



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

LOS ROLES EN EL ACOSO ESCOLAR: ANÁLISIS DE POPULARIDAD Y DESCONEXIÓN MORAL

Autor: David Oslé Prieto

Tutor profesional: M^a Angustias Roldán Franco

Tutor Metodológico: Mónica Terrazo Felipe

Madrid

Mayo 2018

David
Oslé
Prieto

**LOS ROLES EN EL ACOSO ESCOLAR: ANÁLISIS DE POPULARIDAD Y
DESCONEXIÓN MORAL**



Índice

Resumen y Abstract	<i>Página 4</i>
Introducción	<i>Página 5</i>
Método	<i>Página 9</i>
• Participantes	<i>Página 9</i>
• Instrumentos	<i>Página 10</i>
• Procedimiento	<i>Página 11</i>
• Análisis de resultados	<i>Página 12</i>
Resultados	<i>Página 12</i>
Discusión	<i>Página 17</i>
Referencias	<i>Página 23</i>

Resumen

El acoso escolar es un tipo de agresión que tiene como intención dañar, humillar o intimidar a un individuo durante un periodo de tiempo extenso. Es una interacción que tiene lugar en un contexto social muy amplio en el que los miembros de una clase y de un colegio participan mediante diferentes roles. Estos roles son: víctima, acosador, asistente del acosador, reforzador del acoso, defensor y extraño. En este trabajo se estudió el reparto de estos roles en una muestra de alumnos españoles ($M = 11,54$ años; $DT = 0,57$) y se estudiaron también dos variables, la popularidad y la desconexión moral, en los diferentes roles mencionados. Se encontró que el 15,7% de alumnos se definen como acosadores, asistentes y reforzadores; el 37,3% como víctimas, el 25,5% como defensores y el 21,6% como extraños. Se encontró que los defensores y los extraños se consideraban significativamente más populares que las víctimas. No se encontraron diferencias en desconexión moral entre los grupos. Se encontró también que puntuaciones altas en el rol de acosador y en el rol de víctima se relacionan con puntuaciones altas en desconexión moral, y que puntuaciones altas en el rol de víctima se relacionan con puntuaciones bajas en popularidad. Se discutieron las implicaciones y limitaciones del estudio.

Abstract

Bullying is a type of aggression which its goal is to harm, humiliate or intimidate an individual through a long period of time. It is an interaction which takes place in a wide social context in which the members of a class and of a school participate through different roles. These roles are: victim, bully, assistant of the bully, reinforcer, defender and outsider. In this work the distribution of these roles in a Spanish students' sample ($M = 11,54$ years; $DT = 0,57$) was studied, and two variables were also studied in the different roles: popularity and moral disengagement. It was found that 15,7% of the students define themselves as bullies, assistants or reinforcers; 37,3% as victims, 25,5% as defenders and 21,6% as outsiders. It was found that defenders and outsiders considered themselves to be significantly more popular than the victims. No significant differences were found in moral disengagement between the groups. It was also found that high scores in bully role and victim role are related to high scores in moral disengagement, and that high scores in the victim role are related to low scores in popularity. Implications and limitations of the study were discussed.

El acoso escolar se define como un subtipo de agresión que consiste en ataques repetidos dirigidos a una víctima a la que le resulta muy difícil defenderse sola ante los agresores (Salmivalli, Voeten y Poskiparta, 2011) y como un acto intencional de agresión dirigido hacia un individuo durante un periodo de tiempo extenso (Saarento y Salmivalli, 2015) que tiene como objetivo dañar, intimidar o humillar a quien está dirigido (Barhight, Hubbard y Hyde, 2013).

De las múltiples definiciones del acoso escolar podemos sacar tres elementos presentes en todas ellas: 1) existe un acto negativo que daña a alguien, 2) hay una repetición o prolongación de este acto a lo largo del tiempo, y 3) existe un desequilibrio de poder, ya sea físico, psicológico o social, entre la víctima y el acosador (Janson, Camey, Hazler y Oh, 2009). Este desequilibrio es el que dificulta que las víctimas sean capaces de defenderse por sí solas (Garaigordobil y Oñederra, 2009).

En el I Informe anual sobre acoso escolar en la Comunidad de Madrid de 2016 se expone que, en nuestro país, entre un 8,2% y un 9,3% de los alumnos son víctimas de acoso, y en nuestra Comunidad, se calcula que un 3% de los alumnos sufre bullying (Comunidad de Madrid, 2016).

El bullying no es un proceso aislado que ocurre entre un acosador y una víctima, sino una interacción que tiene lugar en un contexto social mucho más amplio (Obermann, 2011; Salmivalli, Voeten y Poskiparta, 2011). El acoso escolar cuenta en la gran mayoría de los casos con una audiencia o unos espectadores. Se calcula que en alrededor del 85% de las situaciones de bullying hay otros estudiantes observando (Rigby y Johnson, 2006).

El acoso escolar es un fenómeno social en el que los miembros de una clase del colegio participan mediante diferentes roles (Kärnä, Voeten, Poskiparta y Salmivalli, 2010). Estos roles se pueden resumir en: *asistentes del acosador*, aquellos compañeros que colaboran con el acosador en contra de la víctima; *reforzadores*, aquellos compañeros que le ríen las bromas, aplauden o, directamente, incitan a la agresión; *defensores*, aquellos compañeros que defienden a la víctima, ya sea en la propia situación, poniéndose contra el agresor, informando a un adulto, o confortando y consolando a la víctima; y los *extraños (outsiders)*, compañeros que permanecen totalmente pasivos durante el acoso (Espelage, Green y Polanin, 2012; Kärnä, Voeten, Poskiparta y Salmivalli, 2010; Obermann, 2011; Pöyhönen, Juvonen y Salmivalli, 2012; Rigby y Johnson, 2006). No obstante, hay quien piensa que esta clasificación es demasiado reduccionista y opina que

los espectadores serían cualquier persona, compañero o adulto, que se entera del acoso y tiene la oportunidad de ayudar (Jones, Mitchell y Turner, 2015).

Para las víctimas, contar con un compañero que les defienda significa una considerable reducción de la frecuencia del acoso escolar, un aumento en la autoestima, un aumento de su estatus social y un mejor ajuste (Sainio, Veenstra, Huisting y Salmivalli, 2011). Sin embargo, se estima que solamente un 25% de los compañeros interviene a favor de la víctima en las situaciones de bullying (Espelage, Green y Polanin, 2012), a pesar de que la mayoría de los niños y adolescentes tienen actitudes negativas hacia el acoso escolar y reconocen los problemas que conlleva (Gini, Pozzoli y Bussey, 2015; Espelage, Green y Polanin, 2012; Obermann, 2011; Hutchinson, 2012; Howard, Landau y Prior, 2014) y los propios alumnos aseguran que intervendrían en la mayoría de los casos (58%-83%) (Rigby y Johnson, 2006). De hecho, se encuentra que el 21% de los compañeros refuerzan a los acosadores de una manera activa y que un 54% son observadores pasivos (o reforzadores pasivos) (Espelage, Green y Polanin, 2012).

En la mayoría (57%) de los casos en los que se interviene en defensa de la víctima, se para la situación de acoso de una manera efectiva (Espelage, Green y Polanin, 2012). Además, aquellos compañeros que defienden a las víctimas de acoso escolar son percibidos como más populares, y ganan en deseabilidad y popularidad cuando salen en defensa de la víctima (Pöyhönen, Juvonen y Salmivalli, 2012; Saarento y Salmivalli, 2015).

Son muchas las variables estudiadas como mediadoras de la acción de los compañeros en defensa de las víctimas de bullying. Características individuales como la edad o el género, en las que encontramos que los niños más pequeños intervienen en mayor medida que lo mayores, o que las chicas intervienen más que los chicos (Espelage, Green y Polanin, 2012). También experiencias pasadas con el acoso escolar: actitudes positivas hacia las víctimas, no haber acosado a nadie y haber sido acosado se relacionan positivamente con una mayor intención a actuar en favor de la víctima (Espelage, Green y Polanin, 2012). La empatía del defensor también se relaciona positivamente con la defensa de la víctima en el acoso escolar (Espelage, Green y Polanin, 2012). La autoeficacia también se relaciona con una mayor tendencia a actuar en defensa de la víctima (Rigby y Johnson, 2006).

Muchas variables sociales también tienen que ver con la acción de los espectadores en el acoso escolar. Las expectativas de los compañeros y padres sobre la actuación o no en defensa de la víctima se han relacionado con comportamientos ajustados a estas expectativas (Rigby y Johnson, 2006). También la deseabilidad social, construida por dos elementos: la percepción de uno mismo y el manejo de las impresiones en los demás, se relaciona positivamente con intenciones de ayudar a la víctima del bullying (Rigby y Johnson, 2006). La relación que une a la pareja víctima-defensor, por ejemplo, cuando defensor y víctima son del mismo sexo hay una mayor probabilidad de que se den acciones de defensa de la víctima (Sainio, Veenstra, Huisting y Salmivalli, 2012). El clima, jerarquías y normas de la clase influyen también en las acciones que realizan los espectadores del acoso escolar: si la clase tiene un clima agresivo, una jerarquía muy marcada y normas implícitas de no chivarse habrá un mayor número de agresiones y menor número de acciones en defensa de la víctima (Saarento y Salmivalli, 2015).

El efecto espectador también ha sido estudiado (Howard, Landau y Prior, 2014) y se han encontrado resultados que dicen que la probabilidad de que alguien interceda en favor de la víctima es menor cuanto mayor número de gente hay presente, especialmente si se trata de menores de edad y hay un adulto presente. El miedo a convertirse en la víctima o perder estatus social (Hutchinson, 2012) también influye a la hora de participar de forma activa en defensa de alguien y muchos de aquellos que no lo hacen manifiestan este tipo de miedo. Este miedo también es estudiado cuando se ven dilemas sociales, que son situaciones en las que uno no está seguro de ser apoyado por los demás al hacer algo que considera correcto (Kohm, 2015), por ejemplo, un alumno que defiende a la víctima no es apoyado y puede convertirse en una nueva víctima. Las creencias normativas (Machakova y Pfetsch, 2016) tienen que ver con aquellos comportamientos que son apropiados o adecuados, por ejemplo, las creencias positivas sobre la agresión y el acoso se han relacionado con mayores niveles de acoso escolar. De este mismo modo la tolerancia o habituación a la violencia y agresividad influyen a la hora de participar en el acoso escolar: cuanto más normal me parezca que acosen o agredan a mis compañeros, menos probabilidades tendré de actuar (Masten, Eisenberger, Pfeifer y Dapretto, 2013).

Además de estas variables hay dos que nos han parecido de especial interés: la popularidad y la desconexión moral.

La popularidad es una variable muy estudiada con resultados muy amplios que se ha estudiado poco en España. Fuera de este país se han observado relaciones entre la popularidad y la participación en defensa del acosado (Sainio, Veenstra, Huisting y Salmivalli, 2012; Pöyhönen, Juvonen y Salmivalli, 2012), pero también que aquellos alumnos reconocidos como acosadores son percibidos como muy populares (Saarento y Salmivalli, 2015; Espelage, Green y Polanin, 2015). Al tener unos resultados tan variados, la popularidad resulta un arma de doble filo que requiere un estudio a fondo.

Por ejemplo, se desconoce si es la participación en defensa de la víctima la que dota de un mayor estatus social al alumno que la lleva a cabo o si esta participación se hace porque el alumno conoce su estatus y sabe que tiene el apoyo de sus compañeros (Hutchinson, 2012).

La popularidad se puede estudiar como *popularidad sociométrica* (cómo de deseable o cuánto estatus social tienes en el grupo para tus compañeros) o *popularidad percibida* (cómo de alto en la jerarquía social te sientes tú que estás) (De Laet, et al., 2014). En este trabajo se va a centrar el análisis en la popularidad percibida ya que es la más sencilla de medir y para la que más instrumentos hay disponibles.

Otra variable es la desconexión moral. La desconexión moral, o moral disengagement, es el proceso de auto-regulación por el que mantenemos nuestra imagen de seres morales una vez hemos hecho algo que no casa con nuestro concepto de moralidad, es un proceso que inhibe la censura que los valores morales nos imponen (Obermann, 2011). Este proceso contiene una serie de mecanismos agrupados en cuatro grandes bloques (Gini, Pozzoli y Bussey, 2015; Obermann, 2011):

1. Reestructuración cognitiva. Es el proceso por el cual se cambia la concepción negativa de la conducta.
 - a. *Justificación moral*: el comportamiento inmoral sirve a un propósito bueno.
 - b. *Comparación ventajosa*: contrastar la conducta inmoral con otras consideradas peores.
 - c. *Uso de eufemismos*: cambiar la manera de referirse a la conducta inmoral, reduciendo su severidad o incluso de una manera positiva o humorística.
2. Minimización de la responsabilidad personal. Consiste en reducir el rol de agente que uno tendría en la conducta inmoral.

- a. *Difusión de la responsabilidad*: asegurar que se forma parte de un grupo o sistema mayor y que, por tanto, la conducta no es realmente influyente.
 - b. *Desplazamiento de la responsabilidad*: culpar de la responsabilidad de los propios actos a las circunstancias o a los demás.
3. Distorsión de las consecuencias. Legitimar la conducta ignorando o minimizando las consecuencias que pudiera tener para el otro.
 4. Legitimación del daño.
 - a. *Deshumanización*: ver a las víctimas como seres sub-humanos que no merecen ser tratados moralmente.
 - b. *Atribución de la culpa*: ver la conducta inmoral como provocada por la víctima.

La desconexión moral es una variable muy poco estudiada que necesita más investigación en general y en concreto en nuestro país.

Dada la escasa investigación de estas variables en los participantes en el acoso escolar en nuestro país este trabajo tiene como objetivo indagar acerca del papel que juegan las variables de Popularidad y Desconexión Moral en los distintos roles participantes del acoso escolar.

Las hipótesis que se van a estudiar en este trabajo son: a) los espectadores del acoso escolar se repartirán en los roles establecidos en la literatura: *asistentes del acosador, reforzadores, defensores y extraños (outsiders)*; b) los alumnos que asumen el rol de “*defensor de la víctima*” presentarán puntuaciones más altas en popularidad que el resto de participantes del acoso, y c) los alumnos que asumen los roles de “*extraños*” y “*reforzadores del acosador*” mostrarán puntuaciones más altas en desconexión moral que el resto de espectadores del acoso.

Método.

Participantes.

Se midieron las variables mencionadas en 147 alumnos y alumnas de un colegio concertado de la Comunidad de Madrid, pertenecientes a los cursos de 6º de Educación Primaria (11-12 años) y 1º de Educación Secundaria Obligatoria (12-13 años).

De estos 147 alumnos, 65 son mujeres y 82 son varones, con una media de edad de 11,54 años (D.T = 0,57). 79 acudían a 6º de Educación Primaria y 68 a 1º de Educación Secundaria Obligatoria.

Instrumentos.

Para evaluar el reparto de roles en los espectadores se usó el Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (*CMIE-III*, Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia, 2012), desarrollado y validado en España. Es un cuestionario de 36 ítems agrupados en 5 factores: Factor 1. *Comportamientos intimidatorios (acosador)*, formado por 10 ítems (ej. “5. *Me hace gracia cuando ponen en ridículo a otro compañero*”), Factor 2. *Victimización recibida (acosado)*, formado por 10 ítems (ej. “7. *Me han insultado*”), Factor 3. *Observador activo en defensa del acosado*, formado por 6 ítems (ej. “19. *Me meto para cortar la situación si están pegando a algún compañero*”), Factor 4. *Acoso extremo/Ciberacoso*, formado por 6 ítems (ej. “10. *Se han metido conmigo a través del teléfono (llamadas o mensajes)*”), y Factor 5. *Observador pasivo*, formado por 4 ítems (ej. “34. *Si amenazan a alguien me quedo quieto sin hacer nada o me marchó*”). En este cuestionario, cuanto más alta es la puntuación en uno de los factores, más asume el sujeto ese rol.

Este instrumento ha mostrado buenas propiedades psicométricas. En el estudio de validación original se obtuvieron unos índices de fiabilidad (alfa de Cronbach) de 0,81 en la escala total, 0,90 en el Factor 1; 0,87 en el Factor 2; 0,78 en el Factor 3; 0,62 en el Factor 4, y 0,61 en el Factor 5. En este estudio se han encontrado resultados parecidos, con un alfa de Cronbach de 0,79 para la escala total; 0,83 para el Factor 1; 0,85 para el Factor 2; 0,82 para el Factor 3; 0,35 para el Factor 4, y 0,75 para el Factor 5.

Para la evaluación de la popularidad se usó la Subescala de Popularidad del Cuestionario de Autoestima de Piers-Harris (1964) en versión traducida y validada en población española. Es una escala de 29 de ítems dicotómicos (de sí o no) en los que hay que contestar si se está o no de acuerdo con lo expuesto en cada uno de ellos. Esta escala mide cómo de popular se siente a sí mismo cada participante. Se cambiaron dos ítems de orden (ítem 38 “*La gente se aprovecha de mí*” e ítem 11 “*Caigo mal en clase*”) puesto que, al poner únicamente los elementos de la subescala, tenían una temática y estructura similar a los ítems de su alrededor.

Esta escala también mostró buenas propiedades psicométricas. En el estudio de validación se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,80 mientras que en este estudio el valor del alfa fue de 0,71.

Para la desconexión moral se utilizó una versión reducida, traducida y validada en población hispanoparlante del cuestionario desarrollado por Bandura et al. (1996) Moral Disengagement Scale, encontrada en Haro-Solís (2014). El cuestionario tiene 8 ítems agrupados en dos factores: *Justificación Moral* (ej. “*Está bien pelearse con otros si se trata de defender a tus amigos*”) y *Distorsión por lenguaje y comparación ventajosa* (ej. “*Comparado con otras cosas ilegales que la gente hace, coger cosas de una tienda sin pagarlas no es tan grave*”). En uno de estos dos factores se incluyen dos de los mecanismos propuestos por Bandura: *Distorsión por lenguaje y comparación ventajosa* son dos mecanismos diferentes, agrupados en un mismo factor por motivos de validez y fiabilidad del instrumento. De este modo, esta escala evalúa tres mecanismos de desconexión moral. Algunas palabras fueron traducidas a expresiones más comunes en el castellano habitual en las escuelas de Madrid (*golpear* por *pegar*, *tomar* por *coger* y *lastimar* por *hacer daño*).

De nuevo, este instrumento ha mostrado una validez interna consistente. En el estudio original obtuvo un alfa de Cronbach de 0,73 en la escala total y de 0,69 para cada uno de los factores. En este estudio se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,66 en la escala total; de 0,69 en el factor de Justificación Moral, y 0,42 en el factor de Distorsión por lenguaje y comparación ventajosa.

Procedimiento

Desde el colegio se envió a las familias una circular informando acerca del proyecto en la que los padres firmaron una autorización para que sus hijos participaran en el estudio. Dicha autorización se puede encontrar en el Anexo. A la hora de recoger los datos, los alumnos fueron informados acerca de las variables y los objetivos del estudio y de sus derechos como participantes (anonimato y confidencialidad).

La recogida de información se realizó in situ en los colegios, en el aula que les correspondía a los alumnos, dentro de su horario escolar. El investigador fue presentado en las clases por el jefe de estudios y los profesores de cada clase estuvieron presentes durante la recogida de cuestionarios. No se separó a los alumnos de cada clase bajo ningún

criterio. Aquellos alumnos que no contaban con la autorización paterna permanecieron en el aula realizando las tareas que mandaba el profesor.

Respecto al orden de aplicación de los cuestionarios, los alumnos rellenaron primero la escala de popularidad, seguidamente la de desconexión moral y por último el cuestionario de reparto de roles en acoso escolar.

Análisis de resultados

Para el análisis de los datos obtenidos se utilizó el programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS; IBM Corp, 2012), versión 21.

Para comprobar la normalidad de la muestra se hicieron contrastes de asimetría y curtosis, descartando la distribución normal de la muestra. Por ello, para dar respuesta a los objetivos de la investigación se llevaron a cabo análisis de correlación mediante la prueba Tau-b de Kendall y análisis de contraste de medias mediante un ANOVA de un factor. Los análisis post-hoc se llevaron a cabo con la prueba de Games-Howell.

Antes de realizar los cálculos pertinentes hubo que sustituir los valores perdidos (0,4% de los valores totales). Para ello, como no se superaron las pruebas de normalidad, los valores perdidos se reemplazaron por la mediana del conjunto de puntuaciones de cada ítem.

Resultados

Para contrastar la hipótesis a) los espectadores del acoso escolar se repartirán en los roles establecidos en la literatura: *asistentes del acosador*, *reforzadores*, *defensores* y *extraños (outsiders)*, se observaron las puntuaciones directas de los alumnos en cada uno de los factores del CMIE-III (Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Iruña, 2012). Los grupos se formaron por aquellos alumnos cuyas puntuaciones directas eran +1,5 desviaciones típicas por encima de la media en cada uno de los factores anteriormente nombrados. En la Tabla 1 se pueden observar los grupos.

Con aquellos participantes cuyas puntuaciones estaban por encima de 1,5 desviaciones típicas en el Factor 3. Observador activo en defensa del acosado se formó el grupo *Defensores*. Con los alumnos que puntuaban de igual modo en el Factor 5. Observador pasivo se formó el grupo de *Extraños (outsiders)*. El grupo de *Agresores*, *asistentes del acosador* y *reforzadores* se formó con aquellos alumnos que puntuaban del

modo establecido en el Factor 1. Comportamientos intimidatorios (acosador). Se añadió el grupo de *Víctimas* con aquellos alumnos cuyas puntuaciones estaban 1,5 desviaciones típicas por encima de la media en los factores 2. Victimización recibida (acosado) y 4. Acoso extremo/Ciberacoso.

Tabla 1

Muestra y porcentajes en los grupos formados a partir de las puntuaciones del CMIE-III

Roles en el acoso	N	%
<i>Agresores, asistentes del acosador y reforzadores</i>	8	15,7
<i>Víctimas</i>	19	37,3
<i>Defensores</i>	13	25,5
<i>Extraños (outsiders)</i>	11	21,6

A la hora de formar los grupos se encontraron casos de alumnos ($n = 6$) que puntuaban más de 1,5 desviaciones típicas en más de uno de los factores estudiados. Estos casos de doble-rol fueron agrupados teniendo en cuenta su puntuación mayor. Tres de estos 6 casos de doble-rol presentaban altas puntuaciones en los Factores 1. Comportamientos intimidatorios (acosador) y 2. Victimización recibida (acosado). Dos de los casos restantes presentaban altas puntuaciones en los Factores 2. Victimización recibida (acosado) y 5. Observador pasivo. El caso restante puntuaba alto en los Factores 2. Victimización recibida (acosado) y 3. Observador activo en defensa del acosado.

Se calcularon las medias de cada uno de los grupos en las variables Popularidad y Desconexión Moral. Los resultados se pueden ver en la Tabla 2.

Tabla 2

Medias y Desviaciones Típicas de los grupos formados a partir de las puntuaciones del CMIE-III

Grupo	POP	DM
	Media (DT)	Media (DT)
<i>Agresores, asistentes del acosador y reforzadores</i>	51,38 (3,99)	14,38 (2,50)
<i>Víctimas</i>	50,05 (5,13)	13,16 (2,63)
<i>Defensores</i>	54,85 (2,23)	12,00 (2,16)

<i>Extraños (outsiders)</i>	54,18 (1,89)	12,45 (2,54)
-----------------------------	--------------	--------------

En la Figura 1 se pueden observar las medias en Popularidad de los diferentes grupos.

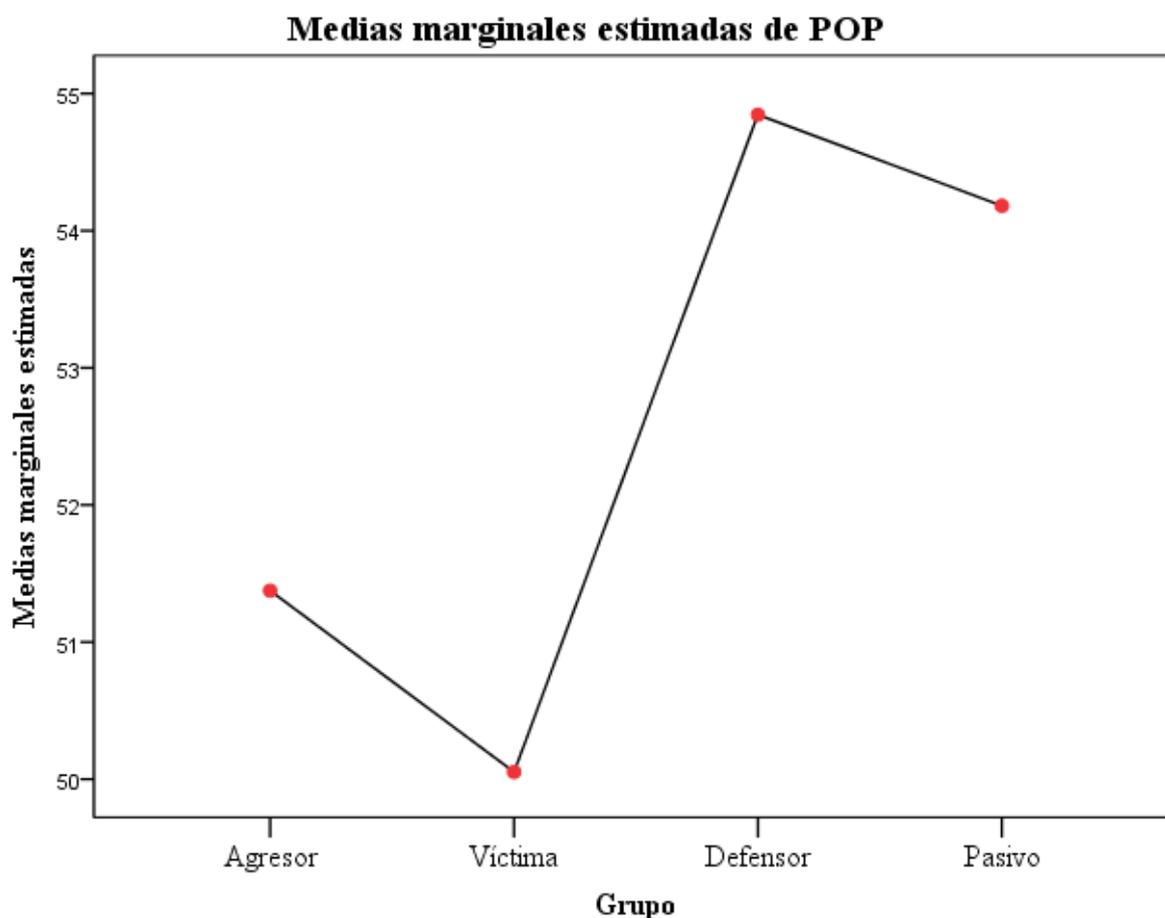


Figura 1. Medias estimadas en Popular según el rol asumido en el acoso escolar.

Después, se realizaron cálculos de contraste de medias entre los grupos mediante un ANOVA de un factor, para comprobar si las diferencias observadas entre los grupos son significativas. Los resultados muestran que sí hay diferencias significativas entre los grupos en la variable Popularidad ($F(3, 51) = 5,200$; $p < 0,05$), mientras que en la variable Desconexión Moral no se encontraron diferencias significativas entre las medias de los grupos ($F(3, 51) = 1,700$; $p = 0,180$).

Una vez confirmadas las diferencias, se realizaron los análisis post-hoc. Se usó la prueba de Games-Howell para indicar entre qué grupos en concreto podemos encontrar

estas diferencias. Se eligió esta prueba puesto que no se cumplió el supuesto de homocedasticidad o igualdad de varianzas.

Solamente se encontraron diferencias significativas entre las medias del grupo Víctima y los grupos Defensor ($t = -4,794$; $p < 0,05$) y Extraños (outsiders) ($t = -4,129$; $p < 0,05$) en la variable Popularidad.

Para contrastar las hipótesis b) los alumnos que asumen el rol de “defensor de la víctima” presentarán puntuaciones más altas en popularidad que el resto de participantes del acoso y c) los alumnos que asumen los roles de “extraños” y “reforzadores del acosador” mostrarán puntuaciones más altas en desconexión moral que el resto de espectadores del acoso se realizaron los cálculos de las relaciones entre las variables Popularidad (POP) y Desconexión Moral (DM) con cada uno de los factores explorados en el CMIE-III (Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Iruña, 2012): Factor 1. Comportamientos intimidatorios (acosador), Factor 2. Victimización recibida (acosado), Factor 3. Observador activo en defensa del acosado, Factor 4. Acoso extremo/Ciberacoso, y Factor 5. Observador pasivo.

Se utilizó la prueba Tau-b de Kendall para calcular las relaciones. Estas relaciones pueden verse en la Tabla 3.

Tabla 3
Relaciones entre Factores del CMIE-III, Popularidad y Desconexión Moral

	POP	DM
Factor 1.	-0,064	0,229**
Factor 2.	-0,233**	0,186**
Factor 3.	0,090	-0,016
Factor 4.	-0,157*	0,099
Factor 5.	0,120	0,021

*Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; Factor 1. Comportamientos intimidatorios (acosador); Factor 2. Victimización recibida (acosado); Factor 3. Observador activo en defensa del acosado; Factor 4. Acoso extremo/Ciberacoso; Factor 5. Observador pasivo.*

Discusión.

El objetivo de este estudio era indagar acerca del papel que juegan las variables de Popularidad y Desconexión Moral en los distintos roles participantes del acoso escolar y para ello se postularon tres hipótesis: a) los espectadores del acoso escolar se repartirán en los roles establecidos en la literatura: *asistentes del acosador*, *reforzadores*, *defensores* y *extraños (outsiders)*; b) los alumnos que asumen el rol de “*defensor de la víctima*” presentarán puntuaciones más altas en popularidad que el resto de participantes del acoso, y c) los alumnos que asumen los roles de “*extraños*” y “*reforzadores del acosador*” mostrarán puntuaciones más altas en desconexión moral que el resto de espectadores del acoso.

Respecto a la hipótesis a) los espectadores del acoso escolar se repartirán en los roles establecidos en la literatura: *asistentes del acosador*, *reforzadores*, *defensores* y *extraños (outsiders)* sí se vio reflejada en los datos, pero no al nivel esperado. Se pudieron dividir los alumnos en los grupos esperados (ver Tabla 1; *asistentes del acosador* y *reforzadores* n = 8, *defensores* n = 13, *extraños (outsiders)* n = 11), pero en la hipótesis se planteó que todos los alumnos que participaban en el estudio se dividieran en estos grupos. Se decidió añadir el subgrupo *víctima*, referido a aquellos alumnos cuyas puntuaciones se desviaban 1,5 desviaciones típicas por encima de la media en los factores 2. Victimización recibida (acosado) y 4. Acoso extremo/Ciberacoso para enriquecer los análisis estadísticos.

En el Factor 1 del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (*CMIE-III*), Comportamientos intimidatorios (acosador), están incluidos ítems que se corresponden con el rol de acosador directo (ítem 16: “*Gasto bromas pesadas a algunos compañeros*”), pero también con los roles de asistentes del acosador (ítem 28: “*Si pegan a algún compañero, animo para que continúe la situación*”) y de reforzadores del acosador (ítem 13: “*Me hace gracia cuando insultan a alguien de clase*”). Por temas de validez interna del instrumento, los autores agruparon estos tres roles en un mismo factor (Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia, 2012).

Este Factor resultaba altamente interesante para estudiar los roles de asistentes y reforzadores del acosador, que son participantes indirectos. No obstante, al incluirse en

el mismo Factor a los acosadores que son participantes directos de las situaciones de bullying, he pensado adecuado incluir a las víctimas, también participantes directas.

Tras observar la distribución de los alumnos en los grupos mencionados, se realizó una diferencia de medias en las variables Popularidad y Desconexión Moral. Surgieron resultados interesantes de este contraste como el encontrar que el grupo de víctimas puntuaba significativamente más bajo en Popularidad que los grupos de defensores y extraños o pasivos. Se debe recordar que el cuestionario de Popularidad era un autoinforme, por lo que se puede decir que los alumnos que aseguran haber sufrido episodios de acoso escolar se perciben a sí mismos menos populares que aquellos que no. Estos resultados van en la línea de los encontrados en la literatura (Sainio, Veenstra, Huisting y Salmivalli, 2012; Haro Solís, 2014; Pöyhönen, Juvonen y Salmivalli, 2012).

En lo que se refiere a la hipótesis b) los alumnos que asumen el rol de “*defensor de la víctima*” presentarán puntuaciones más altas en popularidad que el resto de los participantes del acoso, no se ha hallado una relación positiva significativa entre la Popularidad y el Factor 3. Observador activo en defensa del acosado, que se corresponde con el rol del defensor que habíamos visto durante la introducción. Estos resultados entran en colisión con los de otros estudios revisados para este trabajo (Sainio, Veenstra, Huisting y Salmivalli, 2012; Pöyhönen, Juvonen y Salmivalli, 2012).

Tampoco se ha encontrado ninguna relación estadísticamente significativa entre la Desconexión Moral y el Factor 5. Observador pasivo, que se corresponde con el rol de extraños u outsiders revisado en la introducción. Esta relación se adelantaba en la hipótesis c) los alumnos que asumen los roles de “*extraños*” y “*reforzadores del acosador*” mostrarán puntuaciones más altas en desconexión moral que el resto de los espectadores del acoso. Estos resultados tampoco se corresponden con lo encontrado en la literatura revisada para este trabajo (Gini, Pozzoli y Bussey, 2015; Obermann, 2011).

Nuestros resultados pueden deberse a diversas variables que no se han controlado de forma adecuada: una de ellas es la deseabilidad social. El formato del cuestionario, un autoinforme, facilita la aparición de la deseabilidad social. Las puntuaciones recogidas en el Factor 3 son exageradamente altas, tanto que se sospecha que pueden haber sido influidas por lo que los alumnos quieren que se sepa de ellos más que por lo que se refleja de la realidad.

Además del formato del cuestionario, el contenido por el que se pregunta es un tema especialmente sensible a la deseabilidad social.

Otra variable no debidamente controlada fue la falta de episodios de acoso escolar en el colegio participante en el estudio. El cuestionario de acoso pregunta específicamente por los episodios observados durante los últimos dos meses. Muchos de los alumnos, al no haber sido testigos de algún episodio durante este tiempo, pudieron haber respondido acerca de episodios más lejanos en el tiempo, o sobre cómo creen que podrían actuar en hipotéticos episodios futuros. En el primer caso, episodios más lejanos en el tiempo, puede haberse distorsionado el recuerdo de éste. En el segundo caso, los alumnos podrían responder de acuerdo con su sistema de valores: pueden haber reflejado lo que estaría bien hecho (que por supuesto es lo que ellos creen que harían).

La prevalencia del acoso escolar en la Comunidad de Madrid es de un 3% (Comunidad de Madrid, 2016), por lo que es probable que los alumnos que han participado en el estudio no hayan sido testigos de algún caso de bullying en los últimos dos meses.

Con los resultados obtenidos en este estudio podemos confirmar parte de una de las hipótesis propuestas: c) los alumnos que asumen los roles de “*extraños*” y “*reforzadores del acosador*” mostrarán puntuaciones más altas en desconexión moral que el resto de los espectadores del acoso, ya que se ha encontrado una relación significativa positiva entre el Factor 1. Comportamientos intimidatorios (acosador) y las puntuaciones en Desconexión Moral. Estos resultados coinciden con los de los estudios revisados para este trabajo (Gini, Pozzoli y Bussey, 2015; Obermann, 2011).

Como se ha comentado antes, en el Factor 1 del CMIE-III se contemplan tres roles distintos: el rol de acosador, el rol de asistente del acosador y el rol de reforzador del acosador. Con estos resultados encontramos que los alumnos que puntúan alto en este factor: tanto agresores, como asistentes y reforzadores son proclives a usar los mecanismos de Desconexión Moral estudiados en este trabajo.

Estos mecanismos de Desconexión Moral son la Justificación Moral (“lo hago para que aprenda”, “mejor que lo haga yo que le conozco a que lo haga otro, es un modo de protegerle”), la Distorsión por Lenguaje o Uso de Eufemismos (“no es acoso, simplemente bromeamos”, “no lo llamamos bullying, es más bien que nos metemos un

poco con él”) y la Comparación Ventajosa (“podría subir fotos tuyas a Internet”, “al menos no le hemos pegado ni nada”). El cuestionario utilizado para evaluar la Desconexión Moral (Haro-Solís, 2014) mide únicamente estos tres mecanismos de los ocho estudiados por Bandura et al. (1996).

El hecho de que estos tres mecanismos tengan una relación significativa con las puntuaciones de los roles de acosador, asistente del acosador y reforzador del acoso es muy interesante, porque puede indicar que estos mecanismos son usados con frecuencia por este tipo de alumnos.

Otros resultados que se han encontrado fuera de las hipótesis, pero también resultan interesantes:

No se han encontrado diferencias significativas en el contraste de medias entre los grupos en la variable de Desconexión Moral. Siguiendo la línea de los resultados encontrados en este mismo estudio en los que se observa una relación positiva y significativa entre el Factor 1. Comportamientos intimidatorios (acosador) y la Desconexión Moral, cabría esperar que la media del grupo de acosadores, reforzadores y asistentes en la variable Desconexión Moral fuese significativamente superior a la del resto de grupos. Esto puede deberse a la reducción de la muestra: se ha pasado de evaluar las puntuaciones de 147 alumnos en las relaciones a solo 9 presentes en el grupo.

Existe una relación negativa y significativa entre la variable Popularidad y el Factor 2. Victimización recibida (acosado) y el Factor 4. Acoso extremo/Ciberacoso. Al tratarse de relaciones negativas, cuanto mayor es el acoso recibido, menor es la popularidad percibida por el alumno. Estos resultados coinciden con estudios revisados para este trabajo coinciden: la víctima del acoso presenta un estatus social bajo (Hutchinson, 2012; Kohm, 2015; Masten, Eisenberger, Pfeifer y Dapretto, 2013; Pöyhönen, Juvonen y Salmivalli, 2012) Esta relación también puede ser entendida al revés: a mayor estatus social, menor será el acoso recibido. De este modo podemos entender la Popularidad como un factor de protección respecto al acoso escolar.

Se observa una relación positiva y significativa entre la variable Desconexión Moral y el Factor 2. Victimización recibida (acosado). Esto apunta a que las víctimas de acoso escolar utilizan los mismos mecanismos que sus acosadores para alejarse del suceso, quizá para minimizar el impacto que la situación tiene sobre ellos o sus

consecuencias. Este resultado es sorprendente, ya que estudios anteriores no habían encontrado esta relación. Por ejemplo, Thornberg y Jungert (2014) no encontraron relación entre la desconexión moral y la victimización interpretando que ésta no conlleva ningún comportamiento agresivo ni prosocial hacia los otros. No se ha estudiado la desconexión moral en víctimas puesto que no se les ha considerado agentes que estén realizando algo que les hace cuestionarse a sí mismos como sujetos morales.

Únicamente se ha encontrado un estudio en la revisión para este trabajo que observe un fenómeno parecido. Weiss (2009) estudia excusas y justificaciones socialmente aceptadas que usan algunas víctimas de violación. Contempla la posibilidad de que las víctimas puedan usar pensamientos que defiendan a sus agresores, que nieguen el daño que se les ha hecho o que les pongan a ellas la responsabilidad del suceso. Estos pensamientos pueden resultar mecanismos con una función similar a los estudiados en el presente trabajo.

Este me parece de los datos más importantes a extraer de este estudio, pues parece indicar que o bien los alumnos acosados tratan de negar una situación que para ellos es muy aversiva, o bien ésta es tan intensa que se alejan de ella cuanto pueden. Puede tener que ver con la pérdida de control de la situación, encontrada también en las víctimas de agresión sexual mencionadas con anterioridad (Weiss, 2009). Se necesita un estudio más a fondo en este tema.

Otro resultado interesante se refiere a los individuos que asumen un doble rol en situaciones de acoso escolar. Como se ha explicado antes, se encontraron 6 situaciones en las que el sujeto informaba de un doble rol. En concreto se encontraron 3 casos de alumnos que puntuaban como acosador y como víctima. Esto recuerda estudios sobre casos de víctima-acosador (*bully-victim*). Los datos sobre este tipo de participantes en bullying son muy variados. Algunos autores argumentan que entre el 1% y el 20% de los alumnos presentan este tipo de doble rol (Kozasa, Oiji, Kiyota, Sawa y Kim, 2017). Aquellos alumnos que acosan y que son o han sido acosados suelen tener características distintas a aquellos alumnos que únicamente acosan: tienen menos amigos, son más rechazados por sus compañeros y por lo tanto tienen un estatus social bajo, tienen un menor desempeño en tareas de la Teoría de la Mente, interpretan en mayor medida las actuaciones de sus compañeros como hostiles, pero no suelen percibir sentimientos positivos después de un episodio de acoso (van Dijk, Poorthuis y Malti, 2017). Hay

estudios que proponen que el únicamente-acosador y el acosador-acosado tienen motivaciones distintas, por ejemplo, la motivación del alumno únicamente-acosador es más de tipo social como ganar poder o aumentar su estatus social, mientras que los motivos para acosar del acosador-acosado suelen ser más reactivos: situaciones en las que descontrolan su ira o tratan de manejar de forma agresiva amenazas que perciben (van Dijk, Poorthuis y Malti, 2017).

No son los únicos casos de doble-rol que se han encontrado: también se han observado dos casos de víctima-extraño o pasivo y uno de víctima-defensor. Howard, Landau y Pryor (2014) encuentran en su estudio que aquellas víctimas que han sido defendidas por alguno de sus compañeros suelen convertirse en defensoras activas en otras situaciones de acoso escolar. A su vez, aquellas víctimas que son expuestas a testigos que no intervienen es más probable que tampoco intervengan cuando sean testigos de otros casos de acoso. Los resultados encontrados en este estudio, por tanto, tienen su correspondencia con estudios anteriores. No obstante, estos casos han sido menos estudiados en la literatura, por lo que sería interesante dirigir futuras investigaciones hasta estas conjunciones de roles.

Como se ha ido explicando a lo largo del trabajo, este estudio cuenta con ciertas limitaciones: la muestra es muy homogénea: el estudio se realizó solamente en un centro escolar; los instrumentos son de tipo autoinforme, lo que no controla un posible sesgo de deseabilidad social que ha podido ser importante. El hecho de haber tenido valores perdidos y haberlos tenido que sustituir de forma artificial también supone una pérdida de variabilidad, y, por tanto, otra limitación de este estudio.

Sin embargo, a pesar de sus limitaciones, este es un estudio novedoso e interesante puesto que incluye en el tablero del acoso escolar a los testigos de éste y les otorga un papel igualmente importante que a los acosadores o a las propias víctimas. Se confirma el papel de la popularidad en víctimas y acosadores, así como la presencia de mecanismos de desconexión moral en acosadores. El encontrar una alta desconexión moral en las víctimas de acoso escolar abre una vía muy importante de investigación futura, igual que el hecho de encontrar roles dobles entre los participantes de acoso. En definitiva, este trabajo aporta resultados a tener en cuenta para la prevención del bullying.

Referencias.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality And Social Psychology*, 71(2), 364.
- Barhight, L. R., Hubbard, J. A., y Hyde, C. T. (2013). Children's physiological and emotional reactions to witnessing bullying predict bystander intervention. *Child Development*, 84(1), 375-390.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. C., e Iruiria, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(3), 625-647.
- Comunidad de Madrid (2016). *I Informe Anual Sobre Acoso Escolar En La Comunidad de Madrid*.
- De Laet, S., Doumen, S., Vervoort, E., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Goossens, L., y Verschueren, K. (2014). Transactional links between teacher-child relationship quality and perceived versus sociometric popularity: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 85(4), 1647-1662.
- van Dijk, A., Poorthuis, A. M., & Malti, T. (2017). Psychological processes in young bullies versus bully-victims. *Aggressive behavior*, 43(5), 430-439.
- Espelage, D., Green, H., y Polanin, J. (2012). Willingness to intervene in bullying episodes among middle school students: Individual and peer-group influences. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 776-801.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2009). Un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de género y grupo. *Ansiedad y Estrés*, 15.
- Gini, G., Pozzoli, T., y Bussey, K. (2015). The role of individual and collective moral disengagement in peer aggression and bystanding: A multilevel analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(3), 441-452.
- Haro Solís, I. (2014). *Factores vinculados en el papel que asumen los alumnos involucrados en el maltrato entre iguales (bullying)*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México: México.

- Janson, G. R., Carney, J. V., Hazler, R. J., y Oh, I. (2009). Bystanders' reactions to witnessing repetitive abuse experiences. *Journal of Counseling & Development, 87*(3), 319-326.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., y Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*(3), 261-282.
- Kozasa, S., Oiji, A., Kiyota, A., Sawa, T., & Kim, S. Y. (2017). Relationship between the experience of being a bully/victim and mental health in preadolescence and adolescence: a cross-sectional study. *Annals Of General Psychiatry, 16*(1), 37.
- Machackova, H., y Pfetsch, J. (2016). Bystanders' responses to offline bullying and cyberbullying: The role of empathy and normative beliefs about aggression. *Scandinavian Journal of Psychology, 57*(2), 169-176.
- Masten, C. L., Eisenberger, N. I., Pfeifer, J. H., y Dapretto, M. (2013). Neural responses to witnessing peer rejection after being socially excluded: fMRI as a window into adolescents' emotional processing. *Developmental Science, 16*(5), 743-759.
- Obermann, M. L. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence, 10*(3), 239-257.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology, 55*(2), 91.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., y Salmivalli, C. (2012). Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development, 21*(4), 722-741.
- Rigby, K., y Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology, 26*(3), 425-440.
- Saarento, S., y Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives, 9*(4), 201-205.

Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., y Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 144-151

Salmivalli, C., Voeten, M., y Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676.

Weiss, K. G. (2009). "Boys will be boys" and other gendered accounts: An exploration of victims' excuses and justifications for unwanted sexual contact and coercion. *Violence Against Women*, 15(7), 810-834.