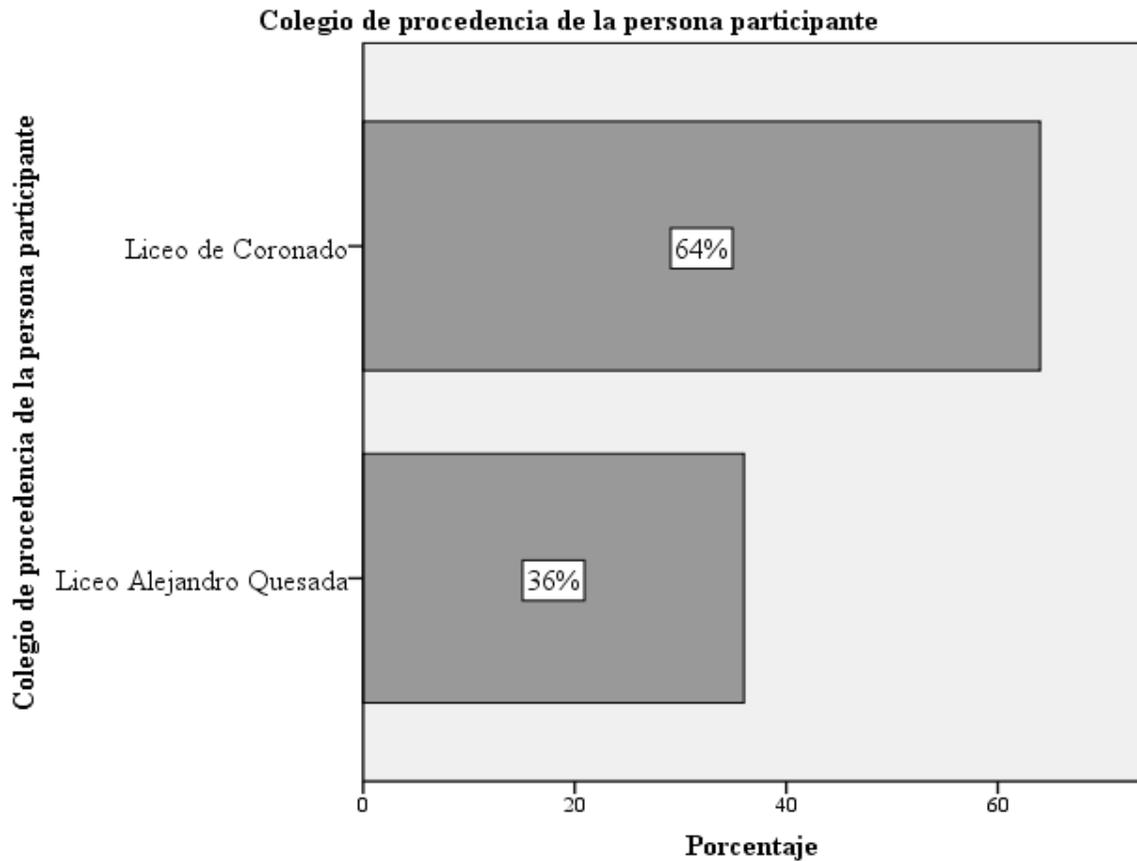


Gráfico 4. Porcentaje de estudiantes por colegio de procedencia.

El Colegio Ingeniero Alejandro Quesada Ramírez se localiza en la provincia de Cartago, en Concepción de La Unión. Los 63 participantes de dicho colegio estaban cursando los años escolares de séptimo (27 estudiantes), octavo (8 estudiantes) y noveno (28 estudiantes), de edades entre 12 y 17 años. De estos estudiantes, 27 fueron hombres y 36 fueron mujeres.

El Liceo de Coronado, por su parte, se ubica en la provincia de San José, en San Isidro de Coronado, específicamente ubicado en el cantón de Vásquez de Coronado. Los 112 estudiantes, 57 fueron hombres y 55 mujeres, de edades entre los 12 hasta los 18 años. Se

contó con la participación de 41 estudiantes de séptimo año, 33 estudiantes de octavo año y 38 estudiantes de noveno año.

2.4 Procedimiento para la recolección de información

El trabajo de campo comenzó con la aplicación de una prueba piloto y entrevista cognitiva a 4 estudiantes de un centro educativo privado en San Pedro de San José. Los estudiantes eran 2 mujeres de séptimo año de 12 y 13 años, y 2 hombres de noveno año de 15 años ambos. El propósito de dichas aplicaciones era mejorar los instrumentos de evaluación en cuanto a redacción, orden y simplicidad de comprensión para los y las adolescentes, luego de haber realizado la adaptación y traducción de las escalas con un *reverse translation*. Así como contextualizar y adaptar el instrumento al castellano costarricense.

Propiamente en los colegios, se comenzó por pasar los consentimientos y asentimientos informados (Anexo #1 y Anexo #2 respectivamente). Dicho documento daba a conocer a los y las estudiantes y padres de familia, las implicaciones de su participación en el estudio, así como la explicación general referente a la investigación y respuesta de posibles dudas por parte de la investigadora. Todas las identidades de los y las estudiantes (y padres de familia o responsables legales) quedaron bajo el anonimato para asegurar su privacidad, y al mismo tiempo no comprometer el tipo u orientación de las respuestas en las escalas. Estos documentos aseguran la autorización y el consentimiento de la participación por parte de los encargados legales de los estudiantes y por ellos mismos (al ser estos mayores de 12 años). Toda la información recolectada en el trabajo de campo fue y será usada únicamente para la presente investigación.

Posteriormente, se aplicó “El Folleto de Participación”. Este documento fue el utilizado para la recolección directa de datos, contenía un apartado de información general del estudiante en cuanto a sexo, edad y año de estudio, y posteriormente, en este documento se encontraban las escalas previamente mencionadas. Esta recolección de la información constaba de una única sesión y de aproximadamente 45 minutos.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico IBM SPSS v.23 (IBM Corp., 2014), con el cual se realizaron los análisis de coeficiente alfa de Cronbach utilizado como índice para medir la consistencia interna de las escalas utilizadas, así como correlaciones de Pearson para medir la relación entre las variables del estudio. Además, se realizaron análisis multivariante de la varianza, con el fin de estudiar la variabilidad de los diferentes grupos de estudio.

El Coeficiente Alfa de Cronbach fue utilizado para medir la consistencia interna de las escalas utilizadas.

El valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0,70; por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja. Por su parte, el valor máximo esperado es 0,90; por encima de este valor se considera que hay redundancia o duplicación. Usualmente, se prefieren valores de alfa entre 0,80 y 0,90 (Oviedo & Campo-Arias, 2005, p.577)

Para la Escala de Agresión se obtuvo un coeficiente alfa de 0.76 y la Escala de Agresión adaptada a la inversa obtuvo un coeficiente alfa de 0.69. La escala original y la escala adaptada a la inversa tienen un total de 20 ítems cada una.

Por otro lado, la escala *Prosocial Reasoning Objective Measure* (PROM) obtuvo un coeficiente alfa de 0.87, la escala *Prosocial Tendencies Measure* (PTM) tuvo un puntaje de coeficiente alfa de 0.88 y la escala *Pro-victim Attitudes Student* obtuvo un puntaje alfa de 0.89.

Es importante mencionar que, en general a lo largo de todos los resultados obtenidos, no se encontraron diferencias significativas según el género, grado o colegio de procedencia.

En cuanto a la posición adoptada por los estudiantes dentro del acoso escolar según la escala *Pro-victim Attitudes Student*, se encontró que un 16,57% de la muestra puntuó con una tendencia a ser agresor, un 17,14% puntuó con una tendencia a posicionarse como víctima y un 57,71% puntuó con una tendencia a actuar como espectadores de las situaciones de acoso escolar. Se debe mencionar que un 8,57% de la muestra no fue clasificable, ya que no cumplía con la puntuación para posicionarse en una de las categorías que con tendencia un estudiante podía adoptar con frecuencia en las situaciones de acoso escolar (ver el Gráfico 5 y 6).

Por otro lado, la distribución que se da dentro de los espectadores de acuerdo con la escala *Pro-victim Attitudes Student* llama mucho la atención, ya que el 30,86% de la muestra total mostró posicionarse como espectadores defensores siendo este un 53,47% del total de los estudiantes calificados como espectadores. Seguido se encontraron los externos con un 22,29% de la muestra total, un 38,61% del total de espectadores. Los reforzadores se encontraron con un porcentaje de 3,43% de la muestra total, y con un 5,94% de la muestra de espectadores. Por último, los asistentes puntuaron con un 1,14% de la muestra total, y con un 1,98% de la muestra total de espectadores (ver Gráfico 6 y 7).

Tendencia de Posición Adoptada por el Estudiante

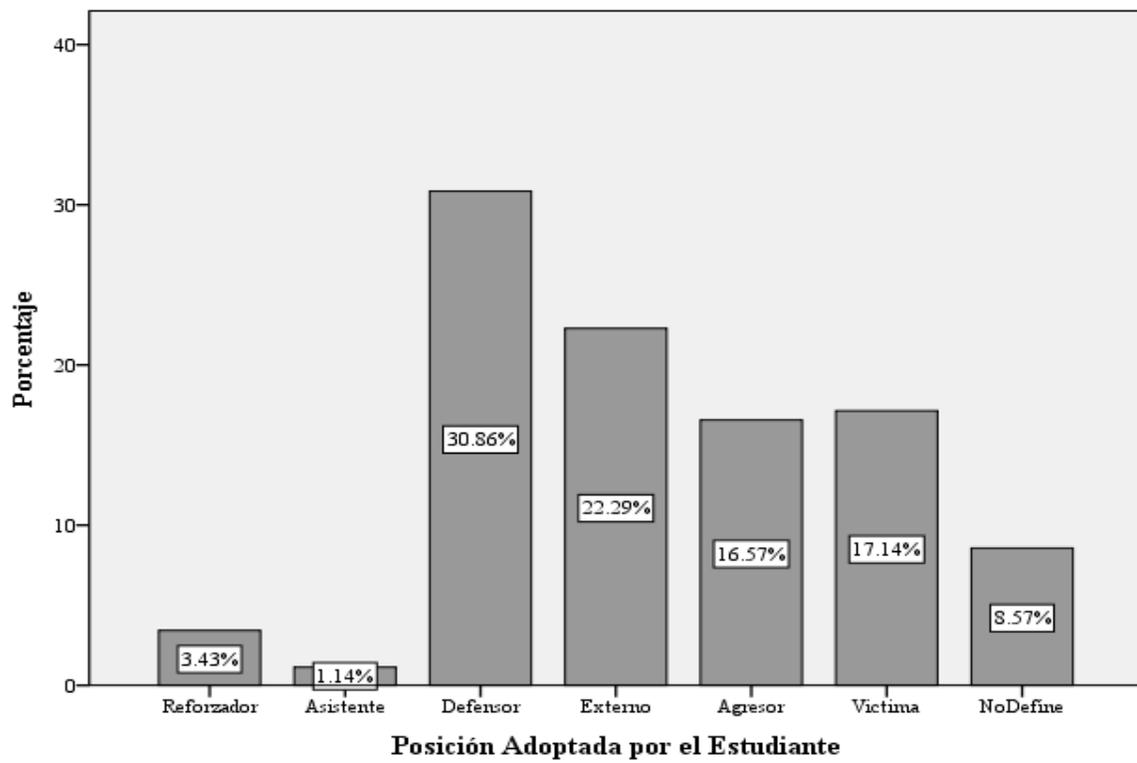


Gráfico 5. Porcentaje de estudiantes según la tendencia de posición que adoptan en las situaciones de acoso escolar.

Clasificación General de los Sujetos

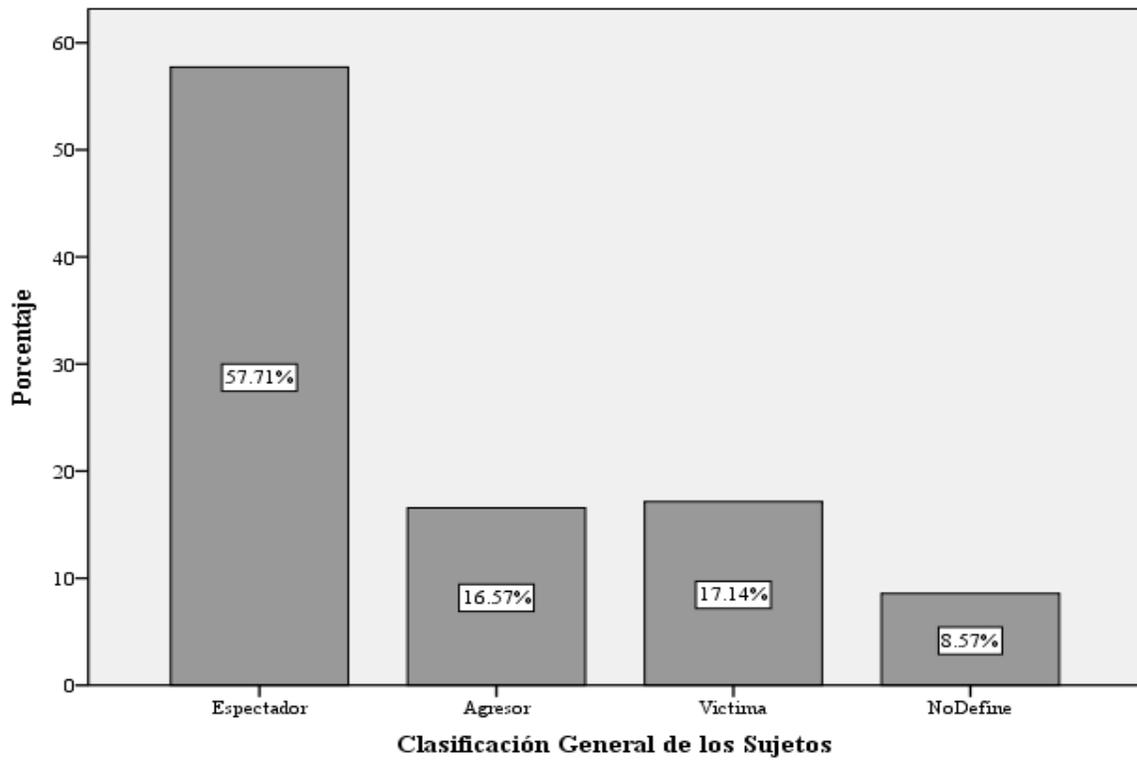


Gráfico 6. Porcentaje de estudiantes según la clasificación general de las tendencias de posiciones posibles adoptadas en las situaciones de acoso escolar.

Tipo de Espectador

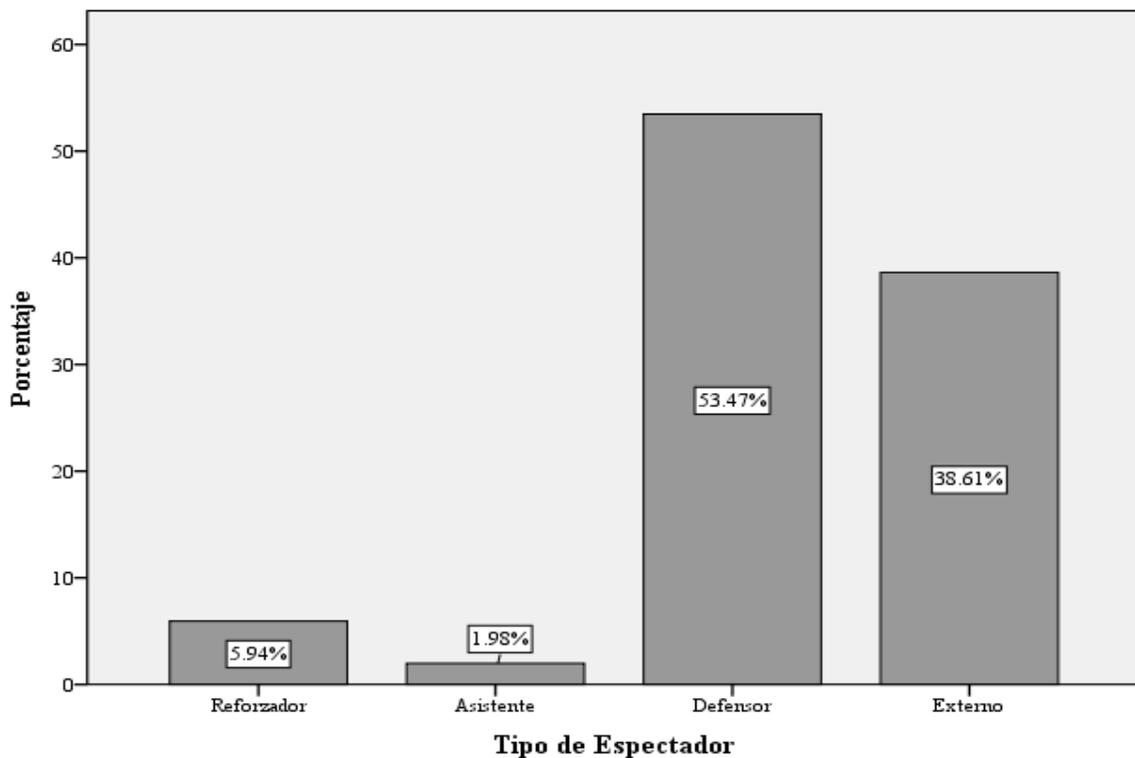


Gráfico 7. Porcentaje de tendencias a posicionarse como alguno de los tipos de espectador.

En cuanto a los análisis de correlaciones, se puede afirmar que existe una correlación negativa entre el nivel de agresión y el razonamiento moral. Específicamente, se encontraron correlaciones negativas entre la agresión y el razonamiento orientado a las necesidades, el estereotipado y el internalizado; así como que no se encontró una correlación entre la agresión y el razonamiento hedonista y el razonamiento orientado a la aprobación de los demás (ver Tabla 1).

Tabla 1

Correlaciones: razonamiento moral con agresión

	1	2	3	4	5
1. Agresión Física y Verbal	1				
2. Hedonista	,14	1			
3. Orientado a las Necesidades	-.27**	,06	1		
4. Centrado en la Aprobación	-,020	.47**	.42**	1	
5. Estereotipado	-.24**	,04	.48**	.27**	1
Internalizada	-.32**	,01	.56**	.30**	.64**

* = <.05, ** = .01, *** = .001

La conducta prosocial no correlacionó significativamente con la agresión, excepto por la conducta prosocial complaciente. Esta correlacionó negativamente y, por tanto: a mayor agresión menor será la conducta prosocial complaciente (ver Tabla 2).

Tabla 2

Correlaciones: Conducta prosocial con agresión

	1	2	3	4	5	6
1. Agresión Física y Verbal	1					
2. Pública	,08	1				
3. Emocional	-,09	.41**	1			
4. Emergencia	-,14	.24**	.71**	1		
5. Altruista	-,06	-.70**	-.31**	-,08	1	
6. Complaciente	-.16*	,13	.52**	.49**	-,05	1
Anónima	-,12	.31**	.59**	.52**	-.34**	.43**

* = <.05, ** = .01, *** = .001

Por otro lado, podemos mencionar las correlaciones con la posición adoptada dentro de una situación de acoso escolar. El razonamiento moral correlaciona positivamente con adoptar una posición de defensor y negativamente con ser reforzador. Por lo que a mayor razonamiento mayor posibilidad de ser un defensor y menor posibilidad de ser un reforzador. El razonamiento moral internalizado correlaciona negativamente con ser un reforzador en la situación de acoso escolar, sin embargo, ser un asistente, defensor o externo no correlaciona con el razonamiento moral (ver Tabla 3).

Tabla 3

Correlaciones: razonamiento moral y tipo de espectador

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Reforzador	1							
2.Asistente	.68**	1						
3.Defensor	,14	.19**	1					
4.Externo	,11	,13	,13	1				
5.Hedonista	,09	,03	-,13	,07	1			
6.Orientado a las Necesidades	-,09	-,09	,08	,02	,06	1		
7.Centrado en la Aprobación	-,03	-,08	-,02	-,09	.47**	.42**	1	
8.Estereotipado	-,12	-,11	,12	-,10	,04	.48**	.27**	1
Internalizado	-.193*	-.132	.114	.004	.005	.562**	.308**	.645**

*= <.05, ** = .01, *** = .001

En cuanto a la conducta prosocial, la posición de reforzador correlaciona positivamente con una conducta prosocial pública y negativamente con la conducta prosocial altruista. La posición de asistente correlaciona positivamente con la conducta prosocial pública y negativamente con la altruista. Por otro lado, la posición del defensor correlacionó positivamente con la conducta prosocial emocional, en situaciones de emergencia,

complaciente y anónima. La posición del externo no correlacionó con la conducta prosocial (ver Tabla 4).

Tabla 4
Correlaciones: conducta prosocial y tipos de espectadores

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Reforzador	1								
2.Asistente	.68**	1							
3.Defensor	.14	.19**	1						
4.Externo	.11	.13	.13	1					
5.Pública	.22**	.23**	.13	.01	1				
6.Emocional	-.01	.01	.22**	.05	.41**	1			
7.Emergencia	-.01	.01	.37**	-.02	.24**	.71**	1		
8.Altruista	-.21**	-.30**	.050	-.08	-.70**	-.31**	-.08	1	
9.Complaciente	-.01	.01	.25**	.01	.13	.52**	.49**	-.05	1
Anónima	-.01	.03	.20**	.09	.31**	.59**	.52**	-.34**	.43**

*= <.05, ** = .01, *** = .001

Además, la conducta prosocial correlacionó positivamente con el razonamiento moral. Por tanto, a mayor razonamiento moral, mayor serán las puntuaciones en cuanto a las conductas prosociales.

Se realizaron distintos análisis multivariantes de la varianza (MANOVA) con el fin de estudiar la variabilidad total de la muestra según los diferentes grupos y como estos grupos se diferencian entre sí; por tanto, lo que se busca con estos estudios de análisis multivariante de la varianza específicamente es, encontrar la existencia de diferencias específicas entre la posición que adoptan los estudiantes en las situaciones de acoso escolar (agresores, víctimas y espectadores y tipos), su relación al razonamiento moral y la conducta prosocial.

El primer análisis multivariante de la varianza (MANOVA) toma en cuenta el razonamiento moral y los grupos según la posición adoptada en las situaciones de acoso

escolar (agresores, víctimas o espectadores). Dicho análisis afirma la existencia de una diferencia significativa entre los grupos según el razonamiento moral, ya que existe una significancia estadística según el criterio de Lambda de Wilks $F(3, 168)=2,43$, $p= 0,001$ (ver Tabla 5). La prueba de la homogeneidad de la varianza se mantiene para todas las variables dependientes según la prueba de Levene $p>0.05$ (ver Tabla 6).

Tabla 5
Pruebas multivariante

Efecto	Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.	Eta parcial al cuadrado	
Clasificación	Lambda de Wilks	,775	2,437	18,000	464,347	,001	,082

Tabla 6
Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error

	F	df1	df2	Sig.
Hedonista	,361	3	169	,781
Orientado a las Necesidades	,109	3	169	,954
Centrado en la Aprobación de los demás	1,173	3	169	,322
Estereotipado	1,480	3	169	,222
Internalizada	,703	3	169	,551

Es así como podemos proseguir al análisis de la prueba de efectos inter sujetos y afirmar que existen diferencias significativas entre los grupos en relación con el razonamiento moral orientado a las necesidades del otro ($p=0.001$), explicando un 9% de la varianza; razonamiento moral estereotipado ($p=0.001$), explicando un 8,7% de la varianza; y razonamiento moral internalizado ($p=0.001$), explicando un 14,7% de la varianza (ver Tabla 7).

Tabla 7
Pruebas de efectos inter-sujetos

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Clasificación	Hedonista	5,743	3	1,914	1,990	,117	,034
	Orientado a las Necesidades	22,262	3	7,421	5,560	,001	,090
	Centrado en la Aprobación de los demás	5,913	3	1,971	1,096	,353	,019
	Estereotipado	16,279	3	5,426	5,368	,001	,087
	Internalizada	22,193	3	7,398	9,740	,000	,147

Como método de comparaciones múltiples se utilizó la prueba de *Post Hoc*. Con esta prueba se quiere ver las diferencias específicas en los tres grupos (agresores, víctimas y espectadores) con respecto a los tipos de razonamiento moral que ya afirmamos, presentan diferencias significativas con la prueba de efectos inter-sujetos (ver Tabla 8).

Para el razonamiento moral total, podemos afirmar que existe una tendencia mayor de la misma en la posición de los espectadores ($\bar{X}=190,71$, D.T.= 11.08) en relación con los agresores ($\bar{X}=182,39$, D.T.= 12.08), ($p=0,001$); además, las víctimas ($\bar{X}=190,27$, D.T.=11.66) presentan una tendencia mayor al razonamiento moral total en relación con los agresores ($p=0,008$).

En el razonamiento moral orientado a las necesidades, encontramos que, el espectador ($\bar{X}=5,45$, D.T.= 1.14) presenta un puntaje mayor que los agresores ($\bar{X}=4,49$, D.T.= 1.17) ($p=0,001$).

En cuando al razonamiento moral estereotipado, tiene un puntaje mayor en los espectadores ($\bar{X}=5,76$, D.T.= 0.95) en relación con los agresores ($\bar{X}=4,92$, D.T.= 1.23),

($p=0,001$); así como que las víctimas ($\bar{x}=5,47$, D.T.=0.99) presentan más puntaje en razonamiento moral estereotipado que los agresores ($p=0,038$).

Por último y al igual que en los anteriores, en relación con el razonamiento moral internalizado, se obtuvo mayor puntaje en los espectadores ($\bar{x}=5,59$, D.T.= 0.83) en relación con los agresores ($\bar{x}=4,64$, D.T.=1.07), ($p=0,001$). Así como mayor puntaje en el grupo de las víctimas ($\bar{x}=5,37$, D.T.=0.79), ($p=0,002$) con relación a los agresores.

Tabla 8

Comparaciones Múltiples: razonamiento moral y posición adoptada por el estudiante

Variable dependiente			Diferencia de medias (I-J)		Sig.
			Error estándar		
Razonamiento Moral Total	Espectador	Agresor	8,41*	2,393	,001
		Victima	,44	2,393	,855
		NoDefine	2,98	3,142	,345
	Agresor	Espectador	-8,41*	2,393	,001
		Victima	-7,97*	2,980	,008
		NoDefine	-5,43	3,609	,134
	Victima	Espectador	-,44	2,393	,855
		Agresor	7,97*	2,980	,008
		NoDefine	2,54	3,609	,483
	NoDefine	Espectador	-2,98	3,142	,345
		Agresor	5,43	3,609	,134
		Victima	-2,54	3,609	,483
Hedonista	Espectador	Agresor	-,38	,207	,070
		Victima	,01	,207	,975
		NoDefine	-,48	,272	,078
	Agresor	Espectador	,38	,207	,070
		Victima	,38	,258	,138
		NoDefine	-,10	,312	,740
	Victima	Espectador	-,01	,207	,975
		Agresor	-,38	,258	,138
		NoDefine	-,49	,312	,120
	NoDefine	Espectador	,48	,272	,078
		Agresor	,10	,312	,740
		Victima	,49	,312	,120
Orientado a las Necesidades	Espectador	Agresor	,96*	,244	,000
		Victima	,47	,244	,054
		NoDefine	,25	,320	,437
	Agresor	Espectador	-,96*	,244	,000
		Victima	-,49	,303	,111
		NoDefine	-,71	,367	,055
	Victima	Espectador	-,47	,244	,054
		Agresor	,49	,303	,111
		NoDefine	-,22	,367	,543
	NoDefine	Espectador	-,25	,320	,437
		Agresor	,71	,367	,055
		Victima	,22	,367	,543

Variable dependiente			Diferencia de medias (I-J)		
			Error estándar	Sig.	
Aprobación de los demás	Espectador	Agresor	,33	,283	,244
		Victima	,32	,283	,259
		NoDefine	-,26	,371	,478
	Agresor	Espectador	-,33	,283	,244
		Victima	-,01	,352	,977
		NoDefine	-,60	,427	,165
	Victima	Espectador	-,32	,283	,259
		Agresor	,01	,352	,977
		NoDefine	-,58	,427	,172
	NoDefine	Espectador	,26	,371	,478
		Agresor	,60	,427	,165
		Victima	,58	,427	,172
Estereotipado	Espectador	Agresor	.84*	,212	,000
		Victima	,29	,212	,170
		NoDefine	,23	,278	,414
	Agresor	Espectador	-.84*	,212	,000
		Victima	-.55*	,264	,038
		NoDefine	-,62	,320	,056
	Victima	Espectador	-,29	,212	,170
		Agresor	.55*	,264	,038
		NoDefine	-,06	,320	,841
	NoDefine	Espectador	-,23	,278	,414
		Agresor	,62	,320	,056
		Victima	,06	,320	,841
Internalizada	Espectador	Agresor	.94*	,184	,000
		Victima	,22	,184	,235
		NoDefine	-,19	,241	,428
	Agresor	Espectador	-.94*	,184	,000
		Victima	-.72*	,229	,002
		NoDefine	-1.13*	,277	,000
	Victima	Espectador	-,22	,184	,235
		Agresor	.72*	,229	,002
		NoDefine	-,41	,277	,140
	NoDefine	Espectador	,19	,241	,428
		Agresor	1.13*	,277	,000
			Victima	,41	,277

El segundo análisis multivariante de la varianza (MANOVA) estudió la variabilidad entre la posición adoptada por los estudiantes en las situaciones de acoso y la conducta prosocial. Este análisis rechaza la existencia de una diferencia significativa entre los grupos (agresor, víctima y espectador) y la conducta prosocial, ya que no existe una significancia estadística relevante según el criterio de Lambda de Wilks ($p=0,220$, $F(3, 174)=1,227$) (ver Tabla 9). Así podemos visibilizar que no existe una variabilidad significativa entre los grupos según la conducta prosocial y sus tipos. Al mismo tiempo, la prueba de efecto inter-sujetos indicó que tampoco existen efectos entre las variables.

Estos resultados llegarán a afectar la hipótesis de la investigación, ya que aquí podemos explicar que no existe una relación entre la conducta prosocial y la posición que adoptan los estudiantes dentro de las situaciones de acoso escolar (víctimas, agresores o espectadores).

Tabla 9

Pruebas multivariante

Efecto		Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Clasificación	Lambda de Wilks	,858	1,230	21,000	471,470	,220	,050

El tercer análisis multivariante de la varianza (MANOVA) estudia el razonamiento moral y el tipo de espectador específico que se adopta dentro de las situaciones de acoso escolar (reforzador, asistente, defensor y externo). Dicho análisis no afirma la existencia de una significancia estadística según el criterio de Lambda de Wilks $F(6, 168)=0,780$, $p=0,716$, (ver Tabla 10). Este análisis permite afirmar que no existe una significancia entre los tipos de espectadores en relación con el razonamiento moral.

En la revisión de la prueba de efecto inter-sujetos, se encontró una significancia con relación al razonamiento moral internalizado ($p=0.001$). Lo que significa que existen diferencias significativas entre los grupos en relación con el razonamiento moral internalizado.

Estos resultados también afectan directamente la hipótesis de investigación, en cuanto a que, rechazan la existencia de una relación entre el razonamiento moral y el rol que se asume como espectador frente a las situaciones de acoso escolar.

Tabla 10
Pruebas multivariantes

Efecto		Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Tipo de Espectador	Lambda de Wilks	,861	,780	18,000	257,872	,723	,049

El último análisis multivariante de la varianza (MANOVA) estudia el tipo de espectador presente en las situaciones de acoso escolar (reforzador, asistente, defensor y externo) y el comportamiento prosocial. Con este análisis es que podemos afirmar la existencia de una significancia estadística según el criterio de Lambda de Wilks $F(6, 169)=1,716, p=0.028$ (ver Tabla 11).

Tabla 11
Pruebas multivariantes

Efecto		Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Tipo de Espectador	Lambda de Wilks	,691	1,716	21,000	261,853	,028	,116

Afirmando así la existencia de una diferencia significativa entre los tipos de espectador con relación al comportamiento prosocial. La prueba de homogeneidad de la varianza se mantiene para todas las variables dependientes según la prueba de Levene $p>0.005$ (ver Tabla 12).

Tabla 12

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error

	F	df1	df2	Sig.
Pública	,183	3	97	,907
Emocional	2,482	3	97	,065
Emergencia	1,548	3	97	,207
Altruista	,676	3	97	,569
Complaciente	1,899	3	97	,135
Anónima	,763	3	97	,518

Es así como podemos proseguir al análisis de la prueba de efectos inter-sujetos (ver Tabla 13) y, afirmar que existen diferencias significativas entre los grupos en relación con el comportamiento prosocial en situaciones de emergencia ($p=0.030$), explicando un 8,7% de la varianza; también con el comportamiento prosocial altruista ($P=0,017$), explicando un 10% de la varianza; por último, la conducta prosocial complaciente ($p=0,034$), explicando un 8,5% de la varianza.

Tabla 13

Pruebas de efectos inter-sujetos

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
TipoDeEspectador	Pública	4,582	3	1,527	1,256	,294	,037
	Emocional	,895	3	,298	,395	,757	,012
	Emergencia	9,791	3	3,264	3,100	,030	,087
	Altruista	8,456	3	2,819	3,583	,017	,100
	Complaciente	9,953	3	3,318	2,998	,034	,085
	Anónima	1,199	3	,400	,364	,779	,011

Pasamos ahora al método de comparaciones múltiples con la prueba de *Post Hoc*. Esta busca las diferencias específicas en los tipos de espectadores (reforzador, asistente, defensor y externo) con respecto a los tipos de comportamiento prosocial, que ya afirmamos, presentan diferencias significativas con la prueba de efectos inter-sujetos (ver Tabla 14).

Encontramos aquí una diferencia significativa, en cuanto a que el espectador defensor ($\bar{X}=3,98$, D.T.=1.01) presenta mayor tendencia conducta prosocial en situaciones de emergencia que el espectador externo ($\bar{X}=3,38$, D.T.=0.96), ($p=0,007$).

En cuanto a la conducta prosocial altruista, podemos afirmar que tiene una tendencia mayor en los espectadores reforzadores ($\bar{X}=4,03$, D.T.= 0.72), ($p=0,019$), espectadores defensores ($\bar{X}=4,23$, D.T.=0.80), ($p=0,003$) y espectadores externos ($\bar{X}=3,39$, D.T.=1.00), ($p=0,013$), en cara a los espectadores asistentes ($\bar{X}=2,30$, D.T.=1.27). Afirmando, entonces, que los espectadores asistentes presentan un puntaje menor y por tanto una tendencia menor de conducta prosocial altruista en relación con los demás tipos de espectadores.

Por último, en cuanto a la conducta prosocial complaciente, podemos afirmar que presenta mayor puntaje en los espectadores defensores ($\bar{X}=4,04$, D.T.=1.06), frente a los espectadores externos ($\bar{X}=3,47$, D.T.=1.06), ($p=0,012$).

Tabla 14

Comparaciones múltiples: conducta prosocial y tipo de espectador

Variable dependiente			Diferencia de		Sig.
			medias (I-J)	Error estándar	
Pública	Reforzador	Asistente	-1,58	,900	,082
		Defensor	-,06	,475	,904
		Externo	-,13	,484	,786
	Asistente	Reforzador	1,58	,900	,082
		Defensor	1,53	,794	,058
		Externo	1,45	,799	,072
	Defensor	Reforzador	,06	,475	,904
		Asistente	-1,53	,794	,058
		Externo	-,07	,232	,749
	Externo	Reforzador	,13	,484	,786
		Asistente	-1,45	,799	,072
		Defensor	,07	,232	,749
Emocional	Reforzador	Asistente	-,30	,710	,673
		Defensor	-,40	,374	,292
		Externo	-,31	,381	,413
	Asistente	Reforzador	,30	,710	,673
		Defensor	-,10	,626	,878
		Externo	-,01	,630	,983
	Defensor	Reforzador	,40	,374	,292
		Asistente	,10	,626	,878
		Externo	,08	,183	,652
	Externo	Reforzador	,31	,381	,413
		Asistente	,01	,630	,983
		Defensor	-,08	,183	,652
Emergencia	Reforzador	Asistente	-,11	,838	,895
		Defensor	-,76	,442	,089
		Externo	-,16	,450	,719
	Asistente	Reforzador	,11	,838	,895
		Defensor	-,65	,739	,383
		Externo	-,05	,744	,945
	Defensor	Reforzador	,76	,442	,089
		Asistente	,65	,739	,383
		Externo	,60*	,216	,007
	Externo	Reforzador	,16	,450	,719
		Asistente	,05	,744	,945
		Defensor	-,60*	,216	,007

Variable dependiente			Diferencia de medias (I-J)		Sig.
				Error estándar	
Altruista	Reforzador	Asistente	1.73*	,724	,019
		Defensor	-,20	,382	,601
		Externo	,10	,389	,795
	Asistente	Reforzador	-1.73*	,724	,019
		Defensor	-1.93*	,639	,003
		Externo	-1.63*	,643	,013
	Defensor	Reforzador	,20	,382	,601
		Asistente	1.93*	,639	,003
		Externo	,30	,186	,109
	Externo	Reforzador	-,10	,389	,795
		Asistente	1.63*	,643	,013
		Defensor	-,30	,186	,109
Complaciente	Reforzador	Asistente	-,08	,859	,923
		Defensor	-,87	,453	,057
		Externo	-,31	,461	,506
	Asistente	Reforzador	,08	,859	,923
		Defensor	-,79	,758	,301
		Externo	-,22	,763	,769
	Defensor	Reforzador	,87	,453	,057
		Asistente	,79	,758	,301
		Externo	,56*	,221	,012
	Externo	Reforzador	,31	,461	,506
		Asistente	,22	,763	,769
		Defensor	-,56*	,221	,012
Anónima	Reforzador	Asistente	-,23	,855	,786
		Defensor	,13	,451	,774
		Externo	,30	,459	,521
	Asistente	Reforzador	,23	,855	,786
		Defensor	,36	,754	,631
		Externo	,53	,759	,487
	Defensor	Reforzador	-,13	,451	,774
		Asistente	-,36	,754	,631
		Externo	,17	,220	,451
	Externo	Reforzador	-,30	,459	,521
		Asistente	-,53	,759	,487
		Defensor	-,17	,220	,451

3.1 Aproximaciones a las hipótesis y objetivos de investigación

El presente apartado tiene como objetivo el presentar las aproximaciones de los resultados a las hipótesis planteadas para la presente investigación, así como el acercamiento al cumplimiento de objetivos después del análisis de los resultados.

A la luz de los resultados previamente expuestos y de la mano con las hipótesis o preguntas de investigación es posible destacar que la posición que los y las estudiantes adoptan en las situaciones de acoso escolar se deriva del tipo de razonamiento moral que desarrollen, pero no del comportamiento prosocial. Esto explica que los estudiantes tienen coherencia en su forma de razonar, pero este razonar moralmente no necesariamente coincide con su forma de actuar frente a las situaciones de violencia. Los estudiantes no están actuando altruistamente o en pro de los otros, aunque si logren razonar que eso sería lo correcto.

Aquí debemos destacar que, uno de los aportes más importantes de la investigación actual es el entender que los y las estudiantes podrán variar de posición según la situación a la que se enfrenten. Este es un factor que se debe tomar en consideración en futuras investigaciones, ya que es casi imposible hablar de clasificación estática de los estudiantes.

En cuanto a la segunda hipótesis de investigación, podemos mencionar que, los resultados afirman que el rol asumido por los y las estudiantes espectadoras de las situaciones de acoso escolar se determina, en cierta medida, por el comportamiento prosocial. Esto quiere decir que la forma de actuar como espectador depende de los comportamientos prosociales que el individuo desarrolle. El razonamiento moral no determina esta diferenciación en la posición de espectador.

En cuanto a los objetivos generales y específicos, debemos mencionar que, satisfactoriamente se estudió la relación entre el comportamiento prosocial, el razonamiento moral y la posición adoptada (agresores, víctimas y espectadores) por los y las estudiantes en situaciones de acoso escolar. Como se mencionó anteriormente, ahora sabemos que, si existe relación entre la posición y el razonamiento moral, pero no con el comportamiento prosocial.

Además, se estudió el rol de los espectadores en relación con el razonamiento moral, el cual no representa un factor significativo; al contrario de la relación del rol y el comportamiento prosocial, el cual si determina que rol asumo como espectador frente a la agresión.

CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN

El acoso escolar ha sido conceptualizado por Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek (2010) como un tipo de agresión que se caracteriza por el abuso repetido y sistemático del poder. Se sabe que entre más internalizada sea la agresión, mucho más fácil será actuar como un agresor, o mayor será la tendencia por actuar con agresión frente a los otros.

La agresión, según González Pozuelo (2013) es uno de los factores más importantes en el acoso escolar, y sin embargo, cuando se habla de agresión se debe ir más allá del centro educativo. La familia, al igual que el entorno educativo, son uno de los grandes referentes y agentes de socialización de los y las estudiantes, por lo que no es difícil entender que ambos referentes tendrán igual importancia de afectación dentro del aprendizaje de diversas actitudes como lo son las conductas agresivas.

Es en base a lo anterior que podemos entender que muchas veces las conductas agresivas no solo se aprenden en entornos educativos, sino desde la familia. Por lo que es impensable intentar solucionar el problema del acoso escolar si no se atienden las formas naturalizadas de agresión que nacen desde la casa u otros entornos sociales donde el o la estudiante se desenvuelve.

El presente estudio encontró niveles altos en agresión en la población estudiantil participante, indiferentemente de la tendencia de posición a tomar en situaciones de acoso escolar. Al mismo tiempo que mencionaron haber recibido agresiones por parte de otros. Lo que visibiliza que, la agresión sigue siendo uno de los ejes prioritarios a atender dentro de los centros educativos de Costa Rica.

Es importante mencionar que el presente estudio encontró correlaciones negativas entre el nivel de agresión y el razonamiento moral, lo que indica que a mayor razonamiento moral menor será el nivel de agresión de la persona. Además, la agresión correlacionó negativamente con el razonamiento orientado a las necesidades del otro, el razonamiento estereotipado y el internalizado. Siendo, de esta forma, congruente con los aportes de Carlo, Mestre, Samper, Tur, & Armenta (2010), al afirmar que el razonamiento moral predice en cierta medida las conductas agresivas.

Por otro lado, no se encontró una relación entre la agresión y el razonamiento moral hedonista, resultados que no son congruentes con los hallazgos de la investigación de Tur-Porcar, Llorca, Malonda, Samper, & Mestre (2016), los cuales hallaron una correlación significativa entre el nivel de agresión y el razonamiento moral hedonista.

Por otro lado, sabemos que, la conducta prosocial no correlacionó significativamente con la agresión, solamente con la conducta prosocial complaciente, la cual correlacionó negativamente. Por lo tanto, si un estudiante tiene tendencias altas agresivas, menor será la posibilidad de su actuar bajo la conducta prosocial complaciente. Resultados igualmente congruentes con Carlo et al. (2010) los cuales encontraron en su investigación que la conducta prosocial estaba relacionada marginalmente con la agresión.

Además, es importante mencionar que el razonamiento moral está positivamente correlacionado con la conducta prosocial. Esto indica que, cuando una persona razona moralmente, por consiguiente, debería actuar de la mano con la conducta prosocial. Entre más razonamiento moral tenga un estudiante, más conducta prosocial tenderá a actuar y

desarrollar en situaciones sociales. Resultados congruentes con los de Carlo et al. (2010), los cuales asocian significativamente el razonamiento moral y el comportamiento prosocial.

En cuanto a la posición que se adopta en las situaciones de acoso escolar y el razonamiento moral, es importante mencionar que los grupos presentan diferencias entre sí, donde en relación con los estudiantes con tendencias de ser agresores, los estudiantes con tendencias de ser espectadores y los estudiantes con tendencias de ser víctimas presentan una puntuación mayor en razonamiento moral total, así como en el razonamiento moral internalizado y estereotipado.

Lo que significa que los estudiantes con tendencias a ser espectadores o víctimas tienen una mayor capacidad de razonar sobre dilemas morales que no solo implican normas, autoridad, leyes y prohibiciones, sino que logra resolver las necesidades de una persona, que además están en conflicto con las de otra persona. Hay que recordar que se deja atrás el concepto individualista, para adentrarse en dilemas morales más importantes que incluyen otras personas.

En cuanto al razonamiento moral internalizado, es llamado también razonamiento de nivel superior y es aquel que logra la internalización de normas, leyes, reglas y preocupación empírica del otro. Según los datos encontrados, los estudiantes con tendencias de agresores presentan un nivel menor de desarrollo en este tipo de razonamiento, lo cual podría explicar el porqué de su actuar con agresión frente a otros estudiantes en las situaciones que se desarrollan como acoso escolar; por qué con más frecuencia se adoptan la posición que lastiman, ridiculizan o burlan a sus pares, frente a hacerles justicia o relacionarse con empatía y bajo las reglas básicas de socialización.

Los estudiantes con tendencia a ser agresores también obtuvieron un puntaje menor en cuanto a razonamiento moral estereotipado, en relación con las puntuaciones de los estudiantes con tendencias a ser espectadores o a ser víctimas. Hay que recordar que este tipo de razonamiento se desarrolla cuando las personas piensan una situación bajo la direccionalidad de un estereotipo social, sobre algo que sea “correcto” o “bueno”. Se puede entender, entonces, que los estudiantes con tendencias a adoptar la posición del agresor no actúan bajo los estereotipos sociales normalizados, no importa si algo se percibe como negativo ante los ojos de los demás, habrá una tendencia a no actuar bajo lo que la mayoría percibe o representa dentro de su conocimiento colectivo “como que se debe hacer”.

Por otro lado, los estudiantes con tendencias a ser espectadores presentan un mayor puntaje en cuanto al razonamiento moral orientado a las necesidades, frente a los estudiantes con tendencias a ser agresores. Así vemos que los estudiantes con tendencias a ser agresores tendrían un nivel menor de pensamiento orientado a los otros, podría ser que se posicionen dentro de algún egocentrismo, en sus propias necesidades bajo las cuales se razona y por consiguiente actúa, y que, como resultado los aleja de razonar pensando en lo que necesitan los otros.

Siguiendo este mismo punto, es importante señalar que los estudiantes con tendencias a ser espectadores suelen pensar en función de los demás, ya sea física o psicológicamente. Sin embargo, la pregunta es ¿por qué si lo razonan, no actúan en base a las necesidades de los otros? Sabemos que algunos de los espectadores se pueden posicionar como defensores, pero sin embargo el resto de ellos adopta otras posiciones que no necesariamente beneficien a la víctima, sino que incluso puede llegar a apoyar al agresor. Esta es una de las incógnitas sobre los espectadores que, hasta cierto punto, aleja el planteamiento de una prevención desde su

posición de mayoría. Ya que bajo este razonamiento se esperaría un actuar empático frente a los otros, y aun así son pocos los que intervienen.

En estas mismas posiciones de agresor, víctima y espectador, con respecto a la conducta prosocial, no existe una diferencia significativa. Lo cual nos rechaza que la conducta prosocial sea un constructo significativo dentro de la toma de decisiones en las situaciones de actuar en el acoso escolar. La conducta prosocial se mantiene entre grupos.

Se debe recordar que la conducta prosocial es la que constituye todos los comportamientos que una persona ejecuta de manera voluntaria para “ayudar o beneficiar” a otros, tales como compartir, dar apoyo y protección (Sánchez-Queija et al., 2006). La inexistencia de diferencias entre grupos nos señala que la muestra en general tiene una tendencia de actuar o no prosocialmente indiferentemente de si se es agresor, víctima o espectador.

Hay que destacar que, los estudiantes participantes poseen los recursos cognitivos necesarios para la interpretación de las situaciones de agresión y tienen clara cuál es la perspectiva de acción prosocial, sin embargo, optan por no llevarlas a cabo.

Es importante hablar de los espectadores, específicamente, y sus posibles papeles dentro del acoso escolar (reforzador, asistente, defensor y externo). En la presente investigación la mayoría de los espectadores reportaron un comportamiento defensor representando el 30,86% de la muestra total, seguido de los externos (22,29% de la muestra total) o aquellos pasivos que observan desde afuera y que no intervienen en ningún momento. Los reforzadores se manifiestan en un porcentaje pequeño de la muestra total con un 3,43% y por último los asistentes con un 1,14%. Estos posicionamientos que tienen los espectadores no

coincide con los aportes de Cuevas & Marmolejo (2014) quienes en alto porcentaje posicionaron a quienes apoyan a los intimidadores, que los espectadores que son promotores de comportamientos de intervención a las víctimas (defensores).

Estos autores mencionan que es importante tener en cuenta las tendencias que presentan los estudiantes como espectadores para futuras intervenciones. Lo que significa que un plan de intervención debe ser adaptable a la población y contexto con la que se trabaja, y que no puede ser generalizable (Cuevas & Marmolejo, 2014).

Con relación al razonamiento moral y los tipos de espectador. Los resultados nos muestran que, dentro de los espectadores no existe una diferencia entre sus tipos y el razonamiento moral. Esto quiere decir que la mayoría de los espectadores tienen una forma de razonar muy similar y que esta no se diferencia si la posición de espectador es de reforzar la situación de agresión, de asistir al agresor, defender a la víctima o de posicionarme como externo ante la situación de acoso escolar.

Fernández Menéndez (2013) mencionan que en la mayoría de casos con los observadores, se está generando un problema de disonancia moral y culpabilidad, ya que aunque no sean los culpables o responsables directos de la agresión, la están consintiendo. La vivencia repetida de este tipo de situaciones puede generar en el estudiante una desensibilización por el sufrimiento de los otros, empezando por justificar que la víctima lo merece, relativizando la situación, pensando que es una exageración y que probablemente esa persona no esté sufriendo tanto. Razón por la cual puede no existir una diferencia significativa entre los tipos de espectadores con respecto al razonamiento moral.

En cuanto a la conducta prosocial y el tipo de espectador, si se encontraron diferencias. Primero, sabemos que el defensor presenta mayor puntuación en la conducta prosocial en situaciones de emergencia, que el espectador externo. Estos resultados son congruentes tomando en cuenta la posición que cada tipo de espectador asume dentro del acoso escolar, mientras uno se queda afuera de la misma el otro interviene a favor de la víctima, y como sabemos la conducta prosocial en situaciones de emergencia se desarrolla cuando la acción de ayudar se da cuando el otro se encuentra en una crisis o situación de emergencia. El acoso escolar podría llegar a ser considerado como una emergencia por la que atraviesan las víctimas, y son los espectadores defensores los que intervienen al tener esta conducta prosocial más desarrollada.

La conducta prosocial altruista está presente en menor puntaje en los espectadores asistentes frente a los otros tipos de espectadores. El altruismo es el tipo específico de conducta voluntaria, auténtica y desinteresada que tiene como interés el beneficio del otro, estas actitudes no se dan por expectativas o recompensas que conllevan el ayudar, sino que son impulsadas por valores y motivos internos. Un espectador asistente es cómplice directo del agresor, está presente en la situación, la motiva y hasta cierto punto la reproduce, se aleja de las actitudes altruistas de ayudar al otro con sentimientos de preocupación.

Los espectadores defensores presentaron un mayor puntaje en la conducta prosocial complaciente. Esta conducta se da por una solicitud del otro, esta surge por un medio externo, por lo cual es interesante que se analice el actuar de los defensores de las víctimas como una complacencia del ambiente que le rodea y no necesariamente altruistamente. ¿Será que los defensores actúan bajo una expectativa de sus pares a actuar de esta manera porque “es lo correcto” o porque me lo piden, y no necesariamente porque se siente una preocupación

auténtica por la víctima? Esta es una pregunta que abre espacio a nuevas investigaciones, que además incluyan el papel del altruismo como parte presente o ausente de las situaciones de acoso escolar.

Por otro lado, el estudio partía de las propuestas teóricas que ligaba estrechamente la conducta prosocial y el razonamiento moral, con respecto a los espectadores. Hay que recordar que la conducta prosocial la constituyen todos los comportamientos que una persona ejecuta de manera voluntariamente para “ayudar o beneficiar” a otros, tales como compartir, dar apoyo y protección (Sánchez-Queija et al., 2006), mientras que el razonamiento moral implica el razonar sobre dilemas morales que implican que las necesidades o deseos de una persona estarán en conflicto con las de otra persona (Retuerto Pastor, 2002). Ambos logran su mayor desarrollo en la adolescencia.

Las situaciones de acoso escolar se alejan de estas propuestas teóricas, ya que en estas se involucran actos agresivos a compañeros vulnerables, y no solo en Costa Rica, sino que a nivel mundial se considera como la forma de violencia más frecuente de los centros educativos. Se encontró que los agresores, en este contexto, presentan niveles inferiores de conductas prosociales y de razonamiento moral, tal y como era esperable.

Sin embargo, el foco de atención de la presente investigación son los espectadores de estas situaciones de violencia. Esta posición no solo es la que mayor se adopta por los estudiantes, sino que su vital importancia recae en que su estudio busca medidas de prevención para el futuro, ya que son un potencial de acción de las situaciones de acoso escolar, por lo que pueden determinar su desarrollo (Li et al., 2015).

Los espectadores históricamente han quedado en un segundo plano, aunque cumplan un papel fundamental dentro de las situaciones de acoso escolar, porque de una u otra manera, permitiendo, ayudando o ignorando, adoptan una posición que contribuye a la perpetuación del fenómeno, ya que al no impedir las acciones de intimidación permiten que la agresión se desarrolle, aunque su intervención podría ser fundamental para detenerlo (Cuevas Jaramillo & Marmolejo Medina, 2014).

Los resultados de la presente investigación muestran que más de la mitad de la muestra tienen una tendencia a posicionarse como espectadores, lo que afirma las teorías que explican que son la mayoría, sin embargo, no están presentando un papel activo dentro de la detención de las situaciones de acoso escolar, aunque la mayoría sean clasificados como defensores. Lo que muestra mucho camino por recorrer para poder utilizar el recurso del espectador como posible prevención del acoso escolar. Ya que ahora sabemos que los espectadores, además de posicionarse con distintos roles, pueden tener diferentes perspectivas dentro de las situaciones de acoso escolar y esto condiciona su actuar.

Según los datos encontrados, los cuales ya han sido explicados con anterioridad, es que se rechaza la posibilidad de una relación entre el razonamiento moral y la conducta prosocial como predictores de los espectadores en las situaciones de acoso escolar. Si bien se encontró una correlación positiva entre la conducta prosocial y el razonamiento moral, este no se ve reflejado en el actuar de los espectadores en las situaciones de acoso escolar.

Sabemos que los espectadores presentan niveles mayores de razonamiento moral y que por eso lo esperable era que por consiguiente tuvieran mayores tendencias a actuar bajo conductas prosociales, pero la conducta prosocial no marcó una diferencia de actuación entre

grupos y, por tanto, el actuar de los espectadores en cuanto a conducta prosocial es muy próxima a la de los agresores y víctimas.

Dichos hallazgos son congruentes con los aportes de Urquiza & Casullo (2006) quienes mencionan que, “el poder razonar de manera prosocial no asegura o implica siempre que el sujeto se comporte de forma coherente con esa manera de pensar” (p.299). Además, debemos entender que “la adquisición del razonamiento internalizado permite comprender mejor lo que le está pasando al otro, así como sentir compasión y comprensión, pero no garantiza por sí misma conductas prosociales” (p.299).

Hay que mencionar el papel de la agresión, Obsuth, Eisner, Malti & Ribeaud (2015) encontraron que los comportamientos agresivos pueden llegar a disminuir el comportamiento prosocial. Resultados que se podrían llegar a relacionar con el porqué del poco actuar bajo la conducta prosocial en la muestra actual, la cual, no debemos olvidar, obtuvo altos niveles de agresión en general. Esto abre una interrogante grande sobre la posible relación de la agresión en el actuar bajo conductas prosociales en espectadores de acoso escolar, además, como proponen los autores, el desarrollo de relaciones positivas entre pares puede ser un componente importante en las intervenciones entre personas jóvenes que exhiben problemas de comportamiento.

Los estudiantes tienen la capacidad de razonar en función de las necesidades del otro, ya que le comprenden empáticamente, pero sin embargo esto no significa que actúen a favor de las víctimas. Además, al actuar, hay una tendencia mayor a hacerlo bajo las expectativas de los demás y no frente a una acción empática como motivación primaria.

Hay que destacar que los espectadores externos, o aquellos que pasivamente observan, pero no intervienen, no correlacionaron positivamente con la conducta prosocial. Esa mayoría que se quedan externos en las situaciones de acoso escolar se están quedando sin actuar en pro de los otros, generando una preguntan significativa sobre el porqué de su no actuar. Estos estudiantes razonan moralmente y saben que es lo correcto y aún así se mantienen al margen.

Aunque los resultados encontrados sean un acercamiento importante para resolver la incógnita sobre el actuar de los espectadores, esta no llega a explicar un por qué específico, abriendo más caminos para futuros estudios con este tipo de población. Sin embargo, podemos mencionar algunos aportes de otros autores que proponen explicaciones que pueden ser tomadas en cuenta para que, en un futuro se puedan integrar en estudios en el contexto costarricense.

Fernández Menéndez (2013) habla sobre la “ley del silencio”. Se menciona que el grupo de pares llega a aceptar “la ley del silencio” que implica “ver, oír y callar”, como muestra de sumisión total frente a la agresión. Los estudiantes se mantienen en silencio ya que si se rompe este orden ellos podrían adoptar el papel de víctima. Además, los autores mencionan que, el grupo asume la situación conscientemente con fatalismo, esto quiere decir que se ven los problemas y conflictos como algo inevitable y que no se puede cambiar, el grupo se llega a regir por sus propias normas y único sentido de justicia. Este fenómeno, en muchas ocasiones, llega a dificultar la detección del acoso escolar.

La “ley del silencio” podría llegar a ser una posible explicación de comportamiento en la población estudiada como grupo de espectadores. Abre un campo más de investigación y

abre la posibilidad de buscar formas de estudiar a los espectadores dentro de su causalidad de actuación para poder plantear un programa de prevención. Sabemos que los espectadores de la muestra actual, adolescentes costarricenses estudiantes de colegios públicos, si han desarrollado su razonamiento moral, pero no necesariamente esto determina su actuar prosocialmente, punto donde podría estar jugando “la ley del silencio” como posible freno a las actitudes altruistas de los estudiantes.

Por otro lado, es de vital importancia mencionar las propuestas de Tamm & Tulviste (2015), cuando mencionan dentro de los descubrimientos de su investigación que, aunque los jóvenes declaran tener la intención de intervenir, no lo hacen, por lo que se ha llegado a la conclusión de que el problema es que no saben cómo intervenir.

Sobre esta propuesta se puede plantear un primer paso a posibles planes de prevención, que se enfoquen en la educación como recurso para enfrentar la agresión como parte normalizada de la vida cotidiana. La empatía debe seguir siendo un foco importante de atención, al ser una de las manifestaciones más importantes de conducta prosocial, y además es un posible pilar de reducción de la agresividad. Sabemos que entre más desarrollo se tenga en la capacidad de apreciar la perspectiva del otro, entender y tolerar su posición, menor será la inclinación de actuar agresivamente (Gini et al., 2008). Incluso, sabemos que los espectadores con mayor empatía, tienen una tendencia a ser defensores en las situaciones de acoso escolar (Nickerson et al., 2008).

Además, “las teorías generales sobre violencia han planteado diversas hipótesis sobre el posible rol inhibitor de la empatía sobre la agresión” (Nolasco Hernández, 2012, p.43). Es así, como se considera la prosocialidad y la empatía como dos constructos psicológicos

fundamentales que estimulan los comportamientos adaptados socialmente (Tur-Porcar et al., 2016).

No se debe olvidar que, siempre en situaciones de acoso escolar entrarán en juego factores interpersonales que no pueden ser generalizables. Además, de que siempre se debe entender el contexto como regulador de algunas conductas, que pueden también definir la conducta de los y las estudiantes (Oh & Hazler, 2009; Pozzoli & Gini, 2010).

Hay que destacar que, la razón por la cual un estudiante adopta una u otra posición en las situaciones de acoso escolar se aleja mucho de ser algo predeterminado o fijo. Este es un factor que siempre va a ser difícil de establecer, ya que, como muchas de las situaciones sociales depende de dónde, cómo y con quién se desarrollen.

Por otro lado, es de vital importancia entender que, los y las estudiantes podrán tener tendencias de comportamiento, lo que significa que una estudiante puede tener una tendencia a jugar un rol de espectadora en la mayoría de las situaciones de acoso, pero, sin embargo, esto no limita a que su posición sea específicamente esa en todas las situaciones de acoso escolar en las que participe en el centro educativo. Esta misma estudiante podría ser víctima en otras circunstancias y con otros estudiantes implicados, o hasta llegar a ser agresora en otra situación totalmente diferente.

Por esto, es difícil hablar de clasificar a los estudiantes en esas tres posiciones: agresor, víctima y espectador. Ya que, esta posición adoptada depende del contexto específico donde se desarrolle la agresión, así como los estudiantes involucrados y la relación que tengan entre ellos y la forma en la que se relacionan socialmente.

Hablar de dichas tendencias de comportamiento y no de una clasificación fija se relaciona con las propuestas de Li et al. (2015), quienes hablan sobre lo interesante de ser un espectador ya que una misma persona puede jugar los diferentes roles, dependiendo de la relación social con las demás personas implicadas, el contexto y si personalmente se han sufrido o no situaciones similares con anterioridad. Por lo que podemos afirmar que una persona es inclasificable en términos absolutos, pero que sí tienen tendencias de comportamiento en cuanto a que pueden tener mayor participación dentro de un rol específico dentro de las situaciones de acoso escolar.

Es por esto, que inclusive hay un porcentaje de estudiantes que no son posibles de clasificar, ya que sus puntuaciones no son lo suficientemente precisas para calzar en alguna de las clasificaciones establecidas. En esta muestra específica, el 8,6% no es clasificable bajo ninguna de las tendencias dentro de las situaciones de acoso escolar. Lo cual nos muestra la variabilidad que los estudiantes pueden tener con respecto a situaciones de acoso escolar, y razón por la cual se determinan tendencias y no clasificaciones fijas para los estudiantes.

Aun así, es importante mencionar que la tendencia más frecuente por la muestra participantes es la de ser espectador. El 57,7% de la muestra de la presente investigación tuvo una tendencia a contestar como espectadores y espectadoras de las situaciones de acoso escolar, lo cual es congruente con las propuestas de Gini et al. (2008) y Trach et al. (2010) que mencionan que la mayoría de los participantes en situaciones de acoso escolar son los espectadores, en contra de la minoría que juega un papel de agresor y víctima.

La clave de los espectadores como posible herramienta de prevención de las situaciones de acoso escolar, recae en ser la mayoría de la población estudiantil. Razón por la cual se

plantea que esta población debe comenzar a ser estudiada con más profundidad para que se puedan crear programas de prevención que utilicen el factor de cantidad para la detención de estas situaciones de agresión entre estudiantes (Gini et al., 2008; Oh & Hazler, 2009; Stueve et al., 2006).

Es importante conocer que, en las situaciones de acoso escolar, todas las partes implicadas en sí tendrán de una u otra forma una afectación, ya sea psicológica, emocional, social o del bienestar en general. Este fenómeno social afectará tanto a víctimas, agresores y espectadores. Nadie está exento, aunque solo sea observador pasivo. Por lo que es importante destacar que los espectadores, aunque jueguen un papel de testigos “desde afuera”, no permanecerán ilesos frente a los hechos (Fernández Menéndez, 2013).

Si se creía que “quedar fuera” del acoso escolar era una posición ventajosa, hoy sabemos que eso no es del todo verídico. El acoso escolar, como fenómeno social afectará a todas las personas presentes en el centro educativo, ya que, aunque se juegue una posición pasiva, no por eso será ajeno a la situación. Por lo que, el hecho que los espectadores sean la mayoría de la población estudiantil, eso no los deja exentos de consecuencias.

Por último, es importante mencionar que esta investigación es uno de los primeros alcances en torno al estudio de los espectadores de acoso escolar. A nivel nacional es importante impulsar los estudios focalizados en el tema del acoso escolar y que, además, se enfoquen en los espectadores para poder plantear posibles programas preventivos. Ya que las investigaciones hasta el momento se quedan cortas en la profundización del tema, en el planteamiento de posibles programas a futuro, o en la búsqueda de variables explicativas del fenómeno.

Hasta el día de hoy, las investigaciones nacionales se han enfocado en hablar de los espectadores como cifras de la población, de explicar sus características como mayoría y testigos que no se involucran en las situaciones de acoso escolar (Cabezas Pizarro & Monge Jiménez, 2007; Alfaro Molina, Kenton Paniagua & Leiva Díaz, 2010; Durán Rodríguez, 2015), sin embargo, no se menciona su potencial preventivo. A partir de los alcances de la presente investigación, al conocer que en el contexto costarricense los espectadores tienen una tendencia mayor a ser defensores, es que se puede comenzar por esos planteamientos a programas anti-acoso escolar. Es un primer paso a la disminución de estas situaciones de violencia que se viven en los centros educativos y que afectan a toda la población estudiantil.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

El acoso escolar es uno de los fenómenos sociales más importantes a nivel mundial en los contextos educativos, involucra estudiantes de todas las edades y se desarrolla cuando hay frecuentes muestras de agresión física o verbal a un estudiante o grupo de estudiantes determinado. Sin embargo, es importante reconocer que el acoso escolar incrementa cuando los y las niñas entran en el período de la adolescencia (Cook et al., 2010).

Dentro del acoso escolar juegan varias posiciones que pueden adoptar los y las estudiantes. Las posiciones que son estudiadas con más frecuencias son las de la víctima (quien recibe la agresión) y los agresores (quienes reproducen la agresión), dejando por fuera los espectadores, quienes son todos aquellos estudiantes que adoptan una tercera posición en las situaciones de agresión.

Cuando se estudian estas posiciones es de vital importancia hablar de tendencias de comportamiento, ya que los y las estudiantes podrán desarrollar una u otra posición dependiendo de la situación en la que se dé. Un estudiante podrá actuar diferente según los otros estudiantes involucrados, así como el contexto en el que se dé y el repertorio de agresión que hayan vivido con anterioridad. Por lo que no podemos hablar de una clasificación de las y los estudiantes.

Hay que destacar que más de la mitad de la muestra estudiada puntuó con una tendencia a ser espectadores. Lo cual afirma las teorías que hablan de los terceros como la mayoría dentro de las situaciones de acoso escolar.

Hoy en día se sabe que todas las posiciones que adoptan los y las estudiantes dentro del acoso escolar les llegará a afectar de una u otra manera, aunque puede ser en diferente dimensión, ya ningún estudiante queda exento a vivir repercusiones por vivenciar el acoso escolar desde cualquiera de las posiciones. Si bien antes se creía que por ser un tercero ajeno se estaba libre de consecuencias o secuelas, hoy sabemos que eso no es así, por lo que luchar por la disminución de estas situaciones de agresión se vuelve fundamental para los centros educativos, ya que todos y todas las estudiantes se están viendo afectados por ellos.

Es importante resaltar que los espectadores han llegado a representar un foco de especial atención, ya que se han reconocido como una de las posibles herramientas de prevención del acoso escolar, ya que, al ser la mayoría tienen un mayor peso sobre la detención de dichas escenas de agresión.

Los espectadores a su vez pueden posicionarse en diferentes lugares cuando están presenciando las situaciones de agresión que representan el acoso escolar. Pueden defender a la víctima (posición ideal para la prevención), apoyar al agresor, reforzar la situación de acoso escolar desde afuera o simplemente quedarse como observadores pasivos.

En la presente investigación la tendencia mayor adoptada por los espectadores fue la de “defensores”, lo cual se sale de lo esperable en comparación con otros estudios que siempre han encontrado que los espectadores tienen una tendencia mayormente marcada a posicionarse como reforzadores de las situaciones de acoso escolar o como asistentes del agresor, lo que da características muy específicas a la población y lo que nos refuerza la idea de que, para futuros planes de prevención no se puede dejar por fuera las particularidades de la población con la que se trabaja y el contexto, ya que esto puede variar mucho la forma de

socialización de los y las estudiantes y por tanto cambiar completamente la forma ideal de intervención.

La agresión debe seguir siendo un foco especial de atención para las investigaciones en acoso escolar, ya que esta al ser normalizada se repite con naturalidad en los centros educativos. La agresión correlacionó negativamente con el razonamiento moral, lo que significa que, a mayor razonamiento moral, menor será el nivel de agresión físico y verbal que perpetúe un estudiante, y al contrario a mayor agresión menor el razonamiento. Sin embargo, la agresión no correlacionó con significativamente con la conducta prosocial.

En cuanto al razonamiento moral, este sí determina que los y las estudiantes adopten un papel de agresor, víctima o espectador, pero no explica por qué los y las estudiantes adoptan las diferentes posiciones de espectador que existen. Por otro lado, a conducta prosocial no predice el papel de los estudiantes como agresor, víctima y espectador, pero si puede determinar el actuar de los espectadores.

El razonamiento moral correlacionó positivamente con la conducta prosocial. Lo cual abre un espacio importante sobre la prevención, ya que si se impulsan los comportamientos prosociales entre el estudiantado por ende habrá una tendencia a disminuir las conductas agresivas. Sin embargo, hay que resaltar con importancia que, los resultados obtenidos también muestran que el razonamiento moral no determina el actuar prosocial. Esto quiere decir que, si bien los y las estudiantes pueden tener un amplio desarrollo de las habilidades morales, esto no es consecuente de que los estudiantes actúen acordes a esto con “conductas prosociales”.

El altruismo y la empatía no se desenvuelven en el actuar de la población estudiada, aunque si presentan niveles altos de las mismas. Por lo que se deben estudiar otras variables que puedan afectar el desenvolvimiento de los y las estudiantes espectadoras en el acoso escolar. Como por ejemplo la llamada “ley del silencio” (propuestas de Fernández Menéndez, 2013) como pacto grupal a perpetuar la violencia para evitarla desde lo individual, características personales, el contexto específico y la desinformación sobre cómo puedo actuar cuando presencio situaciones de agresión y acoso escolar.

Además, la ya mencionada empatía (como una de las manifestaciones más importantes de la conducta prosocial), debe ser un foco principal de atención, ya que puede llegar a construir un posible pilar de reducción de la agresividad que es el promotor de las situaciones de acoso escolar.

El camino de estudio sobre los y las espectadoras de acoso escolar aún es largo de recorrer. Como posible herramienta de prevención no se pueden salir de la mira para futuros programas que busquen la disminución de las situaciones de acoso escolar. Aún quedan muchos vacíos sobre el actuar de los mismos en dichas situaciones, su forma de razonar y como esto influye en sus conductas dirigidas a los otros. No se deben dejar por fuera los contextos y situaciones específicas de los grupos sociales como moduladores de la agresión.

El acoso escolar debe persistir dentro de las investigaciones en el contexto costarricense, ya que estas afectan a toda la población estudiantil, ya sea física o psicológicamente. No se debe ignorar que el acoso escolar es el fenómeno social más importante de los centros educativos actualmente, y que este se enfoca en la agresión entre pares y la repetición de conductas aversivas y negativas. Hay que desnormalizar la agresión

como forma de socialización y se debe seguir la búsqueda de campos que brinden herramientas para la prevención y disminución.

5.2 Recomendaciones

Es importante que se desarrollen más estudios en torno a esta problemática social que se desarrolla en los centros educativos. Por lo que, a partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, es que se abre el espacio para recomendaciones sobre posibles campos de estudio a futuro.

Primero, no se puede dejar de lado el estudio del acoso escolar en general como problemática social crítica en los centros educativos y como forma de socialización entre pares. Es importante profundizar en el contexto costarricense todas las variables que afectan el desarrollo de este tipo de conductas.

Por otro lado, es importante adentrarse en el tema de la agresión como conducta normalizada dentro del comportamiento de los estudiantes. Se debe estudiar todos aquellos lugares y contextos donde los estudiantes están aprendiendo estas conductas que se llegan a reproducir en los centros educativos. La prevención de las conductas violentas debe comenzar por el estudio de la adquisición de estas.

En cuanto a los espectadores de acoso escolar, hay que seguir con los estudios enfocados a posibles programas de prevención, adentrarse en el “código del silencio” como posible causa del no enfrentarse a defender estas situaciones o, de buscar otras variables que tengan un papel protagónico en el actuar de ellos.

Por otro lado, se debe estudiar con especial cuidado el rol de la empatía como promotor de conductas prosociales. Además, de buscar herramientas que se puedan entregar a los y las estudiantes como estrategias de acción si presencian una situación de estas.

En relación con la conducta prosocial y el razonamiento moral con respecto al actuar de los espectadores de acoso escolar, es importante dar un seguimiento para poder ampliar los campos de conocimiento en estas temáticas y las relaciones que pueden existir entre ellas. Es importante estudiar una muestra que incluya estudiantes con otras realidades y contextos de vida, si se quiere hablar de una generalización de los datos en relación a la población costarricense.

Por último, es importante estudiar a los espectadores que no son propiamente pares. Entender la posición de los adultos, ya sean padres de familia o profesores y su rol pasivo al enfrentarse con situaciones de acoso escolar. Además, es importante generar espacios de capacitación para el personal y docentes en los centros educativos, para que, puedan actuar efectivamente en este tipo de situaciones.

Lo más importante es continuar trabajando hacia la mira de la prevención del acoso escolar, para que así, poco a poco se eliminen estas conductas agresivas entre estudiantes y que este deje de ser una de las problemáticas sociales más alarmantes.

CAPÍTULO VI. ALCANCES Y LIMITACIONES

6.1 Alcances del estudio

En primer lugar, se confirma el acoso escolar como una problemática real en los centros educativos en Costa Rica. Muchas veces se ha disminuido el impacto de estas situaciones en las escuelas y colegios, por tanto, no se le ha brindado la atención que necesita. Sin embargo, se ha encontrado en la presente investigación que, en las aulas, recreos y espacios sociales educativos en general en Costa Rica no han quedado exentos de situaciones de agresión entre estudiantes, lo que afirma que este es uno de los problemas sociales más importantes de la época actual y que se debe comenzar a trabajar para lograr su correcto trabajo de disminución y prevención.

Todos los y las estudiantes participantes reportaron haber recibido tratos basados en la agresión en algún momento de sus vidas dentro de los centros educativos, y también reportaron haber participado en generar esos tratos a otros. Esto demuestra que, el acoso escolar, es sin duda una problemática actual que debe ser atendida con la importancia que merece, al ser todos los estudiantes participes y tener, como se ha encontrado, una afectación personal en algún nivel psicológico o físico. Nadie está exento de alguna consecuencia al vivir o presenciar el acoso escolar.

Además, es importante reconocer que la presente investigación fue uno de los primeros acercamientos al estudio de los espectadores de acoso escolar en el contexto costarricense. Esto recalca la importancia que tienen estos actores en estas situaciones sociales. Ha llegado a clarificar por qué no se deben dejar de lado a la hora de estudiar el acoso escolar, y a entender su posible alcance para la disminución de dichas situaciones al

actuar dentro de la prevención y actuación directa en dichas situaciones. Se confirma que los espectadores deben seguir en la mira de futuras investigaciones en torno al acoso escolar.

Por otro lado, se llega a la conclusión de que las posiciones adoptadas dentro del acoso escolar no son fijas, y que por el contrario varían según el contexto y personas con las que se desarrollan. Esto quiere decir que un estudiante no tendrá una participación fija en todas las situaciones que viva de acoso escolar, en una podría ser víctima, en otro espectador y en el futuro llegar a posicionarse como agresor. Este insumo incita a que se hable de tendencias de comportamiento y no de clasificaciones. Dicho alcance debe ser importante de considerar en futuros programas de prevención, ya que esta variabilidad genera características únicas que se deben considerar dentro de la población.

Por último, se confirma que el razonamiento moral y la conducta prosocial están correlacionados, lo que significa que un estudiante que tenga un razonamiento moral alto tenderá a reportar conductas prosociales altas también. Pero, por otro lado, se encontró que, para los espectadores de acoso escolar en el contexto costarricense, el razonar moralmente no llegará a determinar su actuar prosocialmente frente a los demás. Aunque los y las estudiantes hayan desarrollado dichas habilidades, esto no significa que las apliquen con frecuencia en situaciones de acoso escolar y abre la posibilidad de entender otros factores como determinantes del actuar de los espectadores de acoso escolar.

6.2 Limitaciones del estudio

Hay que tomar en cuenta que el estudio contó con algunas limitantes y que estas deberían de ser tomadas en consideración para mejorar futuros estudios que trabajen temas similares.

En cuanto a la muestra, se debe mencionar que la presente investigación solo trabajó con estudiantes del Gran Área Metropolitana (GAM) de Costa Rica, estudiantes de residencia urbana. Excluyendo a la población fuera de la GAM de residencia rural, dificultando por lo tanto que los resultados puedan ser generalizables a la población total de estudiantes de Costa Rica. Sin embargo, hay que mencionar que la muestra con la que se trabajó presentó un tamaño considerable para obtener resultados concisos y robustos.

Por otro lado, el estudio solo consideró estudiantes de tercer ciclo (séptimo, octavo y noveno año), por lo que es importante que en el futuro se incluyan estudiantes del ciclo de diversificada ya que la teoría menciona que el razonamiento moral, las conductas prosociales y la agresividad aumenta con la edad, y es importante tomar en consideración todos los años escolares de secundaria para futuros estudios. Aun así, hay que resaltar que la presente investigación contó con participantes desde los 12 a los 18 años, lo que permitió que el estudio contara con diversidad de edades y por tanto de madurez en los diferentes aspectos que se incluían en el estudio.

Por último, en cuanto a la muestra, no se contó con la participación de colegios privados, lo que también aleja los resultados de ser generalizables a toda la población. Sin embargo, hay que tener presente que la mayoría de la población asiste a colegios públicos por lo que es un buen acercamiento a la realidad nacional.

Por otro lado, hay que mencionar que los métodos de evaluación incluyeron auto reportes, lo que abre la posibilidad al sesgo y a responder con deseabilidad social. Por lo que se debe intentar a un futuro abarcar metodologías para lograr métodos mixtos de investigación que minimicen estos sesgos. Aún así, es importante mencionar que los instrumentos utilizados contaron con una consistencia interna robusta, esto significa que los resultados obtenidos son confiables.

Referencias

- Abreu, J. L. (2012). Hypothesis, Method & Research Design. *International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197.
- Alfaro Molina, I., Kenton Paniagua, K., & Leiva Díaz, V. (2010). Conocimientos y percepciones del profesorado sobre violencia en los centros educativos públicos. *Enfermería Actual en Costa Rica*, (18), 1-10.
- Arias Sandoval, L. (2009). Una mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, XIII(1).
- Azimpour, A., Neasi, A., Shehni-Yailagh, M., & Arshadi, N. (2012). Validation of “Prosocial Tendencies Measure” in Iranian University Students. *Journal of Life Science and Biomedic*, 2(2), 34-42.
- Barra, A. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19(1), 7-18.
- Brinkman, B. G., & Manning, L. (2015). Children’s intended responses to gender-based bullying as targets and bystanders. *School Psychology International*, 23(2), 221-235.
- Cabezas Pizarro, H. (2010). ¿Qué ocurre en las aulas costarricenses? Los niños u las niñas que maltratan a sus compañeros. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 10(3), 1-21.
- Cabezas Pizarro, H. (2011). Los niños rompen el silencio. Estudio exploratorio de conductas agresivas en la escuela costarricense. *Revista Educación*, 35(1), 139-151.
- Cabezas Pizarro, H., & Monge Jiménez, I. (2007). Maltrato entre iguales en la escuela costarricense. *Educación*, 31(1), 135-144.

- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7(1), 19-36.
- Carlo, G. (2016). PROM letter. University of Missouri.
- Carlo, G., Eisenberg, N., & Knight, G. (1992). An objective Measure of adolescent prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2(4), 331-149.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 23(1), 107-134.
- Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M., Tur-Porcar, A., Samper, P., & Streit, C. (2013). The structure and correlates of a measure of prosocial moral reasoning in adolescents from Spain. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(2), 174-189.
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 872-877.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.010>
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The Development of a Measure of Prosocial Behaviors for Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44.
- Carozo, J. C. (2015). Los espectadores y el código del silencio. *Revista Espiga*, 14(29), 1-8.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.
<https://doi.org/10.1037/a0020149>

- Cortés, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de psicología*, 18(1), 31-44.
- Cuesta, M., & Herrero, F. (s. f.). *Introducción al muestreo*. Universidad Andrés Bello. Chile.
- Cuevas Jaramillo, M. C., & Marmolejo Medina, M. A. (2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol. *Psicología desde el Caribe*, 31(1). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=21330429006>
- Cuevas, M. C., & Marmolejo, M. A. (2014). Bystanders in situations of bullying victimization: characterizing the role. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 103-132.
- Durán Rodríguez, M. M. (2015). *Agresores, víctimas y testigos en interacción: Desarrollo de un modelo comprensivo de las conductas bullying de estudiantes de octavo año en dos colegios de la provincia de Cartago en Costa Rica, para la formulación de una propuesta de protocolo de prevención, detección y atención*. (Doctorado). Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.
- Durán Rodríguez, M. M. (2016). Bullying: políticas de atención y prevención en Costa Rica. *Posgrado y Sociedad. Revista Electrónica del Sistema de Estudios de Posgrado*, 14(1), 25-38.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2007). Prosocial Development. En *Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0311>
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge University Press.

- Eisenberg, N., & Sheffield, A. (2013). Moral Cognitions and prosocial responding in adolescence. En R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 155-188). John Wiley & Sons.
- Fernández Menéndez, M. (2013). *Estudio de los roles en el acoso escolar: Adopción de perspectivas e integración en el aula* (Doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Gibbs, J. C., Basinger, K. S., Grime, R. L., & Snarey, J. R. (2007). Moral Judgment Development across Cultures: Revisiting Kohlberg's Universality Claims. *Developmental Review, 27*(4), 443-500. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.04.001>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior, 33*(5), 467-476.
- Gini, G., Albiero, 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., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology, 46*(6), 617-638.
- González Pozuelo, F. (2013). *Violencia y Acoso Escolar. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.*
- Grusec, J., Hastings, P., & Almas, A. (2010). Prosocial Behavior. En P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. John Wiley & Sons.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2015). Moral Disengagement and Aggression: Comments on the Special Issue. *Merrill-Palmer Quarterly, 61*(1), 192-211.

- Hamby, S., Weber, M., Grych, J., & Banyard, V. (2016). What difference do bystanders make? The association of bystander involvement with victim outcomes in a community sample. *Psychology of Violence, 6*(1), 91-102.
- Hastings, P., Zahn-Waxler, C., & McShane, K. (2006). We are, by nature, moral creatures: Biological bases of concern for others. En M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 483-516). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Heiphetz, L., & Yong, L. (2014). A social Cognitive developmental perspective on moral judgment. *Behavior, 152*(1), 315-335.
- IBM Corp. (2014). IBM SPSS Statistics for Windows (Versión Version 23). Armonk, NY: IBM Corp.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2014). *Prevención del acoso escolar Bullying y Cyberbullying : texto autoformativo y multimedia*. IIDH. Recuperado a partir de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4652>
- Kristensen, S., & Smith, P. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology, 44*(5), 479-488.
- Lapsley, D. (2006). Moral stage theory. En M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 37-66). Lawrence Erlbaum Associates.
- Li, Y., Chen, P. Y., Chen, F.-L., & Wu, W.-C. (2015). Roles of fatalism and parental support in the relationship between bullying victimization and bystander behaviors. *School Psychology International, 36*(3), 253-267.

- Linde, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: la utopía realizable. *Praxis Filosófica*, 28(1), 7-22.
- Mestre Escrivá, V., Frías Navarro, F., Samper, P., & Tur, A. M. (2002). Adaptación y validación en población española del PROM : una medida objetiva del razonamiento moral prosocial. *Acción Psicológica*, 3(1), 221-232.
- Mesurado, B. (2014). Nueva perspectivas en investigación sobre la conducta prosocial: la identificación del receptor de la ayuda y la motivación del agente de la conducta prosocial. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 166-170.
- Moreno Rodríguez, M. del C. (1990). Desarrollo y conducta social de los 2 a los 6 años. En J. Palacios, Á. Marchesi, & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. 1, (Psicología evolutiva)* (pp. 305-328). Alianza Editorial.
- Naranjo, B. (2010). Actuación de los espectadores en los casos de bullying, tradicionalmente conocido como azoso escolar. *Revista digital para profesionales en enseñanza*, 1(1), 1-19.
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46(6), 687-703.
- Nolasco Hernández, A. (2012). LA EMPATÍA Y SU RELACIÓN CON EL ACOSO ESCOLAR. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=243125410002>
- Obsuth, I., Eisner, M. P., Malti, T., & Ribeaud, D. (2015). The developmental relation between aggressive behaviour and prosocial behaviour: A 5-year longitudinal study. *BMC Psychology*, 3(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-015-0073-4>

- Oh, I., & Hazler, R. J. (2009). Contributions of Personal and Situational Factors to Bystanders' Reactions to School Bullying. *School Psychology International, 30*(3), 291-310.
- Olweus, D. (2009). Understanding and researching bullying. En S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 9-34). New York: Taylor & Francis e-Library.
- Orte, C. (2006). Nuevas perspectivas sobre la violencia y el bullying escolar. *Panorama Social, 3*(27), 27-41.
- Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). An Approach to the Use of Cronbach's Alfa. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 34*(4), 572-580.
- Palacios, J., González, M., & Padilla, M. (1990). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, Á. Marchesi, & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. 1, 1990 (Psicología evolutiva)*, ISBN 84-206-8684-0, págs. 283-304 (pp. 283-304). Alianza Editorial. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2089588>
- Polanin, J., Espelage, D., & Piggot, T. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review, 41*(1), 47-65.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: The Role of Personal Characteristics and Perceived Peer Pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(6), 815-827.
- Programa Estado de la Nación. (2013). *Estado de la educación (Informe N°4)* (No. 4). San José, Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores.

- Retuerto Pastor, A. (2002). *Desarrollo del razonamiento moral, razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia y juventud* (Tesis Doctoral). Universitat de Valencia, Valencia.
- Retuerto Pastor, A., Pérez-Delgado, E., & Mestre Escrivá, V. (2004). Relación entre razonamiento moral, razonamiento prosocial y empatía. *Psicología Educativa*, 10(1), 45-67.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, Á. (2006). Empathy and prosocial behaviour during adolescence. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Stueve, A., Dash, K., O'Donnell, L., Tehranifar, P., Wilson-Simmons, R., Slaby, R. G., & Link, B. G. (2006). Rethinking the Bystander Role in School Violence Prevention. *Health Promotion Practice*, 7(1), 117-124.
- Tamm, A., & Tulviste, T. (2015). The Role of Gender, Values, and Culture in Adolescent Bystanders' Strategies. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(3), 384-399.
- 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.
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., & Neale, K. (2010). Bystander Responses to School Bullying: A Cross-Sectional Investigation of Grade and Sex Differences. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 114-130.

- Turiel, E. (2007). The Development of Morality. En *Handbook of Child Psychology* (pp. 114-130). John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0313>
- Tur-Porcar, A., Llorca, A., Malonda, E., Samper, P., & Mestre, M. V. (2016). Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad [Empathy in adolescence. Relations with prosocial moral reasoning, prosocial behavior and aggression]. *Acción Psicológica*, *13*(2), 3-14.
- Ugalde Binda, N., & Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias Económicas*, *31*(2), 179-187.
- Urquiza, V., & Casullo, M. M. (2006). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. *Anuario de investigaciones*, *13*, 297-302.

Anexos

Anexo #1: Consentimiento Informado



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

Teléfonos: (506) 2511-4201 Telefax: (506) 2224-9367

Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Psicología

FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Para ser sujeto de investigación)

Factores determinantes de la conducta prosocial y sus implicaciones en los espectadores de situaciones de acoso escolar en el contexto costarricense

Código (o número) de proyecto: _____

Nombre de la Investigadora Principal: Andrea González Madrigal

Nombre del participante: _____

- A. **PROPÓSITO DEL PROYECTO:** El siguiente estudio es realizado como tesis de investigación para optar por un grado de licenciatura en psicología de la Universidad de Costa Rica. En este estudio queremos estudiar el acoso escolar en adolescentes costarricenses en el colegio. Queremos entender por qué se da el acoso y qué se puede hacer para prevenirlo.

B. ¿QUÉ SE HARÁ?: Su participación en este estudio será en una sola ocasión. Usted tendrá que llenar varios instrumentos de papel y lápiz en una computadora en una sala especialmente organizada para este propósito, puede durar el tiempo que usted necesite. Se usarán cinco instrumentos que estudian las formas de agresión física y verbal, las actitudes de ayuda o apoyo, la forma de pensar de los adolescentes al respecto, cómo se ve a las víctimas y cómo está organizado el grupo al que usted pertenece en el colegio, además los instrumentos serán llenarán de forma anónima (nadie sabrá que las respuestas son suyas), por lo que su nombre no será comprometido en ninguna parte del estudio, y luego de analizar los datos se eliminarán los instrumentos con las respuestas de todos los participantes.

C. RIESGOS:

1. La participación en este estudio puede causar cierto riesgo o molestia para usted por lo siguiente: las situaciones que se desarrollan en los instrumentos pueden ponerlo incómodo o pueden hacerlo sentir vulnerable, por tratarse del tema de acoso escolar, pero recuerde que toda la información es anónima.
2. Usted no sufrirá ningún daño por llenar estos instrumentos ni existe ningún riesgo para su salud física o psicológica por completarlos. Aún así, si sufriera algún daño como consecuencia de los procedimientos a que será sometido para la realización de este estudio, los investigadores participantes realizarán una referencia al profesional apropiado para que se le brinde el tratamiento necesario para su total recuperación.

D. BENEFICIOS: Como resultado de su participación en este estudio, no obtendrá ningún beneficio directo, sin embargo, es posible que la investigadora aprenda más

acerca del acoso escolar, específicamente del papel preventivo de los espectadores y este conocimiento beneficie a otras personas en el futuro.

- E.** Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con Andrea González Madrigal y ella debió haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a Andrea González Madrigal al teléfono xxxx-xxxx en el horario: de lunes a viernes de 10am a 5pm. Puede usted también contactar al director de esta tesis, Dr. Jorge Sanabria León, al xxxx-xxxx. Además, puedo consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 22-57-20-90, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica *a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839*, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.
- F.** Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.
- G.** Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte la calidad de la atención médica (o de otra índole) que requiere.
- H.** Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.

I. No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

Nombre, cédula y firma del sujeto (niños mayores de 12 años y adultos) Fecha

Nombre, cédula y firma del testigo Fecha

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento Fecha

Nombre, cédula y firma del padre/madre/representante legal (menores de edad) Fecha

Anexo #2: Asentimiento Informado



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN

Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Psicología

COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

Teléfonos: (506) 2511-4201 Telefax: (506) 2224-9367

CEC-O-06

FORMULARIO PARA EL ASENTIMIENTO INFORMADO

(Participantes mayores de 12 y menores de 18 años)

Factores determinantes de la conducta prosocial y sus implicaciones en los espectadores de situaciones de acoso escolar en el contexto costarricense

Código (o número) de proyecto: _____

Nombre de la Investigadora Principal: Andrea González Madrigal

Nombre del/la participante: _____

Hola, mi nombre es Andrea González Madrigal soy estudiante de la Universidad de Costa Rica y estoy haciendo un estudio sobre acoso escolar en colegios de Costa Rica para graduarme como licenciada en psicología.

Quiero que me ayudes a llenar cinco instrumentos que estudian la forma en que los adolescentes entienden el acoso escolar, como lo viven o lo perciben en sus colegios. Estos instrumentos se realizarán en computadora y para llenarlos no tienes tiempo límite.

Los instrumentos se llenarán en una sola reunión y de forma anónima, lo que significa que no tendrás que poner tu nombre en ningún lugar y por eso nunca se sabrá que las

respuestas que diste son tuyas. Además, al final de la investigación todos los instrumentos serán destruidos.

Debes decir si estás de acuerdo en participar en este estudio

Sí No

Si aceptas participar, contestarás por tu propia voluntad las preguntas que te haga.

Si necesitas más información sobre este estudio, puedes obtenerla llamando a Andrea González Madrigal al número de teléfono xxxx-xxxx de lunes a viernes de 10am a 5pm, hablar con el director de esta tesis Dr. Jorge Sanabria León, al xxxx-xxxx, y también puedes consultar sobre los Derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 2257-2090, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Puedes hacer consultas adicionales en la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica al teléfono 2511-4201, de lunes a viernes de 8 am a 5 pm.

_____	_____	_____
Nombre del participante	Firma	Fecha
_____	_____	_____
Nombre del Testigo	Cédula y firma	Fecha
_____	_____	_____
Nombre del investigador(a)	Cédula y firma	Fecha