



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA

**“COMPARACIÓN DEL ACOSO ENTRE ESCOLARES
(BULLYING) EN GRUPOS DE 4º, 5º Y 6º, DE UNA PRIMARIA
PÚBLICA DE IZTAPALAPA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO.”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

ALMA DELIA LUIS REYES

DIRECTORA DE TESIS

MTRA. ARACELI LÁMBARRI RODRÍGUEZ

COMITÉ DE TESIS: MTRA. MA. TERESA GUTIÉRREZ ALANÍS

LIC. JOSÉ MANUEL MARTÍNEZ

MTRA. PATRICIA PAZ DE BUEN RODRÍGUEZ

MTRA. MARÍA LUISA HERRÁN IGLESIAS



MÉXICO, D.F. 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradezco a Dios por estar a mi lado en cada momento y darme las fuerzas, motivos y entusiasmo para llegar a la conclusión de este trabajo que significa una pequeña lucha por una vida mejor.

Agradezco a mi directora de tesis, Araceli Lámbarri, que más que una maestra ha sido una amiga, una llave inagotable de solidaridad, de conocimiento, una guía de vida y un ángel en mi camino.

Agradezco a mis sinodales:

Mtro. José Manuel Martínez, por su apoyo y aliento constante desde siempre.

Mtra. Marisa Herrán, por su incondicional apoyo, entusiasmo, amistad, por compartirme su conocimiento y su tiempo.

Mtra. Paty Paz de Buen, por su inmensa disposición, siempre con una actitud humana de escucha, comprensión, paciencia y consejo.

Mtra. Tere Gutiérrez, por su amable disposición y juicios críticos, siempre necesarios.

Agradezco a mi familia:

A mi madre, por brindarme amor y pedazos de vida en cada uno de los momentos que me comparte, por ser la persona que permanentemente me ha acompañado en mis logros y fracasos y ser la primera gran entusiasta en mi formación profesional, por ser la persona a la que debo el llegar hasta este momento.

A mi hijo, por darme aún sin que lo sepa la inspiración y las fuerzas necesarias para ser una mejor persona y profesionista. Gracias por tu comprensión, apoyo, entusiasmo y amor infinito hacia mí.

A mi hermana, porque sin su apoyo constante expresado de múltiples formas, el camino para llegar hasta aquí hubiera sido mucho más difícil, por siempre estar ahí aunque no lo diga.

A mi hermano, por las muestras de amor constantes que se tradujeron en entusiasmo y apoyo incondicional durante mi formación profesional y mi vida.

A mis sobrinos Geraldine, Byron, Maryan y Aris por contagiarme siempre de su alegría, a Pedro y a Angélica por apoyarme silenciosamente.

También agradezco enormemente a la Mtra. Marina Giangiacomo por creer en mí y darme la oportunidad de enriquecer mi saber profesional, por permitirme trabajar juntas contra el maltrato entre escolares y por regalarme un ejemplo de vida.

Agradezco a todas las personas que por razones de espacio no nombro, pero que siempre están en mi corazón. Personas que me brindaron su apoyo, su aliento, su entusiasmo, que compartieron conmigo, que creyeron en mí y significaron un motor para seguir adelante en mi sendero personal y profesional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	pág. 5
CAPÍTULO 1	
Principales teorías de la agresión.....	pág. 9
CAPÍTULO 2	
La agresividad humana y su conceptualización.....	pág. 17
CAPÍTULO 3	
Aspectos relevantes de la conducta agresiva humana.....	pág. 23
CAPÍTULO 4	
Aspectos relevantes de la infancia.....	pág. 31
CAPÍTULO 5	
La agresividad infantil.....	pág. 42
CAPÍTULO 6	
Acoso escolar (entre pares) o bullying.....	pág. 82
CAPÍTULO 7	
Método.....	pág. 132
Resultados y análisis de resultados.....	pág. 141
Ventajas, limitaciones y conclusiones.....	pág. 179
REFERENCIAS	pág. 190

ANEXOS:

Instrumentos de exploración aplicados (adaptados para el estudio):

TEST DE EVALUACIÓN DE LA AGRESIVIDAD ENTRE ESCOLARES BULL-S
FORMA-A (Alumnos), de Cerezo (2000).

CUESTIONARIO SOBRE ABUSOS ENTRE COMPAÑEROS, de Fernández y
Ortega (2003).

CUESTIONARIO DE PROFESORES, de Fernández (2003).

INTRODUCCIÓN

Mucho se ha estudiado la agresión humana y la violencia, y si estos conceptos son sinónimos o no, la agresión se ha enfocado desde el estudio de una parte de la comunidad científica, como una condición humana, propia del desarrollo del ser y como una cualidad que se canaliza de diferentes formas y que puede dar pie a la violencia; en ésta última se ha enfatizado lo social, lo aprendido, el desequilibrio de poder, además se le ha señalado como una sub categoría de la agresión, sin embargo, se sigue encontrando como sinónimo de agresión en gran parte de la literatura, así como en el lenguaje común -invariablemente en algunos momentos es necesario hacer uso de los términos agresor(a), agresivo(a), agresión, porque los actos violentos y las acciones desprendidas de la agresión, están ligados estrechamente-. Al abordar la infancia es difícil situar un punto en el que se deja de discutir el desarrollo de la agresión humana “normal” y se pisa el terreno de la violencia. No obstante, dado que el término violencia ha sido más ampliamente aceptado para referirse a fenómenos de carácter social y aprendido, su uso se extiende a lugares privilegiados para la socialización como la escuela.

Desde finales del siglo pasado, se han presentado en el mundo, actos de violencia que por su gravedad han conmocionado a la sociedad. Estos actos que parecen “normalizarse” cada vez más en la sociedades modernas, han permeado las escuelas, de tal forma que, ahora la violencia que se vive en las aulas ya no es predominantemente como lo era antaño, del profesorado hacia el alumnado, -como una forma tradicional y medianamente aceptada de “corregir la conducta de los niños”-, sino que ahora, el alumnado se ha convertido en verdadero protagonista de la violencia, encarnando el papel activo hacia sus pares, e incluso, hacia sus maestros y maestras. Basta revisar las noticias emanadas de escuelas de todo el mundo en las últimas décadas para visualizar los alcances de la violencia protagonizada por estudiantes, España es un claro ejemplo de ello con casos de homicidios a docentes.

Se puede apreciar que la violencia en las escuelas ha ido en escalada, generando muchas dudas sobre su causa, algunas ideas han sugerido al respecto: que si por la implementación de métodos de educación moderna, que si por la pérdida de valores –o el cambio de éstos-, que si porque madres y padres han flexibilizado tanto la disciplina y ya no hay autoridad, que si por el aumento de la violencia en el mundo, etc., lo cierto es que la violencia está haciéndose presente como reflejo de una sociedad que está fallando en algo, y que amerita urgentemente ser atendida.

A la violencia manifestada como maltrato entre pares –fenómeno denominado acoso escolar, maltrato e intimidación entre pares, bullying, etc.-, comenzó a prestársele atención hasta que causó efectos desastrosos en la sociedad europea: el suicidio de tres alumnos víctimas del acoso de sus compañeros. Estos terribles sucesos acontecidos en Noruega durante la década de los 80, tristemente han tenido repeticiones en otros lugares del mundo como España y Estados Unidos.

Alrededor del mundo han surgido muchas manifestaciones de este tipo de maltrato entre pares, de tal forma que en cuanto se describe el fenómeno, se sabe de qué se está hablando, esto se debe en parte a que a lo largo del tiempo, la mayoría de la gente ha sido testigo directa o indirectamente de ello, la diferencia es que ahora se le reconoce algunas veces como agresión, otras como violencia, pero como quiera que se mire, conlleva una necesidad de desnaturalizarlo.

El acoso entre pares tiene consecuencias trágicas para quienes participan en él: para quien ejerce el acoso, para quien lo recibe y para quien lo observa pero además todo el ambiente de todo el centro escolar puede verse afectado. A quienes ejercen el acoso o bullying se les denomina frecuentemente agresores, la persona que juega este rol es reforzada por su conducta, ya que por lo general recibe consecuencias “positivas” por sus actos -casi siempre les aportan beneficios en algún sentido- con lo cual tiene un pronóstico de vida de conductas de riesgo, entre ellas situaciones en conflicto con la ley; para las víctimas o

quienes reciben el acoso, las consecuencias tienen que ver con sufrir trastornos emocionales, que van agregando una serie de dificultades para la convivencia en sociedad; y para quienes observan o son testigos, las consecuencias se relacionan con la naturalización de la violencia y la experimentación de sentimientos equiparables a los de quien ejerce o de quien recibe el acoso.

La necesidad urgente de atender y erradicar este problema de raíz, surge del interés de tener personas que promueven las relaciones de convivencia sin violencia en pro de una sociedad sana. Este reclamo de atención proviene también de una toma de conciencia internacional que ha plasmado su compromiso de velar por los intereses y bienestar de niñas y niños en la Convención de los Derechos del Niño, en tal instrumento jurídico se ha inscrito la responsabilidad de los Estados para ocuparse en la prevención y atención de la violencia dada en cualquier ámbito.

Es así como surge el interés por abordar en este estudio el acoso entre escolares donde es citado también como maltrato entre escolares o bullying. El bullying es un fenómeno que ha sido estudiado en otros países desde la década de los 70 del siglo pasado (Olweus, 1998) y que ha sido reconocido como un hecho que amerita urgentemente ser minimizado y erradicado, dadas las consecuencias trágicas para la sociedad.

En México la violencia escolar ha constituido un tema de interés creciente durante los últimos años. La escuela funge como segundo hogar de niñas y niños, como segundo agente socializador y como un prometedor sistema formador de personas que construyen en su día a día, parte de lo que será la sociedad futura, considerando lo anterior, el fenómeno del bullying se ha convertido en tema de preocupación para nuestra sociedad.

Se sabe que el bullying está muy generalizado en los centros escolares de todo el mundo, dada la normalización de la violencia, pero probablemente a lo reciente de las investigaciones, pocas investigaciones han reportado hallazgos específicos en torno a la intervención. Particularmente en América Latina a la par

de las investigaciones ha sido necesario implementar campañas de prevención que se han ido instalando poco a poco en la sociedad, y que ciertamente resultan insuficientes para atacar de fondo el problema.

Con el presente estudio se pretende lograr un conocimiento acerca de las manifestaciones del acoso entre escolares (bullying) en México, que junto con otros trabajos, servirá para diseñar planes de acción ante la violencia entre estudiantes en el ámbito escolar. El objetivo definido para este estudio fue explorar y describir las manifestaciones del acoso entre escolares de estudiantes de 4º, 5º y 6º de una escuela primaria pública de la delegación Iztapalapa en el D.F., para ello, se aplicaron los siguientes instrumentos de exploración -mismos que fueron previamente adaptados por la tesista-: *Cuestionario sobre abusos entre compañeros* de Fernández y Ortega (2003) y el *Test de Evaluación de la agresividad entre escolares* (Bull-S, Forma-A Alumnos) de Cerezo de 1994, rediseñado en el año 2000 (Cerezo, 2001).

Respecto a la estructura de este trabajo, en el **capítulo 1** se hace una revisión inicial de las principales teorías que se han formulado sobre la agresión; en el **capítulo 2** se aborda la agresión humana y los conceptos que la han caracterizado, así como su distinción de la agresividad y la violencia; en el **capítulo 3** se realiza una revisión de los aspectos más relevantes de la agresividad humana como características, factores asociados con su desarrollo y consecuencias, principalmente; en el **capítulo 4** se presentan algunos aspectos de la infancia que inciden en el desarrollo social de la persona; en el **capítulo 5** se encuentra la revisión de los aspectos que caracterizan el desarrollo normal de la agresividad infantil; en el **capítulo 6** se muestra el tema del acoso o maltrato entre pares en el contexto escolar, características, forma en que se manifiesta, antecedentes en el mundo y en México, así como algunas de las propuestas de prevención. Posteriormente, en el **capítulo 7**, en el rubro de método, se detalla todo lo concerniente al estudio exploratorio realizado, con el fin de tener una aproximación al fenómeno y poder describirlo, lo cual se presenta en el apartado de resultados, análisis y conclusiones del estudio.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

Principales teorías de la agresión

“¿Es la agresividad algo biológicamente determinado o más bien, el resultado de una cada día mayor presión cultural y tecnológica, a la que no sabemos cómo adaptarnos?”

Santiago Genovés, 1976

El fenómeno de la agresividad humana ha despertado el interés a lo largo de los años, de una parte de la comunidad científica social, debido al brutal impacto que a nivel social ha derivado de ella; es decir, se ha convertido en materia de preocupación, prácticamente para todas las sociedades.

Esta situación ha llevado a dar seguimiento a la evolución de la agresividad humana desde la infancia, poniendo el foco de atención, en los factores que influyen en su exacerbación, sus características, sus consecuencias y, los medios de prevención principalmente, generando con ello una serie de teorías que pretenden ofrecer una explicación satisfactoria al fenómeno.

Ballesteros (citada en Mackal, 1983) hace una clasificación de las teorías de la agresión en dos grandes categorías: teorías activas y teorías reactivas.

A. Teorías activas. Aquéllas que sitúan el origen de la agresión en los impulsos internos, considerándolo innato. Tales fuerzas impulsivas actúan de manera importante sobre el individuo; estas teorías incluyen las teorías psicoanalítica –sólo de algunas escuelas- y etológica, que puntualizan el carácter innato de la agresión, razón por la cual, la modificación de la conducta agresiva se vislumbra difícil (ver cuadro 1, pág. 11).

B. Teorías reactivas. Ubican el origen de la agresión en el medio que rodea a la persona. La agresión se interpreta como una reacción emergente frente a los sucesos ambientales o hacia la sociedad en su conjunto. El punto medular de estas teorías descansa en los antecedentes de la frustración, así como en otras fuentes de agresión aprendida. Debido al factor aprendizaje, la modificación de la conducta agresiva se torna posible, en comparación con la postura de las teorías activas. Las teorías reactivas, contienen a las teorías de la frustración-agresión y del aprendizaje social (ver cuadro 1, pág. 11).

A. Teorías activas

a) Teoría psicoanalítica. Cierta orientación teórica del psicoanálisis destaca la importancia de un motivo biológico, pone énfasis en las fases de la agresión que suceden durante el desarrollo del niño. El fundador de esta teoría, Sigmund Freud, creía que la sexualidad de la mayoría de las personas posee una mezcla de agresión y tendencia a dominar (Denker, 1973).

“La teoría psicoanalítica postula que la agresión se produce como resultado del instinto de muerte y, en este sentido, la agresividad es una manera de dirigir el instinto hacia fuera, hacia los demás” (Ballesteros, 1983, p.11).

Dot (1988) señala que Freud estableció a partir de 1915, una hipótesis de un superyó demasiado severo, que sería la causa de los actos negativos, mientras que por otro lado, su hija Anna, atribuyó el papel principal en la conformación de la mente y la estructuración del carácter a los impulsos innatos, situando a la agresión como cualidad de las manifestaciones sexuales pre genitales, como función del yo y como expresión del instinto destructivo.

Otro psicoanalista, Alfred Adler (citado en Dot, 1988) agrega que el niño recurre a la violencia para demostrar su superioridad, en su sed de poderío.

Psicoanalistas contemporáneos definen la agresión como una conducta instintiva que, si no es expresada regularmente, se acumulará hasta llegar a un nivel

peligrosamente alto, que puede llevar a una descarga excesiva, espontánea e incontrolable (Galicia y García, 2002).

b) Teoría etológica. Sugiere que la agresividad es innata y es un instinto indispensable para la supervivencia, de tal modo, que se produce sin provocación previa, tras una acumulación de energía que se descarga en forma regular. Para entender la conducta humana, algunos de los conocimientos adquiridos en el área de la conducta animal se han utilizado; Mackal (1983) señala como los principales exponentes de esta teoría a Lorenz y Tinbergen, quienes trabajaron en ella alrededor de la década de los 70's y a Eibl-Eibesfeldt como defensor de la teoría.

Miembros de la comunidad etológica defienden su postura con argumentos relacionados con los procesos de adaptación, tales como: desarrollo de controles de inhibición de la agresión para sobrevivir, defensa territorial, jerarquías sociales, y mecanismos biológicos involucrados en el control de la agresión.

Otras investigaciones señalan que la conducta agresiva no es del todo inadaptable ya que si así fuera, se habría extinguido hace mucho tiempo, Johnson R. (1976, p. 53) señala: "la agresión no es un accidente de la naturaleza...representa la conducta que se ha adaptado a través del proceso de evolución, a las necesidades de la supervivencia".

B. Teorías reactivas.

a) Teoría de la frustración-agresión. Pioneros en esta teoría postulaban que la agresión siempre aparece como consecuencia de la frustración, es decir, se produce por la interferencia que ocasionan los acontecimientos ambientales en los objetivos del sujeto. Este principio fue formulado en 1937 por John Dollard (citado en Denker, 1973) quien dos años más tarde, con Doub, Mowrer y Sears, denominados juntos "el Grupo de Yale", publicaron su hipótesis bajo el título "Frustration and aggression", en la cual proponían dos postulados: la agresión supone siempre la existencia de una frustración y, la existencia de una frustración, conduce siempre a alguna forma de agresión.

En ese año, Dollard (citado en Mackal, 1983) sustituyó el concepto de elemento instintivo por el de fuerzas impulsivas, con lo que la teoría mereció el nombre de teoría del impulso o *drive*. La frustración es entendida por teóricos(as) de esta postura, de dos modos distintos: como una barrera externa que impide a la persona alcanzar la meta deseada y como una reacción emocional interna que surge ante la contrariedad, para ésta última es necesaria la intervención de elementos cognitivos, o dicho en otras palabras, una evaluación de la situación como amenazante.

En 1941, nuevas investigaciones realizadas por el Grupo de Yale, llevaron a una reformulación de la teoría en la que se aceptaba que la frustración es un estímulo para la agresión pero no constituye el único hecho que la pueda engendrar (Ballesteros, 1983). En concordancia con lo anterior, Berkowitz (citado en Denker, 1973; citado en García, 2002) en la década de los 60 señaló que la frustración no siempre conduce a alguna forma de agresión, ni la agresión supone necesariamente una frustración, consideró que el fenómeno es mucho más complejo.

Gracias al trabajo de Dollard (citado en Mackal, 1983), se enlazaron los conceptos de la teoría del impulso con la catarsis, derivando el concepto que sugiere un mecanismo que al canalizar la agresión, disminuye generalmente la expresión de la agresividad posterior, es por ello que en el caso opuesto, es decir, en la no canalización de la agresión, se registra un aumento de la agresividad; Serrano (1996) lo expresa así: “el castigo a la agresión que frustra al niño se relaciona con una mayor agresividad infantil” (p.33).

b) Teoría del aprendizaje social. El aprendizaje social pretende abarcar las condiciones que regulan las facetas de la agresión, tales como la conducta que produce daños a la persona y destrucción de la propiedad. El daño puede adoptar formas psicológicas -de devaluación y degradación- y físicas (Bandura, 1975).

La teoría del aprendizaje social hace énfasis en que el organismo humano tiene la capacidad para modificar su comportamiento y adaptarlo a situaciones precisas en función de la experiencia adquirida, se sugiere que las nuevas conductas agresivas

puedan aprenderse por imitación u observación de modelos agresivos (Galicia y García, 2002). El principal exponente de esta teoría es Bandura (citado en Mackal, 1983).

CUADRO 1

	TEORÍAS	POSTULADOS Y ANOTACIONES
Teorías activas	Teoría psicoanalítica	<p>“La agresión se produce como resultado del instinto de muerte”. Encabezada por Sigmund Freud. Él señala que la agresión se produce como resultado del instinto de muerte y la agresividad es una manera de dirigir el instinto hacia fuera. Afirma que un superyó demasiado severo sería la causa de los actos negativos.</p> <p>Adler postula que el niño en su sed de poderío, puede ser fuente de problemas psíquicos.</p> <p>Psicoanalistas contemporáneos sitúan a la agresión en un plano en el que la conducta instintiva debe expresarse regularmente para evitar una gran acumulación con el fin de evitar una gran descarga excesiva, espontánea e incontrolable.</p>
	Teoría etológica	<p>“La agresión es innata, es un instinto indispensable para la supervivencia”.</p> <p>Lorenz, Tinbergen y Eibl-Eibesfeldt son sus principales exponentes</p> <p>Postulan que la conducta agresiva no es del todo inadaptable.</p>
Teorías reactivas	Teoría de la frustración-agresión	<p>“La agresión siempre aparece como consecuencia de la frustración”. La hipótesis agresión-frustración surge con Dollard en el año de 1937 La llamó posteriormente teoría del impulso o drive, al combinar el concepto de catarsis.</p> <p>En 1939 el Grupo de Yale (Dollard y Douthett, Dollard, Miller y Sears publican la hipótesis juntos bajo el título “Frustration and aggression” Berkowitz reconoce que la agresión no siempre es resultado de la frustración, sino que es un fenómeno más complejo.</p>
	Teoría del aprendizaje social	<p>Bandura es su principal exponente</p> <p>“El organismo tiene la capacidad de modificar su comportamiento y adaptarlo a situaciones precisas en función de la experiencia adquirida”</p>

C. Otras teorías de la agresión propuestas (ver cuadro 2, pág. 14):

a) Teoría clásica del dolor: está basada en el condicionamiento clásico que defiende la idea de que ante un estímulo adverso, se responde con agresividad.

b) Teoría sociológica: estudia la agresividad como una forma de conducta colectiva. Los hechos sociales deben ser explicados por efectos precedentes que tuvieron lugar con carácter causal para la agresión.

c) Teoría catártica: considera a la agresividad como una forma de desahogo de la tensión negativa acumulada.

d) Teoría bioquímica: propone que la agresividad se produce por una serie de procesos bioquímicos ocurridos dentro del organismo (Mackal, 1983).

e) Teoría de la coerción: explica cómo se conforma un ciclo de escalamiento coercitivo en la interacción de padres a hijos en donde cada integrante refuerza negativamente las conductas agresivas del otro miembro de la familia (Galicia y García, 2002).

La teoría de la coerción ha gozado recientemente de popularidad, al aportar resultados interesantes en el estudio de la interacción entre los miembros de la familia (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002).

f) Teorías acerca del poder y dominio: postula que la conducta agresiva persigue a menudo la observación o fortalecimiento del poder o dominio de parte de quien ataca. Berkowitz (1996) señala a Finkelhor como su principal exponente.

g) Teoría de la impresión: sienta sus bases en los estudios sobre violencia familiar que han demostrado que en situaciones en las que un miembro de la familia ataca a otro, el miembro más fuerte, normalmente victimiza al débil (Berkowitz, 1996).

h) Teorías cognitivas: se basan en el estudio de factores cognitivos y del desarrollo del razonamiento moral de niñas y niños para entender la conducta agresiva. Sus principales exponentes, según Huesmann (1994) son: Piaget, Kohlberg y Dodge.

Cabe mencionar que los modelos cognitivos tradicionales definen las acciones morales o inmorales sin hacer referencia al razonamiento de quien agrede sobre su conducta. La conducta agresiva, por tanto, se define como un intento de dañar a alguien, sin considerar la manera en que quien agrede puede justificar su comportamiento; sin embargo, Kohlberg y Candee (1984, citados en Huesmann,

1994) opinan que la acción moral no puede ser entendida independientemente del pensamiento de quien protagoniza tal acción.

La investigación del desarrollo cognitivo de Piaget (citado en Huesmann, 1994) - realizada entre los años 1932 y 1965- y de Kohlberg (citado en Huesmann, 1994) en el año 1969, define la cognición moral en términos de juicios morales o razonamiento moral, se caracteriza por la justificación de acciones acorde a conceptos de justicia. Ambos autores sugieren que los niños *difíciles o antisociales* tienen retraso en su desarrollo moral.

De acuerdo a Huesmann (1994) la construcción del significado moral se va estableciendo de acuerdo al desarrollo del niño o niña, por medio de etapas, las cuales constituyen una transformación en el razonamiento moral.

Kohlberg (citado en Huesmann, 1994) propone una tipología del razonamiento moral en tres niveles (con dos etapas en cada nivel), en las que formula que la moralidad inicialmente está definida en términos de consecuencias externas, más tarde por el efecto de las acciones de unas personas sobre otras y por el mantenimiento del orden social y, por último, en términos de principios morales de justicia que han sido validadas por las personas o por la sociedad.

La revisión de las teorías anteriores permite tener una visión diversa sobre las explicaciones dadas a la agresividad humana, y analizar si en algún momento alguna puede brindar explicación satisfactoria al fenómeno del acoso entre escolares.

En el presente estudio –para el entendimiento del acoso o maltrato entre escolares- se privilegian las teorías que consideran posible la modificación de la conducta agresiva, principalmente la teoría del aprendizaje social y las teorías cognitivas, dado que con éstas es congruente delinear un plan de exploración y acción en los centros escolares.

CUADRO 2

TEORÍAS	POSTULADOS Y ANOTACIONES
Teoría Clásica del dolor	El miedo al dolor es considerado como un proceso condicionado, constituye un elemento desencadenador de la agresividad Exponentes: Hull y Pavlov
Teorías Sociológicas	Los hechos sociales deben ser explicados por efectos precedentes que tuvieron lugar con carácter causal para la agresión. Exponentes: Durkheim
Teoría Catártica	Si la persona descarga regularmente la tensión acumulada entonces será menos agresiva.
Teoría Bioquímica o genética	Existe un ciclo de escalamiento coercitivo en la interacción familiar en la que cada integrante refuerza negativamente las conductas agresivas del otro. Exponentes: Mackal
Teoría de la Coerción	Cuando un miembro de la familia ataca a otro, el fuerte victimiza normalmente al débil. Exponentes: Patterson y Tedeshi
Teoría acerca del poder y dominio	La conducta agresiva persigue a menudo la observación o fortalecimiento del poder o dominio del atacante. Exponentes: Finkelhor, Straus, Gelles y Steinmetz
Teoría de la impresión	Cuando un miembro de la familia ataca a otro, el fuerte victimiza normalmente al débil. Exponentes: Toch Hans y Nelson Richard
Teorías Cognitivas	Se define la conducta agresiva como un intento de dañar a otro implicando el elemento moral. Exponentes: Piaget, Kohlberg, Dodge, Guerra, Nucci y Huesmann.

CAPÍTULO 2

La agresividad humana y su conceptualización.

A. Agresividad.

Durante muchos años, en algunas investigaciones sociales se ha luchado por concretar una definición de lo que es agresividad, agresión y violencia, y cómo diferenciar estos términos entre sí. Al paso del tiempo se vislumbra que llegar a un acuerdo unánime ha sido casi imposible, puesto que en cada postura teórica, se hace un uso arbitrario de los tres términos mencionados.

La agresividad constituye un concepto multidimensional y sumamente complejo, Johnson, R. (1976) afirma: “Tal vez la incapacidad para establecer una definición unitaria, indica que no estamos tratando con un proceso unitario o un conjunto único de antecedentes o consecuentes” (p.9). Tomando en cuenta esto, a continuación se presentan algunas definiciones que sobre agresividad se han enunciado.

Algunas definiciones de agresividad:

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2009) define agresividad como una tendencia a actuar o a responder violentamente.

Para Berkowitz (1996, p.43) se trata de una “Disposición relativamente persistente a ser agresivo en diversas situaciones diferentes... en otras palabras, es una disposición hacia el comportamiento agresivo”.

Serrano (1996) considera que agresividad se refiere al hecho de provocar daño a una persona u objeto, ya sea éste animado o inanimado, remite a conductas intencionales que pueden causar daño físico o psicológico. La autora agrega que, la agresividad es, sin embargo, relativamente deseable en el proceso de socialización, entendiéndola como cierta dosis de combatividad, gracias a la cual la persona alcanza pequeños logros.

Para Cerezo (2001, p.26) “Desde el punto de vista del individuo, puede plantearse la agresividad como un rasgo de personalidad [...] desde un planteamiento social, requiere de una evaluación del contexto social de la conducta”.

B. Agresión.

Para el concepto de agresión así como el de agresividad, ha surgido toda una polémica. Ha resultado muy compleja la labor de definirla, Johnson, R. (1976) por ejemplo señala: “...la tarea no consiste realmente en elaborar alguna definición concisa de la agresión, sino en entender la dinámica de la conducta agresiva” (p.10).

De acuerdo al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001, p.65) la palabra agresión procede del latín *aggresio onis* que se refiere al acto de acometer a alguien para matarlo, herirlo o hacerle daño.

Definiciones aportadas por algunos investigadores desde su marco teórico:

a) Autores de la teoría de la frustración-agresión:

En 1939 Miller y Dollard (citados en Galicia y García, 2002) señalaron: la agresión “Es una conducta que tiene como objetivo dañar a una persona o a un objeto animado o inanimado, esto se refiere a las conductas intencionales que pueden causar daño ya sea físico o psicológico” (p.4).

Berkowitz (1996, p.33) dice “la agresión siempre se refiere a algún tipo de conducta tanto física como simbólica, que se ejecuta con la intención de herir a alguien”.

b) Autores de la teoría etológica:

Buss (1969) excluye el concepto de intencionalidad en el acto agresivo, señala: “La agresión es una respuesta instrumental que proporciona castigo... se define como una reacción que descarga estímulos nocivos sobre otro organismo; el término ataque se utiliza como sinónimo” (p.14).

Johnson, R. (1976, p.5) señala: "...se le puede considerar como un rasgo de personalidad, un hábito aprendido, un reflejo estereotipado o un proceso biológico fundamental".

c) Autores de la teoría del aprendizaje social:

Bandura (1975, p.309) la define: "Como la conducta que produce daños a la persona y la destrucción de la propiedad. La lesión puede adoptar formas psicológicas, de devaluación y de degradación, lo mismo que de daño físico".

d) Autores de la teoría de la coerción:

Patterson (1982, citado en Galicia y García, 2002, p.6) señala que la agresión es "una disposición para reaccionar en forma aversiva estableciéndose a través del tiempo y en diversos escenarios".

En resumen, se puede apreciar que en general el concepto de agresividad hace referencia a la cualidad, tendencia o propensión a actuar de manera agresiva, mientras que la agresión constituye el acto, esto es, todas las personas poseen agresividad de manera latente que, de acuerdo a determinados factores, se estimula y genera una respuesta conductual que vendría a ser la agresión, tal respuesta es variable en cada persona. Aún cuando en ocasiones la definición de agresividad y agresión se han usado como sinónimos, resulta práctico utilizar agresión para referirse al acto manifiesto y agresividad para referirse a la cualidad, tendencia o disposición integrada en la persona que lleva a cabo el acto agresivo, evocado por múltiples factores.

C. Violencia y su relación con agresión.

Cabe ahora abrir un paréntesis para hacer algunas anotaciones importantes acerca de la violencia. Hay autores como Berkowitz (1996) que la diferencian de la agresión por su gravedad. García y Ramos (1998, citadas en Cobo y Tello, 2008) dicen que la violencia genera desintegración o dispersión, porque actúa contra las intenciones de la persona que la recibe. La violencia puede generar un patrón físico

o psicológico, producto de la fuerza que puede persistir después de que ésta deja de ejercerse. Las mismas autoras afirman que la violencia se distingue de la agresión por el exceso de fuerza que se ejerce en el acto en cuestión, así como por el papel que cumple el daño infligido; por su parte, Sanmartín (citado en Corsi, 2003, p.59) señala: “el ser humano es agresivo en su naturaleza, pero pacífico o violento por la cultura”, siguiendo esta línea, Corsi (2003) considera que la violencia es aprendida, en función de mecanismos tales como el modelado social y la anticipación de consecuencias, que se vinculan con valores sociales de poder y de dominio, la violencia se define desde lo cultural a partir del desequilibrio de poder y es mediatizada por lo psicológico, que constituiría la intención de daño; por otro lado, la agresión se define desde lo psicológico individual, a partir de una intencionalidad de daño hacia otra persona; la agresividad, a nivel biológico, se define como una potencialidad conductual, una disposición al comportamiento agresivo. Otros autores, como Guillote (2003), parecen emplear ambos términos indistintamente.

Corsi (2003) señala de manera precisa dos conceptos esenciales que caracterizan a la violencia: el daño y el poder, y apunta que debido a la relación de poder y a las complejas implicaciones psicosociales de sus consecuencias, obligan a verla como un “acto fundamentalmente social”.

Otro aporte lo hace Olweus (1998) quien puntualiza la diferencia que hay entre agresión y violencia, explica que la violencia es una sub categoría de la agresión, esta subcategoría interactúa con otras subcategorías sin mezclarse por completo entre sí, es decir, la violencia está contenida en el gran universo de la agresión. Interpretando las palabras del autor, se puede afirmar que agresión es el constructo que hace posible la conducta agresiva pero también la conducta violenta, el punto focal es que para algunos autores, la primera tiene una raíz inherente a todo ser humano, mientras que la segunda tiene una base meramente social y cultural.

Una acotación importante respecto al carácter social y a los usos conceptuales de agresión y violencia, la hace Domínguez (2003) quien señala que básicamente todas las teorías de las Ciencias Sociales tales como la Psicología, Antropología y

Sociología, emplean los términos violencia y agresión como sinónimos, de tal forma que las teorías formuladas para dar cuenta de los fenómenos en torno a la agresión, se utilizan asimismo para dar cuenta de lo referente a violencia y viceversa. Sin embargo, la autora señala que en disciplinas como la Psicología y Antropología, se aplica con mayor frecuencia el término agresión para hacer alusión a eventos de carácter individual, en tanto que se recurre al vocablo violencia para denominar actos de carácter social. Esto permite vislumbrar la posible diferencia del uso de ambos términos cuando se habla del desarrollo de la agresión de cada persona y cuando se habla de violencia en espacios de socialización

Un trabajo más reciente de Cobo y Tello (2008, p.24), cita la definición de violencia aportada por la UNICEF, que desglosa en los siguientes cinco puntos:

1. Toda acción violenta conlleva dos intenciones: causar daño y ejercer abuso de poder.
2. Los actos violentos atentan contra la integridad física, psicológica, sexual o moral.
3. Las acciones violentas las pueden ejercer las personas o instituciones.
4. Los actos violentos pueden ser tangibles o intangibles.
5. También son actos violentos las acciones negligentes que se expresan como falta de atención o de oportunidades para quien las necesite.

Otros conceptos y definiciones de violencia:

a) La palabra violencia tiene su origen en *violentia íd*, derivado de vis fuerza, poder. El término designa fuerza o impetuosidad temperamental, no necesariamente natural, sino inducida (Corominas, citado en Domínguez, 2003).

b) “Ataque directo, corporal contra las personas, que reviste un triple carácter brutal, exterior y doloroso. Lo que la define es el uso material de la fuerza, la rudeza ejercida voluntariamente en detrimento de alguien” (Chesnais, citado en Guillote, 2003, p.17).

c) “Forma extrema de agresión, un intento premeditado de causar daño físico o grave” (Berkowitz, 1996, p. 33).

d) “Sólo cuando se inflige daño físico, verbal o psicológico a otro miembro de la comunidad, ya sea un adulto o un igual, se considera violencia” (Fernández, 2003, p.50).

Al parecer, la violencia se presenta irreductible a una definición clara y concisa que uniforme acuerdos entre la comunidad investigadora. Sin embargo, como ya se señaló anteriormente, resulta más práctico aplicar el término agresión para referirse a una forma de transgresión menos grave y dañina, al tiempo que alude a un fenómeno de tipo individual y, por otro lado, aplicar el de violencia, cuando el perjuicio es presumiblemente mayor y el ámbito en el que se suscita, es de carácter social, caracterizado por el abuso del poder. No obstante no se puede perder de vista que quedan lagunas en la práctica, en el uso de ambos conceptos, pues están tan estrechamente relacionados que en ocasiones no se pueden separar, lo cual se refleja incluso en el uso común de los términos.

Ahora bien, hay que centrar la atención en la polémica de si ha aumentado la violencia en todo el mundo. Cabe cuestionarse si la frecuencia y magnitud con la que se perpetran actos violentos ha aumentado o si bien se percibe como más grave que antes, debido a la impunidad y a la generalizada incredulidad hacia la aplicación de la justicia. Lo que es evidente en el fenómeno, es que cada vez más se presenta como algo cotidiano, frecuente, parte de lo *normal* en las sociedades y, si a esto se le suma que cuando se observa repetidamente, se estimula la imitación, asumiendo cierto grado de impunidad, lo que se constituye como un serio problema que se extiende, haciéndose parte del repertorio habitual de la conducta de las sociedades.

CAPÍTULO 3

Aspectos relevantes de la conducta agresiva humana.

Debido al uso arbitrario de los términos violencia y agresión por parte de la comunidad científica social, en ocasiones, se citarán estudios que remiten de manera indistinta a ambos términos.

Cabe aclarar que en la mayoría de los escritos sobre agresión, se alude a las características del(a) agresor(a) y/o de la víctima. En el presente trabajo se proponen además, algunos elementos adicionales como condiciones antecedentes y consecuentes, que en seguida se enlistan:

- A. Agresor(a) y víctima.
- B. Intencionalidad de quien agrede.
- C. Factores asociados a la conducta agresiva.
- D. Formas en que se manifiesta la conducta agresiva en quienes participan.
- E. Consecuencias derivadas del episodio agresivo.

Se describen a continuación cada uno de ellos:

- A. Agresor(a) y víctima.

a) Agresor(a). La persona que comete la agresión es el elemento activo para lesionar durante la interacción. Buss (1969) señala que el agresor elige la forma de agredir tratando de evitar el contra ataque, busca formas más indirectas en las que no tenga que enfrentar las consecuencias negativas de sus actos.

Cerezo (2001) señala: “Las personas más proclives a la violencia, además de ser más irritables y rumiar más sus pensamientos, son también más proclives a atribuir al exterior la responsabilidad de los eventos en los cuales se hallan implicadas, más preocupadas por defender la propia reputación y el propio honor, relativamente indiferentes respecto a las necesidades y derechos de los más desfavorecidos,

genéricamente hostiles a las instituciones y sus representantes” (p.8). La misma autora describe el clima familiar, social y de personalidad de quienes agreden, particularmente cuando son jóvenes, y se encuentran involucrados(as) en actos de violencia graves; respecto al ámbito familiar, tienen un alto grado de autonomía, en contraste con un escaso control dentro de la familia, donde se producen interacciones conflictivas; socialmente, hay un autocontrol muy pobre que también genera fuentes de tensión; respecto a elementos de tipo físico, se encuentran principalmente el ser varón y poseer una condición física fuerte; en lo personal, aparentan tener una alta autoestima y asertividad que raya en la provocación; existe una marcada tendencia antisocial, actitud irresponsable, poco interés por las normas y obligaciones sociales; baja tolerancia a la frustración, bajo umbral para descargar la agresividad en combinación con ausencia de sentimiento de culpa, además existe dificultad para aprender de la experiencia.

b) Víctima. Rodríguez (2003) hace una puntual descripción de la palabra víctima, misma que deriva del latín, con la que se designa a la persona o animal sacrificado o que se destina al sacrificio, con ello su significado se matiza de un contenido religioso.

Para definir *víctima* no existe un acuerdo general, esta tarea se ha convertido en objeto de análisis. Rodríguez (2003, p. 63) define víctima como: “el individuo o grupo que padece daño por acción u omisión propia o ajena, o por causa fortuita”. En el presente trabajo, se privilegiará la definición aportada por Stanciu (citado en Rodríguez, 2003) que señala: “víctima es un ser que sufre de manera injusta, de tal forma, los dos rasgos característicos de la víctima son el sufrimiento y la injusticia” (p.63).

En otro sentido, centrándose en la agresión ejercida por jóvenes, Cerezo (2001) apunta que las personas que han sufrido de maltrato con cierta frecuencia pueden actuar en dos sentidos: reaccionar con una alta tasa de violencia o, por el contrario, con una gran sumisión; respecto a sus características se puede agregar que las víctimas son más depresivas que la gente promedio, en contraste con elevados índices de ansiedad; dudan constantemente de su propia valía; suelen ser el blanco

de ataques hostiles y cuentan con un aspecto físico débil, e incluso en ocasiones presentan alguna discapacidad. En las relaciones familiares gozan de sobreprotección; cuentan con una alta organización interna de roles. A nivel social, muestran poca asertividad, viviendo sus relaciones interpersonales con inseguridad, situación que les lleva al retraimiento social por lo que experimentan gran malestar y sufrimiento emocional.

B. Intencionalidad de quien agrede.

Dollard y Miller (citados en Berkowitz, 1996) sostienen que la agresión es un acto cuya respuesta meta es perjudicar a un organismo (o sustituto de organismo).

La elaboración afectivo-cognitiva de una situación de agresión, remite a la subjetividad del individuo que, tras un proceso psico-afectivo, le atribuye el carácter de agresivo. Buss (1969) señala que la mayoría de las personas adultas han aprendido una jerarquía implícita de la intensidad de la agresión de acuerdo a las reacciones físicas manifestadas, la cual está sujeta a una escala psicológica de la persona que la recibe. Respecto a esta atribución de intencionalidad, Kohlberg (1968, citado en Mifsud, 1985) escribe: “los más pequeños juzgan la maldad de una acción en relación con sus consecuencias físicas, mientras que los más grandes juzgan un acto como malo, relacionándolo con la intención inherente a hacer o provocar daño” (p.90). Esta atribución, vista desde otros participantes del hecho -como quienes observan- sólo es posible mediante el desarrollo del conocimiento social que comienza a edades muy tempranas, mismo que se adquiere por medio de las interacciones sociales y se va aguzando, a medida que tienen lugar diversas experiencias sociales, conforme se avanza en edad cronológica y desarrollo cognitivo. Este conocimiento social es indispensable para ponerse en el lugar “del otro”, ser una persona empática y comprender lo que pasa en el interior de alguien más, significa ser capaz de pensar lo que otro más puede estar pensando, éste es el llamado pensamiento recursivo, que se construye con base en las reacciones de las demás personas hacia uno mismo durante la infancia, estos rasgos de acuerdo a una revisión de Kohnstamm (1991) se sustentan más en

probabilidades que en hechos, y se conducirán de una manera dinámica en el curso de la vida.

Berkowitz (1996, p.309) señala: “la conducta agresiva puede ser clasificada como agresiva o de otra manera, según juicios subjetivos de si fue intencional o accidental”. Si es el caso de que sea intencional, “el agresor es consciente de que hace algo a la víctima que ésta no desea que suceda...el atacante sabe que al *blanco* no le gusta lo que le está haciendo” (p.33).

En cuanto a las personas implicadas, hay que tener presente que todas ellas se encuentran permeadas por la subjetividad individual y colectiva, cuando se aborda la intencionalidad en los actos. No hay que olvidarse como señala Cerezo (2001, p.23) de que “la agresividad no siempre se manifiesta abiertamente hacia un objeto, sino que también incluye aspectos encubiertos o indirectos”. Esta autora agrega: “las conductas agresivas lo son cuando son percibidas como tales por el sujeto y/o por otros...tanto la auto percepción como la percepción externa sirven de refuerzo a la conducta, siendo la primera la que pone las bases para la segunda, en tanto que ésta, a su vez crea las oportunidades para la cristalización de la primera” (p.33).

El hecho en que radica la particularidad de este elemento de intencionalidad es que para quien agrede hay una intención de dañar o lesionar a su víctima, dentro de un encuadre socialmente inaceptable, y cabe insistir que hay una conciencia del daño que resultará del acto.

C. Factores asociados a la conducta agresiva.

Abordar las condiciones previas a un acto agresivo, resulta complejo porque se pretende señalar el conglomerado de aspectos que favorecen el desarrollo de la conducta agresiva, como factores de riesgo dependientes del ambiente, factores sociales de contextos vagamente o bien identificados que inciden en el fenómeno, y factores personales que implica la intencionalidad. Los factores de riesgo en general, son muy difíciles de estudiar, esto se debe, de acuerdo a una revisión de

Kohnstamm (1991) a que las “circunstancias vitales” abarcan muchos factores que influyen en otros.

a) Factores ambientales. Dentro del contexto social y medio ambiental en que se desenvuelven las personas, se encuentran factores que favorecen la agresión, algunos de ellos son: los medios de comunicación, la estructura social y educativa; las características de los ecosistemas, la posición económica, el estrés social provocado por el desempleo y el aislamiento social. Además las tendencias políticas extremistas que postulan la diferencia, la separación, el racismo, la xenofobia, benefician el mantenimiento de la conducta agresiva (Fernández, 2003).

No hay que olvidar que la red de relaciones interpersonales, se establece en el seno familiar y en la escuela, como primer y segundo agentes socializadores, respectivamente. Estas redes inciden en la agresividad y según Fernández (2003), pueden reducirse a sentimientos, desencuentros y otro tipo de elementos vinculantes entre las personas. Estas formas de interrelacionarse poseen factores que pueden favorecer el desarrollo de la conducta agresiva, en este caso, se habla de factores de riesgo, pero si por el contrario, frenan su aparición, se trata de factores protectores.

Al abordar las características del contexto en general, importa aproximarse al lugar físico en el que, por lo regular se repiten o presentan de manera más o menos constante, las conductas agresivas.

Fernández (2003) afirma que en contextos sociales de pobreza y desempleo predominan los ambientes de agresividad, delincuencia y actitudes antisociales. En contextos caracterizados por alta competitividad, en contraste con los de escasas oportunidades de empleo y de desarrollo personal, se propician las conductas violentas en las que los más perjudicados son niñas, niños, mujeres y personas marginadas. Se concluye entonces que los agentes socializadores fungen como contextos de gran influencia que controlan la agresividad.

a) Factores personales. Son los referidos a los elementos que son propios de la persona, de sus recursos, perfil de personalidad, habilidades, y cuestiones orgánicas que benefician o no el mantenimiento de conductas agresivas. Están relacionados con elaboraciones cognitivas de los eventos para juzgarlos como agresivos o no, por ejemplo hay personas que hacen distorsiones interpretativas de algún evento cuando tienen cierto déficit en habilidades sociales; también condiciones de resiliencia en la persona parecen entrar en juego a la hora de responder de forma agresiva o no ante alguna situación difícil. Estos factores son importantes considerando que cada persona es única y como tal puede reaccionar.

b) Factores orgánicos. Existen factores orgánicos sufridos en el momento de un intercambio agresivo, tales como los cambios fisiológicos. Al respecto Johnson, R. (1976, p.87) señala: “el cerebro envía ordinariamente señales a las glándulas adrenales para liberar epinefrina (adrenalina) en la corriente sanguínea y rápidamente notamos un incremento en la liberación normal y el nivel de excitación”. Se ha descubierto asimismo que los neurotransmisores y aminos biógenas, tales como la serotonina, norepinefrina y dopamina pueden mediar la conducta agresiva, y que órganos como el hipotálamo, el hipocampo y la amígdala del sistema límbico, se encuentran involucrados también en ella.

Existen factores orgánicos que funcionan como antecedentes al acto agresivo. Una condición con la que se puede ejemplificar un precedente a la conducta agresiva, de acuerdo a Johnson, R. (1976) es la presencia de lesiones cerebrales en algunas personas que constituyen alteraciones que impiden el control de los impulsos agresivos y que no se detectan con los exámenes neurológicos normales. Los trastornos conductuales evidentes pueden no manifestarse en años, por ejemplo los causados por tumores, enfermedades y traumatismos. De acuerdo al mismo autor, no existe un sitio que se pueda denominar “centro de la agresión” a nivel cerebral, sino más bien los ataques destructivos pueden provocarse desde diversas áreas corticales, además estas áreas invariablemente interactúan con los factores personales y sociales de la persona.

Serrano (1996) señala que en las niñas o en los niños, confluyen factores de tipo biológico y comportamental, tales como características físicas, estado de nutrición, condiciones cerebrales -también llamadas condiciones biológicas-, y las habilidades de la persona -conocidas como condiciones personales-, para responder ante situaciones negativas.

D. Las formas en las que se manifiesta la conducta agresiva en quienes participan.

Este apartado está dedicado a abordar las distintas maneras en que se hace manifiesta la conducta agresiva que no son excluyentes, sino más bien integradoras. En este caso se emplean como sinónimos, agresión y violencia.

Taxonomía de la violencia.

De acuerdo a la clasificación propuesta por Serrano (1996), la violencia se puede categorizar de conformidad con el tipo de daño que produce como: física (es la que puede provocar o provoca lesiones físicas), psicológica o emocional (consiste en acciones, omisiones o actitudes que pueden provocar o provocan daño emocional), sexual (cualquier acción en la que una persona es utilizada para obtener estimulación o gratificación sexual) y económica (utilización ilegal o no autorizada de los recursos económicos o propiedades de una persona).

E. Las consecuencias que se derivan del episodio agresivo.

Las consecuencias de la conducta agresiva pueden estudiarse desde diferentes ángulos, de acuerdo a Buss (1969) se pueden abordar tres aspectos básicos: el biológico, físico y emocional, todos establecidos en un contexto de temporalidad.

a) Consecuencias de la conducta agresiva desde el aspecto biológico. Las modificaciones sufridas en el organismo después de un episodio agresivo, dejan secuelas como la cólera –que corresponde a una respuesta de tipo autonómica, se caracteriza por un estado de impulsividad, que por lo general, se trata de modificar por medio de la socialización.

c) Consecuencias de la conducta agresiva desde el aspecto físico. Existen dos consecuencias cuando se realiza una agresión física, la primera es lograr quitar un obstáculo o barrera y la segunda, la presencia de dolor cuando es producto de una agresión física efectiva.

d) Consecuencias de la conducta agresiva desde el aspecto emocional. En el caso de la agresión verbal en cuanto a respuesta emocional, las consecuencias para la víctima son el temor principalmente. De acuerdo con Serrano (1996) cuando hay consecuencias de tipo aversivo, se desarrollará a largo plazo la conducta agresiva, un ejemplo de ello es el castigo físico que incrementa la posibilidad de que quien lo recibe, reaccione agresivamente a más estímulos del medio.

Como se puede apreciar en una agresión siempre serán necesarios dos elementos: el que agrede y el que recibe la agresión. En el desencadenamiento del evento agresivo inciden factores como los orgánicos y ambientales, pero confluyen también con los factores personales que implican una intencionalidad de parte de quien agrede, así como de quien recibe y evalúa el acto como agresivo. Una vez que se presenta el episodio agresivo tienen lugar consecuencias que en algunos casos, perpetúan la conducta agresiva o favorecen su desarrollo, es por ello que resultaba necesario realizar esta rápida revisión por algunos de los aspectos relevantes de la conducta agresiva humana.

CAPÍTULO 4

Aspectos relevantes de la infancia

“El niño, hasta hace tres siglos, era considerado como un adulto en miniatura sin necesidades específicas, por lo que nos referimos a la infancia como un invento moderno”

Casado y Díaz, 1997

A. Concepto de niño.

Es menester realizar una revisión de los conceptos de niño y niñez con la finalidad de encuadrar la agresividad en esta etapa de la vida.

Se entiende por niñez el período de la vida que abarca aproximadamente desde el año y medio hasta los once años de edad. Hay quienes se aproximan a esta conceptualización, por ejemplo Osorio y Nieto (2005), señala que niño es: “persona humana que se encuentra en el período de la vida comprendido entre el nacimiento y el principio de la pubertad” (p.11).

Un concepto más moderno, es el de la UNICEF, que a través de su instrumento jurídico con visión de derechos humanos para protección, cuidado y defensa de niños y niñas -La Convención de los Derechos del Niño, enunciada en 1989- señala que se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad (Derechos Humanos de la Infancia, 2009). Este instrumento es novedoso en el sentido de que sitúa a niñas y niños sí como sujetos que requieren atención y cuidados especiales conforme a sus necesidades, pero también como sujetos de derecho, como quienes pueden tomar decisiones sobre su entorno. La relevancia de este instrumento en relación al tema de la violencia, radica en que afirma el derecho de niños y niñas a vivir sin violencia en sus espacios de vida, como la escuela, para lo cual señala que los Estados parte de la Convención –entre los que se encuentra México- implementarán las medidas necesarias para asegurar su bienestar.

Este apartado también ayuda a ubicar esta etapa de la vida humana, en la que niños y niñas pueden ser protagonistas de agresión o víctimas de ella. Es entonces necesario entender primero sus necesidades tanto en el desarrollo normal como en el anormal, para poder vislumbrar alternativas de tratamiento, en su caso.

B. Desarrollo del mundo social de niños y niñas.

Cerezo (2001) identifica tres categorías generales que forman la base de la estructuración del mundo social durante la infancia:

- psicológica (conocimiento de las personas)
- social (conocimiento de los sistemas de relaciones)
- moral (valoración de acciones como buenas o malas)

Algunos constructos relacionados con estas categorías, que interactúan y repercuten en la estructuración del mundo social de la infancia, se revisarán a continuación:

- a) El auto concepto, la autoconciencia y la autoestima. Constituyen aspectos de la esfera psicológica relacionados con el desarrollo social en la infancia, razón por la que vale la pena destacarlos, siguiendo los argumentos teóricos de Papalia (1997).
- b) Grupo de amigos. Perteneciente a la esfera social. Influye considerablemente durante la infancia intermedia que abarca el período de los 6 a 12 años aproximadamente, para lo cual se tomarán las bases de Piaget (1932, citado en Kohnstamm, 1991), Sullivan (1953, citado en Kohnstamm, 1991), y Rubin (1981), principalmente.
- c) El desarrollo moral en la infancia. La moral es el elemento que cobra relevancia en cuanto a toma de decisiones, cuando niños, niñas y jóvenes participan en situaciones de agresión. Para este tema se retomarán autores como Hoffman (1987, citado en Schaffer, 2000), Kohnstamm (1991) y Schaffer (2000), entre otros.

a) Auto concepto, auto conciencia y auto estima.

- Auto concepto. Es el sentido de la misma persona, dentro de éste se encuentran la auto comprensión y el autocontrol o autorregulación.

Durante la niñez, las personas desarrollan conceptos más realistas de sí mismas y de lo que necesitan para sobrevivir y lograr el éxito social. Las formas de interacción con pares son de suma importancia, ya que a través de ellas se descubren actitudes, habilidades y valores propios.

Los auto conceptos que se construyen en la infancia con frecuencia son fuertes y duraderos, ya sean éstos positivos o negativos, tienden a resistir el cambio a través del tiempo, incluso hasta llegar a la edad adulta.

- Auto conciencia. Es el sentido del yo que comienza en la infancia y se da como consecuencia del auto reconocimiento, hecho que sucede por primera vez a los 18 meses de edad, cuando el bebé se reconoce frente al espejo. Con el tiempo, entre los 6 y 7 años, se da paso a la autodefinición que consiste en identificar las características importantes para describirse a sí mismo. Se logra construir un yo real o concepto de lo que se es, y un yo ideal o lo que le gustaría ser; de la visión de estas dos partes, resulta la auto comprensión, que provee los elementos para que niñas y niños controlen cada vez mejor sus impulsos.

Papalia (1997) en una revisión, señala que niños en edad escolar están en busca de sí mismos y tratan de integrarse a la sociedad comportándose de acuerdo con lo que se espera de ellos, esto es: ampliar su auto comprensión, aprender el funcionamiento de la sociedad, y dirigir su propio comportamiento.

- Auto estima. Se construye sobre el dilema de ajustarse a las expectativas y al mismo tiempo, de tener una imagen propia, niñas y niños tratan de lograr un equilibrio entre el yo real y el yo ideal.

En esta edad reciben con gran impacto las opiniones de otras personas acerca de sí, lo cual afecta el estado de ánimo habitual. Es fundamental para el logro de una buena autoimagen el cómo se perciban en cuanto a su competencia.

b) Grupo de amigos.

Amigo es aquella persona con quien hay sensación de confort, con quien se gusta de realizar actividades y con quien se pueden compartir sentimientos y secretos. La amistad aporta como consecuencia positiva el respeto de los pares lo cual invariablemente repercute en la autoimagen.

El estar dentro de un grupo provee la posibilidad de desarrollar conocimiento social (también llamado conocimiento del hombre), esto significa que uno puede saber, hasta cierto punto, lo que pasa con otra persona, qué siente o qué piensa, pero este saber está subordinado al conocimiento cognitivo general del individuo. De acuerdo a Piaget (citado en Kohnstamm, 1991), quienes cursan la etapa operacional –de siete a once años de edad-, tienen más recursos para lograr este tipo de pensamiento social en comparación con quienes tienen menor edad, además es necesaria la empatía para que los vínculos afectivos se refuercen. Una forma de entender la empatía, según Kohnstamm (1991) tiene que ver con “captar con el sentimiento...es algo así como vibrar con la otra persona, como un vivir y sentir conjuntamente con ella” (pp.164, 165).

Dentro del grupo de amigos, niños y niñas viven ricas experiencias sociales que les ayudan a auto regularse, dicha auto regulación es necesaria en la edad escolar –de seis a once o doce años- para alcanzar el equilibrio y ser independientes, así como para establecer sanas interacciones y relaciones con sus semejantes, hasta la edad adulta. Es impensable el logro del desarrollo normal durante la infancia sin su interacción con grupos sociales y, particularmente, con el grupo de amigos. Sin embargo, hay que destacar más la calidad que la cantidad en los contactos sociales, ya que una vida en soledad que caracteriza el estilo propio de vida que presentan algunos(as) niños(as), debe ser también respetada, según una revisión de Rubin (1981), él señala que la excesiva importancia o incluso una acentuada

preocupación (en especial de parte de madres, padres o docentes) al hecho de establecer vínculos de amistad durante la infancia, puede resultar en una franca obsesión; estos(as) niños(as), son alentados(as) a hacer amigos(as) bajo la perspectiva de “mejor adaptación social”, hecho que en muchas ocasiones, crea un sentimiento de culpa en quienes fracasan.

Kohnstamm (1991) destaca que las actividades realizadas con el grupo de amigos(as), contribuyen a fortalecer diversas funciones, pero primordialmente resultan necesarias para que niñas y niños descubran las características propias que les diferencian de sus pares, éstas pueden ser de dos tipos: las actividades que no implican competencia -que ofrecen oportunidades para mejorar las relaciones- y las actividades competitivas -que conducen a la identificación de aspectos únicos del yo-.

La autora resume los aspectos positivos que resultan de la interacción con el grupo de amigos, mencionando los siguientes aspectos: desarrollar el auto concepto y construir la autoestima, al tiempo de formar opiniones sobre sí, ayudar a seleccionar los valores para la vida, y ayudar a desarrollar el aspecto cognoscitivo.

Rubin (1981) agrega los beneficios del grupo de amigos, muy similar a lo aportado antes: fomentar un sentimiento de pertenencia al grupo, ofrecer un contexto en el que se puede comparar a uno(a) mismo(a) reflejar la necesidad humana de auto evaluarse mediante estas comparaciones, ayudar a desarrollar la toma de conciencia, y aprender cómo se puede unir a las o los demás pero también cómo se les puede rechazar.

Para Kohnstamm (1991) los aspectos negativos que resultan de la interacción con el grupo de amigos son: adquirir valores no recomendables que no pueden ser rechazados por todos(as) (al no establecerse aún la autorregulación), sufrir la presión del grupo para realizar actos con los que no se está de acuerdo, sufrir mayor influencia negativa ante la ambigüedad de los temas, problemas de intereses y niveles de capacidad diferentes también en los casos de edades variables establecidas.

Pacheco y Ayme (2001) en una revisión de varias investigaciones, encontraron que en la interacción social cada niño(a) se construye una imagen de lo bueno o malo, de lo popular e impopular; en este aspecto, la popularidad es muy importante en la niñez. Hay quienes señalan durante la infancia se forman grupos de amigos, según la popularidad o impopularidad de que son objeto, es decir, es más probable que quienes son populares busquen interactuar con terceros también populares, mientras que quienes no son populares o son rechazados(as), busquen establecer relaciones con coetáneos igualmente poco populares. A quien es impopular en general se le señala como una persona agresiva, hiperactiva y desatenta, puede ser retraída o actúa de manera tonta e infantil y se muestra inmadura en muchos aspectos; algunas veces muestra ansiedad, irresolución y falta de confianza, conductas que traen como consecuencia el aislamiento ya que los pares se alejan de ella. Pacheco y Ayme (2001), también refieren que quienes no son populares presentan las siguientes características: manifiestan conductas que demuestran desagrado o desacuerdo más a menudo que sus coetáneos; tienden a demandar la atención sobre sí de parte del grupo y hablan la mayor parte del tiempo de ellos(as) mismos(as). En este sentido, agregan que existiría el riesgo de que quienes se encuentren situados del lado de los no populares, entablen amistad - particularmente a edades mayores- con personas de características similares, formando bandas de delincuencia. Por el contrario, Papalia (1997) refiere que un quien es popular se identifica por ser sociable y poseer buenas habilidades cognoscitivas, resuelve bien los problemas y ayuda a otros(as), es alguien firme sin ser arrogante ni agresivo(a), su comportamiento beneficia, no obstaculiza a sus pares. Además son quienes tienden a iniciar las conversaciones o el juego que se caracteriza por ser de tipo cooperativo (Ladd, 1983, citado en Pacheco, 2001).

Niñas o niños que tienen ciertas características como la gordura o tener poco atractivo, contar con algún retraso o lentitud en el aprendizaje, así como quienes actúan de manera extraña –a juzgar por su grupo social-, se les puede rechazar comúnmente por sus coetáneos. De acuerdo a Papalia (1997) estas personas corren el riesgo de desarrollar problemas emocionales y de comportamiento a

futuro, por ello conviene que aprendan habilidades sociales¹ para agradar a otros(as). Más adelante se abordará con mayor detalle el tema de las habilidades sociales.

Se puede concluir entonces que el grado de conformidad que se experimente durante la infancia con las normas del grupo, constituye un aspecto importante y saludable del proceso de adaptación; sin embargo, si la conformidad conduce a la destrucción o a actuar en contra de la propia voluntad, entraña graves riesgos propios y para quienes le rodean.

c) Desarrollo moral en la infancia.

“Las normas sociales deben procurar un medio ambiente en el que la agresión quede a raya para perpetuar la vida humana”

Kohnstamm, 1991

La moralidad tiene una importancia considerable en el desarrollo de cualquier ser humano y de cualquier sociedad. Han surgido diversas teorías en torno al desarrollo moral en la niñez, constituye además un elemento importante para entender el fenómeno de la agresión exacerbada durante esta etapa de la vida. En las siguientes líneas, se retomarán las aportaciones hechas por: 1) Piaget (1932, citado en Kohnstamm, 1991), 2) Kohlberg (1969, 1976, citado en Huesmann, 1994) y 3) Rest (1983, citado en Huesmann, 1994).

1. Piaget (1932 citado en Kohnstamm, 1991). Este investigador pensaba que existen dos clases de moral: por un lado, la moral que impone la gente adulta y, por otro, la moral cooperativa entre compañeros(as) de la misma edad, basada en sentimientos de honradez dados de forma natural que se presenta ante la búsqueda de equilibrio dentro del sistema formado por la convivencia entre las personas. En el *Juicio moral del niño*, Piaget (citado en Schaffer, 2000) dividió el desarrollo moral en tres etapas básicas y señaló que el trance de una a otra, está determinado por

¹ El término habilidad hace referencia a un conjunto complejo de conductas verbales y no verbales adquiridas a través del aprendizaje, (Ison, 2002).

factores cognoscitivos y de experiencia social, y precisó que la interacción con coetáneos es lo que facilita el avance de la etapa del realismo moral al subjetivismo moral (ver cuadro 3).

CUADRO 3

ETAPAS DEL DESARROLLO MORAL DE PIAGET		
Etapa	Edad	Características
1.- Pre moral	Hasta los 4 años	No hay comprensión de reglas o de las bases de lo bueno y lo malo.
2.- Realismo moral	4 a 9 ó a 10 años	Los actos son juzgados por su resultado material. Las reglas emanan de la autoridad y son fijas.
3.- Subjetivismo moral	Desde 9 o 10 años	Los actos se juzgan por las intenciones. Las reglas son flexibles, pueden cambiarse bajo acuerdos mutuos.

Fuente: Schaffer, 2000, p. 356.

Una de las críticas principales que recibió Piaget (1932, citado en Kohnstamm, 1991) sobre este análisis del desarrollo moral, es la afirmación de algunos investigadores acerca de que los(as) niños(as) sí pueden tomar en cuenta las intenciones de las demás personas a edades más tempranas de lo que este autor consideró.

2. Kohlberg (1969, 1976, citado en Huesmann, 1994). Divide en tres niveles (con dos etapas el desarrollo moral en cada nivel), llegando hasta la edad adulta, tales etapas no pueden saltarse y van estableciendo niveles de razonamiento más elevado cada vez, se describen a continuación:

- **Moralidad pre convencional.** Cuando se está en este nivel, hacer lo correcto implica obedecer a la autoridad. La gravedad de la transgresión se juzga por el daño provocado y más adelante se comienza a considerar la intención de terceros.

Este nivel constituye el modo que opera la moral predominantemente durante la niñez temprana y media (observada a veces en adolescentes y en delincuentes adultos).

- Moralidad convencional. Este nivel se basa en la conformidad con las reglas que prevalecen en el grupo al que se pertenece. La obediencia se da para obtener la aprobación externa y para cumplir con la ley y las costumbres formales. Los juicios se basan en las intenciones de las personas. Este modo predomina en la adolescencia media y en la mayoría de la gente adulta.

- Moralidad pos convencional. En este nivel se aceptan las reglas de la sociedad como precedentes a principios éticos básicos. En esta fase, se encuentran las personas que han alcanzado su correcto desarrollo moral, de ahí todavía existe la posibilidad de una transición a otra etapa en la que la persona se adhiere estrictamente a los principios universales de la ética y la justicia, la persona no experimenta conflictos para arraigarse a esos principios universales más que a los requerimientos legales de su país. Este modo de moralidad es raro en adultos(as).

3. Rest (1983, citado en Huesmann, 1994). En su trabajo sobre el desarrollo moral, propone seis facetas que comprenden: ayuda a otros, conformidad con las normas sociales, asimilación de esas normas sociales o en otras palabras, desarrollo de la conciencia moral, juzgar sobre la justicia y poner los intereses de otros u otras por encima de los propios.

Así también Rest (1983 citado en Kohnstamm, 1991) propone cuatro condiciones necesarias para que se desarrolle la conducta moral:

- Compenetración moral con otros (o empatía). Se consolida con la edad escolar. De acuerdo a Kohnstamm (1991) entre los 9 y 10 años, se aprende a entender lo que el otro percibe, para ello se emplea el pensamiento recursivo.

- Reflexionar sobre la moral. Es la capacidad para pensar sobre lo que es bueno y malo, pasa a ser autónoma conforme se lleva a cabo la interiorización de la moral.

- Ponderación moral. Consiste en valorar y contrastar todas las posibilidades de respuesta sobre un hecho para hacer una elección.
- Conducta moral. Influyen en ella los factores situacionales como pueden ser la presión social, el estado de ánimo y la capacidad de autocontrol, entre otros.

El desarrollo moral resulta interesante si se le contrasta con el desarrollo infantil; por ejemplo, cabe reflexionar sobre la agresividad, donde niños y niñas tienen que tomar decisiones sobre lo correcto y lo incorrecto en espacios de tiempo muy breves.

Schaffer (2000) retoma algunos elementos que tras el análisis constituyen factores integradores de la conducta moral. Estos elementos son: la capacidad de autorregulación, la conducta intencional y la conducta pro social. El autor destaca la construcción de la moralidad, a partir de la experiencia social regulada por aspectos cognoscitivos previos; el(la) niño(a) participa activamente en el desarrollo moral al seleccionar, interpretar y otorgarle sentido a la información que recibe.

Kopp (1982, citado en Schaffer, 2000) dice que desde los primeros años de vida se cursa una serie de fases para ir adquiriendo el autocontrol. Es a partir de los doce meses que se manifiesta la conducta intencional que es indispensable para que exista la obediencia². Schaffer (2000) considera que debe lograrse el desarrollo de la conciencia mediante la interiorización de la moral externa, en contraste con los procesos propios del niño que ha experimentado para crear su propia moral. Este autor señala que cuando se ha interiorizado esta moralidad, el niño bien puede: resistir a la tentación, aún cuando no haya un adulto presente; mostrar indicios de vergüenza y turbación después de una transgresión; ofrecer reparar la fechoría; confesar y aceptar la responsabilidad por su falta y; adoptar espontáneamente un camino moralmente “correcto” aún a cierto costo personal.

2

Kochanska (1991 en Schaffer, p.353) afirma que el grado de obediencia de los niños que gatean a petición de sus madres, es un factor predictor del desarrollo de la conciencia 6 años después.

Para Schaffer (2000) el desarrollo de la conciencia se puede observar desde los 18 y 24 meses de edad en los que la reparación (del daño) y la confesión empiezan a hacerse presentes. Para autores como Kochanska (1994, citado en Schaffer, 2000) el cambio importante se suscita a los tres años de edad, sin embargo en cuanto a la aparición del sentimiento de culpa aún hay confusión.

A raíz de las vivencias que implican conducta intencional, es posible el desarrollo de una conciencia incorporada, que a su vez dará lugar a la conducta pro social -dada a partir del segundo año de vida y momento en el que se empieza a hacer evidente la empatía-, la cual permite diferenciar entre estados emocionales propios y ajenos. A continuación se presenta un cuadro (cuadro 4) en el que se ilustran las etapas del desarrollo de la empatía propuestas por Hoffman (1987, citado en Schaffer, 2000).

CUADRO 4

ETAPAS DEL DESARROLLO DE LA EMPATÍA		
Etapa	Edad de inicio	Características
1. Empatía global	En el primer año	Todavía no percibe a los demás como distintos de sí mismo, por consiguiente el dolor del otro se confunde con los propios sentimientos desagradables. De este modo los infantes actúan como si lo que le sucede a otro infante les sucediera a ellos mismos.
2. Empatía egocéntrica	En el segundo año	Ahora el niño está consciente de que otra persona y no él mismo, sufre, pero aún asume que los estados internos del otro son los mismos que los suyos.
3. Empatía hacia los sentimientos de los demás	Hacia los 2 ó 3 años	El niño se vuelve consciente de que los demás tienen sentimientos distintos y responde a ellos de manera no egocéntrica.
4. Empatía hacia la condición de vida de otro	Al final de la niñez	Los niños perciben los sentimientos de los demás, no sólo como reacciones momentáneas sino como expresiones de su experiencia de vida general. El afecto provocado por la empatía se combina entonces con una representación mental de la condición general del otro, y el niño responde de manera diferente a los estados de dolor transitorios y crónicos.

Fuente: Schaffer, 2000, p.353. Adaptado de M. L. Hoffman (1987)

CAPÍTULO 5

La agresividad infantil.

“...esa agresividad no sólo no tiene nada que ver con la maldad, sino que en esos actos <<agresivos>> limitados por la fuerza y el tamaño de quien los comete, no apunta el deseo de hacer daño, sino más bien, de defenderse”

Dot, 1988

En las investigaciones sobre agresividad infantil el término comúnmente utilizado es el de agresión, en contraste con el poco uso que se hace del concepto violencia, a menos que ésta se contextualice en la escuela primaria y en niveles educativos superiores. A continuación se describen aspectos importantes que caracterizan la agresividad infantil.

A. Descripción de la conducta agresiva infantil.

La agresividad se puede observar en niños y niñas de manera general sin excepción, ya que constituye una cualidad universal y que se encuentra constantemente sometida a la influencia de diversos agentes bio-psico-sociales que la moldean hacia una manifestación controlada y constructiva o bien, destructiva y excesiva, pero finalmente formada casi siempre, de acuerdo al grupo social al que se pertenezca.

Galicia y García (2002) presentan una revisión de la conducta agresiva en la que se refiere a los niños agresivos como “difíciles”, que tienen mal humor, poca capacidad de adaptarse a los cambios, así como reacciones de alta intensidad a estímulos nuevos, y por lo general, una historia de peleas. Cualquiera que sea el problema que se presente durante la infancia y sea experimentado como un conflicto, genera sentimientos que, de acuerdo a Serrano (1996) pueden ir desde frustración hasta emociones negativas que llevarán al niño a responder de acuerdo a sus propios recursos personales.

Dot (1988) señala que cuando los actos agresivos se repiten, se van integrando al comportamiento habitual y representan una especie de señal hacia el exterior, de un malestar acerca de algo que ha sido experimentado como lesivo.

Hay investigadores como Feshbach (1970, citado en Galicia y García, 2002) que opinan que es complicado tratar de asociar la agresión con la personalidad; otros en cambio, como Slee y Rigby (1994, citados en Galicia y García, 2002) han relacionado las conductas agresivas con las características de la personalidad, y señalan que estos(as) niños(as), pueden presentar rasgos psicóticos, se desprecupan por los demás, se burlan de otros y son torpes en la interacción social; muestran extroversión, con un temperamento expansivo e impulsivo, se enfadan con facilidad debido a que sufren constantes cambios en sus sentimientos. Además, la mayoría de sus contactos sociales están matizados por la agresión. Desafortunadamente la conducta agresiva que se manifiesta en exceso durante la infancia, pocas veces se interpreta como un signo de alarma que amerita reflexión y cambios en el ambiente que rodea y mientras tanto, quienes agreden van haciéndose merecedores del rechazo de terceros, al tiempo que con su conducta hacen sufrir a las personas cercanas con quienes interactúan.

En el estudio de la agresividad infantil hay que considerar la edad, la frecuencia, gravedad así como la intención de los actos agresivos, porque las conductas que se repiten y se refuerzan, pasan a formar parte del repertorio conductual de los pequeños. Por lo anterior resulta arriesgado intentar hacer predicciones de conducta antisocial en niños o niñas muy pequeños más que con aquellos(as) que rebasan los 9 años, estos últimos ya están aptos para asimilar conductas que moldearán su personalidad de joven y adulto; diversos estudios han logrado establecer correlaciones positivas a través del tiempo, entre el factor agresividad infantil y conducta antisocial³ adolescente y adulta (Patterson, 1989, citado en Berkowitz, 1996; Slee y Rigby, 1994, citados en García 2002; Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002).

³ La conducta antisocial se define como cualquier conducta que refleje infringir reglas sociales y/o sea una acción contra los demás (Garaigordobil, 2005), se caracteriza por un patrón general de violación de los derechos básicos de los demás, fracaso para adaptarse a las normas sociales de acuerdo a la edad, impulsividad, irritabilidad y agresividad (DSM-IV, APA, 1995 en Carrillo, 2006).

Contextualizando la agresión infantil en población clínica, se ha observado que niñas y niños se caracterizan por déficit de auto control, baja tolerancia a la frustración, afecto negativo y distorsiones cognitivas; por lo general, son personas que han sufrido una frustración masiva, muestran agresión sin tener ansiedad o culpabilidad, debido a la falta de identificación con una persona adulta que les permita formar su propia conciencia, y se rebelan contra cualquiera que pretenda interactuar con ellas (Buss, 1969). En poblaciones no clínicas, niños y niñas muestran agresión para obtener ventajas sobre otros, más que para causar daño a la víctima (Ison, 2002).

Por todo lo anterior, resulta complicado situar a un niño o niña con comportamiento altamente agresivo, en un ambiente de vida cálido, en el que se estimule la independencia, tanto como se fijen límites coherentes de disciplina y, al mismo tiempo, se le proporcione el afecto que requiere.

B. La conducta agresiva en el desarrollo infantil.

Se ha comprobado que cuando la agresividad durante la infancia presenta un curso normal en su desarrollo, adquiere un carácter más lúdico al aumentar las interacciones sociales (Dot, 1988).

1. Tendencias del desarrollo agresivo.

Se revisarán a continuación algunas características del comportamiento agresivo infantil de acuerdo al desarrollo evolutivo y cronológico, o en otras palabras, las tendencias del desarrollo agresivo.

- **Bebés.** Debido a que no dominan el lenguaje hablado, exteriorizan su agresividad por medio de su lenguaje corporal y físico, manifiestan actitudes de rechazo, de amenaza o agresión. En menores de un año, la agresividad puede ser causada por la ausencia de cuidados y sirve para llamar la atención hacia la satisfacción de necesidades (Cerezo, 1999, citado en Chaparro, 2001). Las primeras manifestaciones agresivas están poco dirigidas, lo cual cambia a medida

que el niño o niña se va desarrollando, volviéndose hacia objetivos concretos y orientados hacia la hostilidad y la venganza (Galicia y García, 2002).

- Niños y niñas de 1 a 3 años. Muestran propensión a la cólera y a la agresividad, pero conforme van comprobando su debilidad, impotencia y limitaciones, van madurando y dominando los aspectos físico y lingüístico.

Según Cerezo (1999) en el primer año de vida, se dan cambios importantes, empiezan a manifestarse los berrinches caracterizados por conductas como patear, gritar o mantener la respiración, tales comportamientos continúan presentándose con bastante frecuencia hasta los tres años, edad en la que comienzan a disminuir gradualmente. El negativismo es observado a partir del año y medio, se identifica con la franca resistencia que manifiestan las y los pequeños, acompañada en muchas ocasiones de la palabra “no” ante una orden, incitación o impedimento, aparece también como un esfuerzo del niño o niña por obstruir las acciones de los otros.

- Niños y niñas de 4 a 6 años. Entre los tres y cuatro años de edad, surgen respuestas habituales de desaprobación, como lloriqueos, golpes, y agresión hacia objetos, principalmente, y ya para los cuatro años, se convierte en la manera de reaccionar ante la insatisfacción de sus demandas; cabe señalar que esta agresión se dirige hacia lo que consideran como responsable de su insatisfacción (Cerezo, 1991, citado en Chaparro, 2001). La fase del negativismo que para algunos se presentó al año y medio, en otros se hace manifiesta a los 4 años -a esta edad es conveniente que la niña o el niño reciba una adecuada instrucción y sea capaz de aprender respuestas alternativas al negativismo que eviten que se fije en esta etapa-. El desarrollo de la agresión alcanza su punto máximo a los 4 años y, de acuerdo a Dot (1988) muchas de las agresiones se llevan a cabo en el imaginario del niño. Para Herbert (1985 en Serrano, 1996) a los 4 años, se observa una disminución significativa de la destructividad e intentos de humillar a terceros, y llegados los 5 años, decrecen considerablemente estas conductas.

En general, de los 4 a los 6 años, la agresión se hace visible en forma de enojo, fastidio, celos y envidia (Bolman en Galicia y García, 2002).

- Niños y niñas de 6 a 14 años. La agresión manifestada en años previos continúa estable hasta aproximadamente los 8 años de edad. Con el arribo del período escolar y las interacciones con los pares, los contactos agresivos van aumentando en frecuencia a medida que se aproxima la adolescencia (Buss, 1969). Esta etapa es crítica de acuerdo a algunas investigaciones en donde se ha correlacionado la conducta agresiva presentada a los 8 años de edad, con la observada a los 30 años (Huesmann, Eron, Lefkowitz y Walders, 1984, citados en Pedroza, 2006).

La transición hacia la pubertad, que se da aproximadamente desde los 9 años de edad, constituye un periodo primordial, ya que la agresión más que nunca va adquiriendo patrones de imitación con los pares, dejando al mismo tiempo los esquemas conductuales obtenidos de modelos parentales. La búsqueda constante de identidad por parte de los(as) niños(as) que cursan esta etapa, ocasiona que se vuelvan vulnerables a adoptar nuevas formas de respuestas conductuales, entre ellas, por supuesto, las agresivas. Buss (1969) señala que los niños y niñas de 6 y 9 años de edad, tienen menos auto control que los de 10 y 12, esto explica el hecho de que quienes se comportan impulsivamente y se encuentran sometidos a la presión social, reestructuren constantemente sus esquemas sociales, adaptándose a la agresividad como una forma de respuesta más natural.

Bolman (1974, citado en Galicia y García, 2002) describe las formas comunes en que se hace visible la agresión desde los 6 a los 14 años; el autor señala entre estas formas: enojo, fastidio, disgusto, envidia y celos, principalmente. A medida que niños y niñas se aproximan a la adolescencia, se va moldeando en su interior la agresividad que les caracterizará en la adultez, es por ello que algunas investigaciones privilegian el estudio del comportamiento de las y los jóvenes de esta edad, buscando condiciones que sirvan como predictores de la conducta agresiva.

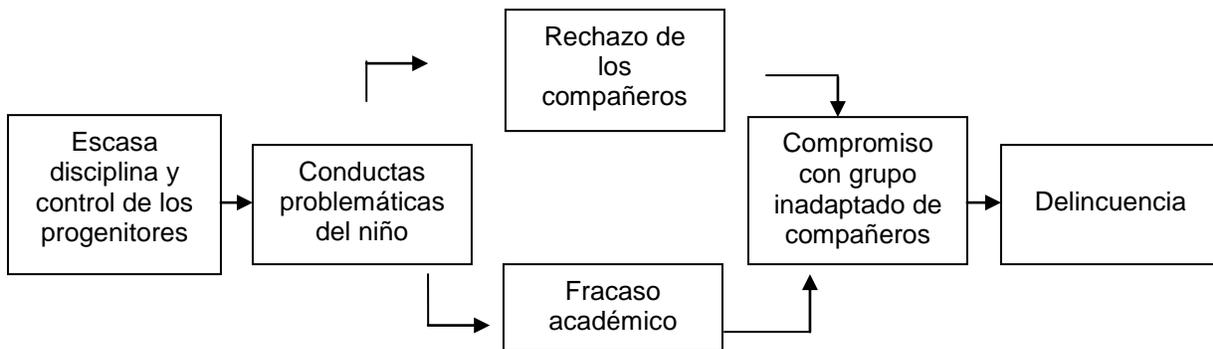
2. Tendencias de la edad.

La agresividad se manifiesta en cada niño o niña conforme sus características individuales y sus experiencias sociales. Berkowitz (1996) defiende la idea de que los sujetos con tendencias agresivas mostrarán conductas que pretendan dañar al otro, mientras que los sujetos con tendencias sumisas, mostrarán respuestas de retraimiento e incluso de indefensión. Por el lado de la experiencia social, Ayala y colaboradores (2002), opinan que ésta determina en gran parte, la frecuencia, duración y situaciones en las que se manifiesta la agresión, y objetos a los que se dirige.

Hay diversas investigaciones citadas por Chaparro (2001) que al referir la conducta agresiva infantil, integran el término antisocial, de acuerdo a esto, muchos autores coinciden en que cuando niños o niñas presentan conducta agresiva exacerbada o antisocial, esta toma un curso desenfrenado y puede progresar hacia una franca conducta antisocial en la adolescencia y madurez. Además refiere que quienes presentan problemas de conducta a edades tempranas, siguen manifestándolas durante la infancia intermedia y los comportamientos observados son berrinches, protestas, oposición, destrucción de propiedades y violación de las reglas cotidianas. En una revisión, Chaparro (2001) encontró que la iniciación de la violencia antes de los 14 años, aumenta significativamente el riesgo de reincidencia y predice violencia crónica en la adultez. Esta autora afirma además, que la mayoría de sociópatas tuvieron problemas de conducta durante la infancia.

Patterson (1989 en Berkowitz, 1996) formula una propuesta sobre el desarrollo de la agresividad agravada y la relaciona estrechamente con la conducta antisocial, ya que ambas poseen aspectos concernientes a la disciplina y control parental (ver figura 1, pág. 46).

FIGURA 1



Fuente: Patterson, Debaryshe & Ramsey, 1989 en Berkowitz (1996, p.206).

En resumen, la mayoría de los(as) investigadores(as) coinciden en que la agresividad se presenta como algo inherente al desarrollo infantil y, que constituye un problema cuando la conducta agresiva se manifiesta de forma repetida y perseverante y cabría agregar que causa una afectación significativa de manera negativa en el entorno.

C. Diferencias sexuales en la agresión.

“...la violencia y el poder son considerados como elementos constitutivos de la conducta masculina y se espera que todo hombre posea estas características para poder ser considerado como parte del género masculino”

Corsi, 2003

Con base en diversos estudios comparativos sobre las diferencias sexuales en la agresión, es posible aseverar que en la actualidad, los niños se muestran más agresivos y denotan mayor transgresión, impulsividad, negativismo e hiperactividad en comparación con las niñas, incluso desde los primeros dos años de vida (Serrano, 1996; Ison, 1997). Cabría reflexionar a partir de cuándo pueden considerarse válidos, estos datos “de actualidad” y a partir de qué sociedades. A continuación se citarán algunos estudios que reafirman estos hallazgos.

En un estudio de estilos parentales, Jiménez (2000) hizo una revisión de investigaciones pasadas en las que refiere lo siguiente: existen diferencias sexuales entre niños y niñas respecto al castigo físico; la agresividad de las niñas está muy relacionada con el castigo paterno, mientras que los niños presentan más agresividad cuando sus padres los castigan poco, -cabe señalar que no se aclara si el castigo sólo es físico-; a los niños y niñas se les trata diferente de acuerdo a su sexo; para las niñas se establece una disciplina más constante y de tipo autoritario, este control se ejerce con mayor medida de parte del padre más que de la madre, tales diferencias probablemente respondan a que se espera de las niñas un mejor desempeño social, en comparación con los niños; el número de relaciones que los niños establecen con sus pares, no difiere del observado en las niñas; parece existir mayor tolerancia hacia los niños varones; en familias mexicanas, los padres permiten la agresividad más a las hijas, mientras que las madres lo hacen con los hijos, es decir, se refuerza de manera distinta lo relativo al género. En un estudio realizado en nuestro país, se encontró que los padres comparaban negativamente y daban órdenes en forma ofensiva a sus hijos varones con mayor frecuencia que a sus hijas. En torno a la supervisión parental, se ha encontrado que las niñas desarrollan más independencia respecto a la madre en contextos de calidez, mientras que los varones presentan disminuida esta cualidad.

En un análisis de diferentes trabajos abocados a estudiar las diferencias de género, llevado a cabo por Vargas (2001), respecto a conductas disruptivas⁴, se encontró que los niños prefieren actividades de juego rudo que incorporan a través de contactos físicos y competencia, reunidos en grupo por lo general, mientras que las niñas se reúnen en pequeños grupos y se inclinan más por actividades sedentarias, que implican espera de turno.

Incluso en estudios de preferencias de programas de televisión, se ha encontrado que los niños varones tienden a identificarse con programas violentos (Corona y Quintana, 2002). El rol que se tiene asignado socialmente, cumple un papel

⁴ En la literatura, se utiliza conducta disruptiva como sinónimo de conducta problema, considerando la frecuencia, intensidad, duración y situación ante la cual ocurre, y de las consecuencias desfavorables para el niño y para quienes lo rodean, interfiriendo en el proceso de interacción en su grupo social (Ison, 2002).

privilegiado porque la sociedad señala que los niños varones “deben” seguir un patrón activo, competitivo y dominante, mientras que a las niñas se les manda el mensaje de que “deben” recurrir a formas más sociales y más verbales a la hora de externar su agresión; es probablemente por tal motivo que las niñas emplean con mayor frecuencia los chismes, el desprestigio o la exclusión para agredir, en comparación con los niños, quienes tienden al contacto físico.

Domínguez (2003) refiere que hay diferencias en niños y niñas testigos de violencia intra familiar. A este respecto, señala que las niñas reportan niveles de ansiedad, depresión y trastornos del sueño, mientras que en los niños se observa su perturbación a través de problemas de conducta.

Durante la infancia la adquisición de roles se establece primero como consecuencia de la convivencia social diaria con los padres y, después con el grupo de pares, siendo las figuras parentales las de mayor influencia durante los primeros años de vida, y los segundos, en los años próximos a la pubertad, debido a que en este último período se suscita una reestructuración de esquemas de valores que permite asimilar conocimientos nuevos, adquiridos desde fuentes externas a la familia.

En un estudio llevado a cabo en la ciudad de México en el año 2007 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se encontró que a nivel primaria y secundaria, los niños y los jóvenes varones participan mayormente en actos violentos, en comparación con las niñas, además hay que distinguir que en los varones estos actos consisten en agresiones físicas y peleas mientras que en las niñas y jovencitas, en agresiones psicológicas utilizando la intimidación y marginación (Araujo, 2007).

D. Factores asociados a la adquisición, desarrollo y mantenimiento de la conducta agresiva infantil.

Desde que se nace, se tiene cierta vulnerabilidad a un sin número de influencias psicológicas, sociales y culturales que constituyen también modelos de aprendizaje. Todos estos modelos interactúan activamente con los esquemas que niñas y niños

ya tienen, y con los poderosos estímulos internos de carácter biológico, que les hacen más sensibles, es así como se reestructuran constantemente las bases morales para actuar.

En este apartado, se revisarán los principales factores asociados que investigadores(as) han relacionado a la conducta agresiva infantil, los cuales pueden ser de dos tipos: los que aumentan la probabilidad de ocurrencia de la conducta agresiva, denominados factores de riesgo⁵, o los que disminuyen la probabilidad de ocurrencia de la conducta agresiva, llamados factores protectores. Cabe apuntar que cuando se aborda una conducta o condición que constituye un factor de riesgo, invariablemente remitirá al factor protector que tiene en contraparte, bajo el entendido que la disminución del primero, generará un aumento en el segundo y viceversa, por tal motivo, pareciera ponerse el acento en los factores de riesgo más que en los protectores.

Para su mejor comprensión, se dividirán los factores asociados a la adquisición, desarrollo y mantenimiento de la conducta agresiva infantil en factores orgánicos, personales y ambientales.

Otro aspecto a puntualizar es que existe diferencia entre adquisición y mantenimiento de la conducta agresiva. En el caso de la adquisición, se requieren del modelado y reforzamiento para que la conducta se “adquiera”, es decir que la conducta que inicialmente se emita por el niño o la niña (que por lo general es consecuencia de aprendizaje vicario) continúe siendo reforzada en cada emisión, mientras que para el mantenimiento, se requiere además de un nuevo reforzamiento (básicamente de tipo social), en donde entran en juego recursos disciplinarios como el castigo, en el que actúa la atención prestada al sujeto agresivo como potente reforzador (Serrano, 1996; Cerezo, 2001). En otras palabras, la primera vez que el niño actúa agresivamente, tal vez lo haga a modo de ensayo y error, o como imitación a un modelo antes observado, si obtiene un

⁵ Un factor de riesgo se define como aquella característica congénita, hereditaria o derivada de una exposición o del hábito de vida, que se asocia a la aparición de una enfermedad (o de otros resultados). Fuente: <http://www.azprensa.com/glosario/f.php>, <http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/risks+neck>

reforzador, muy probablemente tenderá a realizar la misma conducta en un futuro próximo (esta fase constituye la adquisición de la conducta), cuando lo haga por segunda ocasión y vuelva a ser reforzado, se producirá un patrón conductual más fuerte (fase de mantenimiento), que de seguir los mismos patrones de contingencia, pasará a formar parte de su repertorio habitual de comportamiento y luego de su personalidad, mientras que cuando el sujeto no es reforzado por segunda ocasión, a pesar de que ya se adquirió la conducta agresiva, ésta no tendrá la fuerza de mantenerse y es posible que incluso se extinga.

Es oportuno mencionar que la generalización de la conducta agresiva, es decir, la presentación y continuación de la conducta en otros escenarios, como la escuela, la iglesia, la comunidad, etc., es razón suficiente para que se consolide el mantenimiento de la conducta agresiva en niños y niñas (Chaparro, 2001). La fase de desarrollo comprende el período que abarca desde la adquisición hasta el mantenimiento de la conducta agresiva, es decir el período de evolución de la conducta.

Después de esta especificación, cabe apuntar que en el presente estudio, para fines prácticos, se examinarán juntos los factores asociados que influyen tanto para la adquisición como para el mantenimiento de la conducta agresiva, debido a que, son prácticamente los mismos. Los factores que a continuación se describen son:

1. Factores orgánicos:

- a) Estado del organismo, lesiones cerebrales y enfermedades
- b) Causados por agentes externos y congénitos o de nacimiento

2. Factores personales:

- a) Personalidad y autocontrol
- b) Características de niños y niñas
- c) Aspectos cognitivos.

3. Factores familiares:

- a) Prácticas de crianza infantil
- b) Interacción familiar
- c) Actitud y conducta parental
- d) Divorcio o separación parental.

4. Factores relacionados con el medio socio económico cultural:

- a) Situación socio económica cultural
- b) Contexto escolar
- c) Medios de comunicación masiva
- d) Videojuegos.

1. Factores orgánicos.

- a) Factores orgánicos: estado del organismo, lesiones cerebrales y enfermedades.

En algunos estudios del cerebro llevados a cabo en personas adultas, se ha señalado la localización de centros que intervienen en la producción de respuestas agresivas, por ejemplo, el sistema límbico ha sido involucrado en procesos neurales que están relacionados con la agresividad. Se ha hablado del mismo modo que lesiones cerebrales y la epilepsia, tienen la capacidad de desatar respuestas agresivas en quien las padece. La epilepsia en sus manifestaciones más agudas, puede generar agresividad y violencia (Dot, 1988).

Algunos estudios citados por Dot (1988), apuntan que la presencia de factores de tipo fisiológico, vulneran de algún modo el comportamiento infantil, favoreciendo a diferentes horas del día la manifestación agresiva, estas investigaciones señalan como responsables a las variaciones en los niveles de concentración hormonal de las glándulas suprarrenales y de azúcar en la sangre experimentadas por el organismo.

b) Factores orgánicos: causados por agentes externos.

El ruido, la luz y el calor son factores que también provocan cambios en la conducta humana; algunos ejemplos son los siguientes: ante ruidos fuertes, el cuerpo responde acelerando la respiración y consumiendo oxígeno de forma desordenada, el campo visual se reduce al tiempo que disminuye la rapidez en la percepción de colores y la sensibilidad a la luz; el ruido igualmente parece perturbar el metabolismo y altera la función de ciertas glándulas endócrinas, disminuye la resistencia nerviosa de la persona debido a la fatiga sensorial, situación que conduce a la irritabilidad; respecto al calor excesivo, el cerebro experimenta una mala irrigación y si además, hay presencia de humedad, se genera también irritabilidad, que puede llevar a actuar de forma agresiva o violenta.

Hay quienes afirman que incluso el consumo de algunas sustancias, como los conservadores, y oler ciertos aromas o probar sabores artificiales puede incrementar la irritabilidad y la impulsividad, sin embargo, esto no se ha demostrado plenamente (Kohnstamm, 1991).

Domínguez (2003) también destaca la contaminación en el aire como factor generador de agresión.

c) Factores orgánicos: congénitos o de nacimiento.

Galicia y García (2002) refieren que las complicaciones peri y pre natales aumentan el riesgo de presentar agresividad en etapas posteriores, entre estas condiciones se encuentran las infecciones padecidas por la madre durante el embarazo, nacimientos prematuros, falta de peso al nacer, fallas respiratorias y lesiones cerebrales al nacimiento.

2. Factores personales:

a) Factores personales: personalidad y autocontrol.

Se han señalado características propias de la persona como factores asociados a la adquisición, desarrollo y mantenimiento de la conducta agresiva. Ya

anteriormente se puntualizó la posibilidad de que existan personalidades agresivas, sin embargo hay que recordar que gran parte de la conducta que se manifiesta y que ya forma parte de la personalidad del sujeto, es el resultado del repertorio conductual logrado a través de la repetición de la conducta, que a su vez fue adquirida anteriormente de diferentes fuentes, cabe entonces preguntarse ¿se puede “desaprender” ese comportamiento inadecuado?, la respuesta posible está en adquirir nuevos aprendizajes en el rubro de las habilidades sociales que determinan en gran medida, el modo de responder ante las situaciones evaluadas como difíciles o amenazantes.

En seguida se abordarán algunos de los principales aspectos propios de la agresividad infantil.

d) Factores personales: características de niños y niñas.

El temperamento difícil de niños y niñas ha sido señalado como el responsable de iniciar una escalada de agresión y del manejo o tratamiento complicado que se pretenda aplicar contra sus manifestaciones. El temperamento difícil está relacionado en gran parte, con un déficit de habilidades necesarias para afrontar las situaciones frustrantes y con una acrecentada sensibilidad a la irritabilidad, misma que está ligada a la impulsividad o poco auto dominio (Kohnstamm, 1991).

Domínguez (2003) refiere que de las atribuciones que haga un sujeto, dependen las respuestas que emplee para cada situación, es decir, una provocación sólo incita agresión si se le considera como intencional y maliciosa.

Por otra parte, Contreras (2006) llevó a cabo una investigación en México con menores infractores⁶, y encontró como factores predictores de la conducta antisocial algunas características individuales del sujeto: falta de empatía y de autoestima, búsqueda de sensaciones y emociones fuertes, relación con pares antisociales, y falta de auto control. Por el contrario, los factores protectores serían compasión empática, empatía cognoscitiva, seguridad en sí mismo, autoestima

⁶ Se considera menor infractor a todo sujeto entre 11 y 18 años de edad no cumplidos, que ha infringido las leyes penales (Solís, 1986 en Carrillo, 2006).

positiva, cautela y apego con los amigos. En el caso de la relación con pares, existe mucha evidencia de que este factor influye de una manera considerable en el desarrollo de conductas antisociales, sin embargo, como lo refiere la citada autora, no se sabe a ciencia cierta si el grupo de pares es un antecedente de la conducta antisocial del menor o una consecuencia de ella.

La situación en México es preocupante, de acuerdo a datos arrojados por encuestas, se señala que del año 2000 al 2003 las y los adolescentes incrementaron significativamente la comisión de actos antisociales⁷, en los que las mujeres participaron de manera importante. Este dato es relevante pues las y los adolescentes antisociales tienen antecedentes de conducta agresiva infantil.

e) Factores personales: aspectos cognitivos:

- La moral.

El aspecto moral juega un papel protagónico en la agresividad infantil debido a que durante esta etapa se van construyendo cogniciones que están determinadas por su experiencia y aprendizaje. Niñas y niños clasifican y usan la información moral en compatibilidad con los esquemas cognitivos del procesamiento de información con los que cuentan, en momentos en que evalúan problemas difíciles con implicaciones morales. La agresión está regulada por significados emergentes en su sistema cognitivo, es por ello que las cogniciones de niños y niñas toman un papel central en el desarrollo de la conducta agresiva y por tanto, esta conducta puede representar el resultado de un déficit en el procesamiento de información social (Huesmann, 1994).

Hay investigaciones que señalan que la disminución de la autoridad familiar y moral, aumenta la probabilidad de delincuencia en adolescentes (Carrillo, 2006).

- Habilidades sociales.

⁷ Los menores de edad cometen actos antisociales y no delictivos, la diferencia radica en que para los actos delictivos, las personas son calificadas con un desarrollo intelectual y moral que les permite responder por sus actos (Alcántara, 2001 en Carrillo, 2006).

Las habilidades sociales, constituyen el proceso primario, por el que niñas y niños externalizan sus estados internos a otras personas. Muchas investigaciones coinciden en que el comportamiento social contiene habilidades verbales y no verbales, conductuales, cognoscitivas y afectivas (Jiménez, 2000). De acuerdo a diversos autores, citados por Pacheco (2001), la entrada a un grupo es una tarea social clave pues de ahí deriva la adquisición de otras habilidades sociales.

Pedroza (2006) señala que autores como Dodge, Bandura y Cerezo, son de la idea de que los procesos cognoscitivos, están estrechamente relacionados con la conducta agresiva infantil; coinciden en que la evaluación cognoscitiva que se realice en cada situación, repercute en la conducta, también interviene la percepción de competencia que se tenga de sí mismo para responder de manera diferenciada a los acontecimientos que se presentan.

Se ha visto que las representaciones cognitivas negativas respecto a la agresión, toman el papel de inhibidores para este comportamiento, y este aprendizaje se hace más estable y consistente con el tiempo, debido a que los niños, a mayor edad, son más resistentes a los cambios (Huesmann, 1994). De acuerdo a Serrano (1996) la falta de control cognitivo (falta de auto reflexión en un acontecimiento) y la torpeza social, constituyen otros factores de riesgo importantes, el primero sucede cuando una estrategia de solución que ya se eligió, se sigue llevando a cabo sin que funcione y sin analizar si está funcionando -por lo cual no se modifica- y torpeza social se refiere a la falta de conocimiento social.

Ison (2002) señala que mediante el proceso de socialización, niñas y niños aprenden comportamientos interpersonales y las modalidades de afrontar distintas situaciones, organizando los patrones de respuestas cognitivo-afectivo-social. Esta autora afirma que la mayoría de investigaciones apunta a que cuando los niños o las niñas tienen déficit en habilidades sociales, desarrollan una de dos modalidades posibles: la inhibición o la agresión. Respecto a la inhibición, Pedroza (2006) refiere estudios en los que niñas y niños agresivos se aislaban de sus pares, por la creencia de que éstos tenían intenciones de agredirles, es decir, el déficit

cognoscitivo ocasiona una interpretación inadecuada de las señales sociales ambiguas.

Las habilidades sociales están estrechamente relacionadas con la competencia social⁸, ésta última es conceptualizada por Moore (1997, citado en Jiménez, 2000) como “el disfrute de la compañía de otros niños, ser apreciado, poder compartir y cooperar con compañeros, poder resistir la influencia de los compañeros quienes son más bulliciosos, agresivos o desafiantes en relación con la autoridad de los adultos” (p.36). Cuando niños o niñas fracasan en esta empresa, y son blanco de rechazo, de agresividad o son ignorados, se dice que presentan conducta antisocial (Shaw y Bell, 1993, citados en Jiménez, 2000).

Por otro lado, Chaparro (2001) cita un estudio realizado en un contexto escolar, en donde se encontró que estudiantes que sufrían el rechazo de sus pares, poseían habilidades sociales y académicas deficientes, y que esta condición estaba asociada directamente al desarrollo y mantenimiento de la conducta agresiva que desplegaban. El rechazo, en muchos casos, ocasiona que niños(as) se asocien con pares que tienen un comportamiento similar al de ellos(as), y de este modo, se forman pequeños grupos de “niños problema” (Ison, citado en Chaparro, 2001) perpetuando el reforzamiento sobre la conducta agresiva. No obstante, se han hallado resultados contradictorios respecto al rechazo de quienes agreden, por ejemplo, Chaparro (2001) en una revisión, encontró que no necesariamente estos niños(as) son menos populares que los no agresivos e, incluso en ocasiones, les nominan como mejores amigos con la misma frecuencia que a los(as) no agresivos(as), por lo cual es conveniente profundizar en estos aspectos de rechazo en investigaciones futuras. Otra hipótesis posible es que se deba al miedo a convertirse en víctima el hecho de que niñas o niños se asocien con pares agresivos.

En resumen, cuando el niño o niña, están dotados de habilidades sociales adecuadas y cuentan con un repertorio de interacción conductual suficiente, es más

⁸ Competencia social hace alusión al comportamiento que despliega un individuo al interactuar satisfactoriamente con otro u otros individuos (Jiménez, 2000).

probable que manifiesten en mayor medida conductas no agresivas, en contraste con otro tipo de conductas.

3. Factores familiares.

Contreras (2006) señala que de todos los sistemas de socialización, la familia es el que predomina a lo largo de toda la vida del sujeto y por tal motivo merece un lugar privilegiado en las investigaciones.

En investigaciones realizadas por Berkowitz (1996) y revisiones realizadas por Chaparro (2001), Quiroz del Valle, Villatoro, Juárez, Gutiérrez, Amador y Medina-Mora (2007), así como Cobo y Tello (2008), encontraron que el primer encuentro de niños y niñas con modelos de conducta violentos ocurre en la familia y como tal constituye la principal fuente de las tendencias antisociales, al respecto se ha señalado que la conducta agresiva tiene un alto grado de continuidad de la infancia temprana a la infancia tardía, de esta a la adolescencia y de la adolescencia a la adultez (McCord J. y McCord W., 1979, 1986 citados en Berkowitz, 1996; Pedroza, 2006; Robins, 1978, citado en Chaparro, 2001).

Otros investigadores opinan que los factores familiares tienen el potencial de generar conductas de tipo antisocial, sobre todo, si se asocian a otros factores, por ejemplo si niños o niñas se encuentran en un núcleo en el que las interacciones entre sus miembros permitan el reforzamiento de patrones de conducta antisocial (Quiroz del Valle y colaboradores. 2007).

Las teorías cognitivas coinciden con las teorías del aprendizaje social principalmente en que ambas estudian procesos de adquisición de patrones conductuales que involucran las consecuencias de los actos. De la mezcla de ambas teorías ha surgido otra perspectiva, llamada teoría cognitiva del aprendizaje social, que señala que niños y niñas que observan y experimentan más consecuencias positivas que negativas en torno a la agresión, aprenden una serie de respuestas que promueven la conducta agresiva infantil, del mismo modo que

las representaciones cognitivas negativas de la agresión funcionan como inhibidores para tal conducta (Huesmann, 1994).

El análisis de las interacciones familiares, ha llevado a distinguir diferentes factores familiares asociados a la adquisición, desarrollo y mantenimiento de la conducta agresiva infantil.

Se detallarán a continuación cada uno de estos factores familiares:

a) Factores familiares: prácticas de crianza infantil

Tanto la adquisición, el desarrollo y el mantenimiento de la conducta agresiva de niñas y niños, están estrechamente relacionados con aspectos de la conducta que se refuerzan o castigan. Las prácticas de crianza infantil conforman parte de estos factores y también reciben el nombre de estilos parentales, y hacen alusión a las formas en que madres y padres crían a sus hijos(as). Jiménez (2000) menciona que las prácticas de crianza influyen en el desempeño académico de los niños, su autonomía, autoestima, en las relaciones de padres e hijos así como de la percepción que tengan de esta relación.

Un factor importante dentro de las prácticas de crianza es la disciplina. Cuando los progenitores educan a sus hijos, establecen una disciplina que puede ser rígida o permisiva, sistemática o asistemática, y en ocasiones estos modos interactúan entre sí.

Dentro de la crianza de hijos(as), se han identificado en general tres aspectos básicos de la conducta de madres y padres como los responsables de desarrollar comportamientos agresivos, estos son: inconsistencia, incongruencia e incoherencia.

Respecto a la inconsistencia se puede hacer alusión a las instrucciones dadas a la niña o al niño, que en muchas ocasiones son cambiadas, de acuerdo a la ocasión o al estado de ánimo en que se encuentren los responsables de crianza. La incongruencia se presenta cuando ambos progenitores desaprobaban la agresión,

pero son ellos mismos quienes la infligen contra el niño o niña para tratar de anular este comportamiento. Algunos investigadores, han encontrado que existe una clara relación entre la ineficacia de los padres para establecer una disciplina congruente y la agresividad de los hijos (Berkowitz, 1996; Patterson, 1975, citado en Berkowitz, 1996). La incoherencia se refiere a que los progenitores castigan consistentemente la agresión dirigida hacia ellos, pero estimulan -mediante el refuerzo- la dirigida a otras personas (Serrano, 1996). Del mismo modo, las restricciones que se imponen a hijos e hijas y que se caracterizan por ser excesivas e irrazonables, pueden conducir al comportamiento agresivo. Esta especie de contra ataque parece generar incluso más hostilidad en el niño.

Se ha encontrado que las prácticas de crianza que ejercen padres y madres, dependen también de otros factores como la edad de sus hijos(as) (Jiménez, 2000). Los factores que influyen en las prácticas de crianza que se practiquen son: nivel socio económico, cultura, raza y calidad de la comunidad en donde se vive (Tezcucano, 2003).

Aunque existe mucha investigación respecto a estilos parentales como prácticas de crianza, nos remitiremos a estudios que datan de los 70's realizados por Baumrind (citada en Berkowitz, 1996; citada en Jiménez, 2000;) quien ha tenido la investigación más exhaustiva y más peso en estudios de este tipo. Esta investigadora identificó y categorizó lo que para ella constituyeron los principales tipos de *padres* que existen, respecto al estilo de crianza que llevan a cabo con sus hijos(as). A continuación se realizará la descripción de la taxonomía aportada por ella:

1. Padres autoritarios. Se trata de madres y padres punitivos y duros, que aplican una disciplina consistente. Intentan moldear, controlar y evaluar la conducta y actitudes de sus hijos(as), de acuerdo a lo establecido en reglas, mismas que no explican con claridad. Son personas que valoran la obediencia y el orden, y por lo general, aplican el castigo físico para imponer sus normas, muestran ira y desagrado hacia sus hijos(as) y restringen su autonomía. En muchas ocasiones, ejercen una disciplina asistemática y castigan indiscriminada e irreflexivamente a;

insisten en que las normas se respeten rígidamente y en asignar responsabilidades domésticas al niño o niña para inculcar respeto al trabajo.

De acuerdo a Jiménez (2000) el estilo autoritario en familias mexicanas está asociado con variables como la ocupación del padre y la educación de la madre, además de creencias y estrategias disciplinarias principalmente, además de ello, este estilo de crianza al igual que el permisivo, ha sido asociado con el fracaso académico.

Quienes practican este estilo de crianza se han identificado como los progenitores de jóvenes que presentan comportamientos antisociales o que son delincuentes (Loeber y Dishion, 1983, citados en Chaparro, 2001; Carrillo, 2006).

2. Padres autoritativos (también llamados autorizativos, de control firme o democrático). Son madres y padres que tratan de guiar la conducta de su hijo(a) de manera orientada, practican la supervisión de forma constante. Mantienen control firme en la disciplina, pero razonan con sus hijos o hijas las decisiones y divergencias; refuerzan firmemente las reglas, que establecen de modo coherente, mismas que son comunicadas al niño o niña. Muestran desagrado y enfado como respuesta a la conducta inadecuada del niño o niña y no permiten que éstos los coaccionen. Son además, cálidos, muestran interés por sus hijos o hijas y reafirman las cualidades de éstos; tienden a mantener normas coherentes y demuestran satisfacción por la conducta constructiva de su hija o hijo.

Jiménez (2000) señala que este estilo de crianza se relaciona con una mejor auto estima, mejor desempeño académico, más ajuste, confianza y competencia en las habilidades sociales, que las personas que han sido criadas con prácticas permisivas y autoritarias.

3. Padres permisivos (o pasivos). Se trata de madres y padres indulgentes que no comunican ni refuerzan las reglas con las que pretenden conducir la conducta de sus hijos(as); permiten que les coaccionen; ejercen una disciplina inconsistente; son

moderadamente cercanos con sus hijos(as) y glorifican la libre expresión de impulsos de éstos, generando que el niño o niña busque su auto regulación.

Respecto a este estilo de crianza, Jiménez (2000) refiere un estudio realizado por Sears en 1957, en el que la agresividad y agresión materna incrementaban la de sus hijas o hijos, pero incluso en ese trabajo, se concluyó que la disciplina inconsistente es un factor que contribuye de manera importante al desarrollo de conflictos y agresividad en los niños y las niñas.

Carrillo (2006) señala que al igual que el estilo autoritario de madres y padres en la crianza, el estilo permisivo, ha sido asociado con la comisión de actos delictivos en jóvenes. Ambos estilos pueden estar actuando simultáneamente en el hogar dependiendo del que cada progenitor implemente.

4. Padres indiferentes. Un cuarto estilo de crianza poco estudiado en México, fue investigado en nuestro país, tras un estudio de una muestra poblacional y tiene que ver con la actitud negligente hacia los(as) hijos(as). Se trata de madres y padres que prestan poca atención a cualquiera de las conductas -desde las más simples hasta las más complejas- de sus hijos(as), actúan como si no tuvieran responsabilidades para con ellos(as), ni tuvieran que responder a las demandas de éstos(as) (Jiménez, 2000).

En conclusión, resulta entonces más eficaz, educar a los hijos e hijas con un estilo de crianza democrático o autorizativo. No obstante, hay investigadores que opinan que cuando las prácticas disciplinarias son constantes, incluso si son punitivas, es menos probable que niños y niñas estén en riesgo de presentar conductas delictivas (Carrillo, 2006). Pedroza (2006) refiere que los aspectos disciplinarios que predicen el mantenimiento del comportamiento agresivo, son: a) disciplina inflexible, disciplina inconsistente, b) supervisión pobre, y c) rechazo al niño o niña y desinterés en las actividades que realiza.

Algunos elementos importantes que están inmersos en el aprendizaje y que forman parte del proceso de disciplina que llevan a cabo las y los responsables de la

crianza infantil y los grupos de pares, son: reforzamiento, modelado o imitación, y castigo. A continuación se abordarán de manera breve:

1. Reforzamiento. Berkowitz (1996) señala que las personas que son más propensas a la violencia, lo seguirán siendo en un futuro ya que han sido reforzadas, lo cual permite que estas respuestas conductuales se mantengan, incluso a través de los años.
2. Modelado e imitación. Al modelado, se le ha definido, como la influencia que se produce cuando las personas observan a alguien diferente a ellas mismas, actuando de cierta forma y después imitan su conducta (Bandura, 1965, 1973, citado en Berkowitz, 1996; Olweus, 1998).

En la mayoría de las ocasiones, el niño o niña sin saberlo, está siendo sometido(a), a un proceso de aprendizaje vicario, ya que observa las consecuencias que se otorgan a quienes se comportan de manera agresiva o violenta, tales consecuencias, por lo general aportan algún beneficio social o material, lo que le da más fuerza al modelado (Berkowitz, 1996, Serrano, 1996). En combinación con lo anterior, se puede agregar que el menor que comete actos antisociales, generalmente los inicia, apoyándose en la imitación (Alcántara, 2001, citado en Carrillo 2006).

3. Castigo. Otro medio al que recurren algunas madres y padres para tratar de disciplinar a sus hijos o hijas, es el castigo, sin embargo, de las conductas “correctivas”, es la que más ha sido relacionada con la conducta agresiva de niños y niñas, particularmente el castigo de tipo físico (Serrano, 1996; Feshbach, citado en Galicia y García, 2002; Quiroz del Valle y colaboradores (2007), seguido por el verbal.

Autores como Buss (1969), Berkowitz, (1996) y Larzelere (2000, citado en Tezcucano, 2003) señalan que el castigo físico empleado moderadamente, puede ser favorable. Sin embargo, de acuerdo a

Tezcucano (2003) cuando la madre pierde el control y se enfada, la cólera intensifica su comportamiento de castigo, haciéndolo más severo y más físico, maltratando, lo cual termina incitando al niño a una mayor agresión, aunque cabe agregar que el castigo tiene efectos diferenciales en cada niño o niña. Además, cabe reflexionar aquí desde qué momento se habla de maltrato, ya que probablemente se sea maltrato desde que se propina un castigo físico y no necesariamente requiera que éste sea más severo o intenso.

En nuestro país, Jiménez (2000) refiere que algunas investigaciones han reportado lo siguiente: las creencias de que el castigo es efectivo como medida disciplinaria en familias mexicanas juega un papel muy importante en la adopción del estilo autoritario, por lo cual muchas madres y padres hacen uso de él, incluso caen en el abuso físico. Investigadores(as) en esta área, sugieren que la historia personal es importante ya que si se tiende a creer que el castigo es buen un recurso, entonces tenderán a castigar más a sus hijos(as).

Todos los resultados de investigaciones que apuntan que el castigo físico es favorable en algún sentido, son cuestionables desde el punto de vista del sano desarrollo psicológico de niños y niñas y desde los derechos humanos, ya que este hecho atenta contra su integridad en alguna medida.

4. Maltrato infantil (rechazo y postergación). El maltrato se refiere a conductas inadecuadas hacia el niño o niña, por parte de adultos(as). Existen infinidad de formas de maltrato a las que cuidadores de los niños(as), les someten. Del maltrato también resultan comportamientos agresivos durante la infancia.

Olweus (1980) se atreve a aseverar que todos los tipos de maltrato infantil que provienen de los progenitores, tienden a contribuir al desarrollo de la

agresividad. También al maltrato se le ha relacionado contundentemente con la comisión de actos antisociales.

De acuerdo a una revisión de Chaparro (2001) niñas y niños maltratados físicamente tienden a manifestar problemas de conducta como berrinches, desobediencia, y agresión hacia terceros, además tienen relaciones sociales deficientes, bajo ajuste escolar y pobre rendimiento académico. En otro estudio citado por la misma autora, se observó que en personas mayores de 14 años, que fueron maltratadas físicamente, se presentaba con mayor frecuencia lo siguiente: muestran distracción, ansiedad, y falta de auto control -en el salón de clases-; así como embarazos prematuros y encarcelamiento.

b) Factores familiares: interacción familiar.

Patterson (1982, citado en Chaparro, 2001) señala que los progenitores que tienen con sus hijos(as) patrones de interacción coercitivos, presentan más probabilidad de que estos patrones de conducta sean repetidos por el niño o niña con otras personas, como por ejemplo con el grupo de pares o con docentes.

Autores como McMahon (1991, citado en Pacheco, 2001) y Shaw y Bell (1993, citado en Jiménez, 2000) han realizado investigaciones que se apoyan en la teoría de la coerción de Patterson. Pedroza (2006) por su parte, cita otros trabajos en los que se describe cómo algunos miembros de la familia buscan modificar la conducta de las y los otros, hostilizándolos y cuando no obtienen el resultado que esperan, aumentan la intensidad de la agresión hasta que lo consiguen, por lo general el proceso coercitivo inicia cuando un miembro se comporta coercitivamente frente a otro que se comporta de manera neutra.

De los factores de riesgo para la conducta agresiva infantil revisados por Berkowitz (1996) se encuentra la discordia entre la madre y el padre, como fuente de cualquier tendencia criminógena. Particularmente cuando las malas relaciones entre los progenitores son observadas y sufridas por sus hijos(as), ya sea como

víctimas o como testigos (Serrano, 1996; Sasson, 2003; Quiroz del Valle y colaboradores, 2007). Más allá de la etapa infantil, se ha relacionado el ser testigo de peleas y agresión entre ambos progenitores con la violencia entre la pareja dada en la adultez, y con tener relaciones violentas en años posteriores. Sasson (2003) refiere que cuando hay peleas entre la madre y el padre, niñas y niños por lo general, al encontrarse en una etapa de egocentrismo, tienden a culparse por ello, y si las peleas son crónicas, aumentan la inseguridad emocional del niño o niña, además de que también se ha encontrado que niños(as) que observan violencia marital, aproximadamente el 45 al 70%, también han sido sometidos(as) al maltrato físico.

Respecto a las familias que viven con violencia “no es claro que niños en casas violentas están peor que niños en casas no violentas pero con alto conflicto” (Sasson, 2003, p.14).

Hay confusión respecto a si los patrones violentos se transmiten de manera intergeneracional, Tezcucano (2003) cita estudios realizados en México, en donde se observa que sí se logra la transmisión de patrones violentos a través del aprendizaje, debido a la frecuente exposición a comportamientos agresivos, situación que puede perpetuarse hasta la adultez, se ha encontrado también que la violencia familiar es aprendida de generación en generación; la violencia de madres y padres es un factor precipitante para que exista violencia intra familiar; la mayor parte de los casos de maltrato hacia niños, niñas y hacia las mujeres tienen antecedentes de maltrato infantil; por otro lado, otros estudios, indican que no siempre se transmiten estos factores inter generacionales aunque sí pueden constituir elementos que sirvan como predictores de violencia doméstica.

c) Factores familiares: actitud y conducta parental (actitud paterna; supervisión y monitoreo y; conductas de riesgo).

Algunas investigaciones señalan que existen variables familiares que funcionan como influencias para el desarrollo de la conducta agresiva, entre estas se encuentran los valores paternos, las metas por las cuales tratan de que socialicen sus hijos(as, los

recursos de que dispongan, tanto humana como materialmente, así como la personalidad de la madre y el padre.

1. Actitud y conducta paterna. La conducta que tengan la madre y el padre en cualquier escenario en que sean vistos por sus hijos(as), y más aún en interacción directa con ellos(as), es sumamente importante para ejercer influencia. En algunos estudios, se ha encontrado que la conducta aversiva que presentan madres y padres, se relaciona consistentemente con la misma conducta observada en sus hijos(as), este tipo de comportamiento origina éstos(as) dependan del miedo o coerción para su control; y como es obvio, los progenitores utilizan en mayor medida el reforzamiento negativo durante sus interacciones. Patterson (1982, citado en Chaparro 2001) indica que este tipo de padres tienden a reaccionar de forma aversiva a conductas prosociales de sus hijos(as).

Además, en una investigación realizada en nuestro país, se encontraron las siguientes características en los padres de niños(as) agresivos(as): carecen de habilidades necesarias para manejar la conducta inadecuada (así como la adecuada) de sus hijos, emiten un número elevado de críticas no constructivas cuando interactúan con ellos y; tienden a ignorarlos (Ayala y colaboradores, 2000, citado en Chaparro, 2001), además utilizan poco el elogio, todo lo cual hace visible el ambiente negativo que se vive en el hogar. También se ha encontrado que los padres de hijos agresivos, tienden a presentar un nivel más alto de estrés que aquellos que no tienen hijos agresivos (Chaparro, 2001). Ayala y colaboradores, (2002, citado en Pedroza, 2006) señalan también la actitud paterna agresiva como factor de riesgo para el desarrollo y mantenimiento de la conducta agresiva.

La desobediencia⁹ que en ciertas etapas del desarrollo infantil se observa como algo normal, en otras constituye un signo de alarma que va aunada por lo general, a la conducta agresiva que manifiesta el niño o la niña. De acuerdo a algunos estudios, la obediencia de los(as) hijos(as) está basada en la evaluación de los

⁹ Se ha definido la desobediencia como un comportamiento del niño para evitar llevar a cabo una instrucción dada por los padres u otras figuras de autoridad (Kalb y Loeber, 2003 en Pedroza, 2006).

eventos sociales y tienen mucho que ver las habilidades de supervisión y de establecimiento de disciplina de madres y padres (Jiménez, 2000).

Contreras (2006) realizó una investigación en México, con un grupo de menores infractores, donde encontró que éstos refieren percibir rechazo, falta de comprensión y cariño por parte de su familia; lo cual crea una situación en la que el(la) menor se siente rechazado(a) por su núcleo.

También en nuestro país se han hecho otros estudios desde la década de los 50 que hacen visible el cambio que han experimentado las familias mexicanas. En aquéllos años predominaba la supremacía del padre y el auto sacrificio de la madre como estilo paterno, ahora las investigaciones apuntan a que muchas familias están en transición, aún ejercen la práctica autoritaria sobre sus hijos o hijas pero lo hacen en combinación con la expresión de afecto y apoyo, esto en términos de Baumrind (1973, citada en Berkowitz, 1996) correspondería al estilo autoritativo de crianza.

1. Supervisión y monitoreo. Es importante destacar el papel que cumple la supervisión y monitoreo durante la infancia como protección contra el desarrollo de conductas de riesgo.

Es necesario primero conceptualizar la supervisión. De acuerdo con un estudio referido por Carrillo (2006) la supervisión es el verdadero conocimiento que madres y padres tienen acerca de las actividades de sus hijos(as), cuando están fuera de casa -este conocimiento proviene de los propios esfuerzos de los progenitores para averiguar qué están haciendo sus hijos(as), y en parte de la divulgación y disposición espontánea de éstos-. Para Pedroza (2006) se trata de un proceso familiar que implica un monitoreo (con lo cual quedan incluidos ambos conceptos), de la mayoría de las actividades que realiza el niño o niña; se considera también indispensable en el manejo efectivo de la familia y de la conducta de sus integrantes. Hay quienes consideran que la supervisión y el monitoreo deben aplicarse durante la infancia, adolescencia e incluso en la juventud (Dishion y McMahon, 1988, citados en Pedroza, 2006).

Como reflexión, cabe señalar que resulta igualmente importante la supervisión de actividades que los(as) hijos(as) realizan dentro del hogar, puesto que en muchas ocasiones los hijos(as) (durante la niñez o adolescencia) pasan mucho tiempo, incluso horas en otro sitio de la casa y ninguno de las(os) tutores, se enteran de las actividades que están realizando sus hijos o hijas, lo cual resulta relevante tratándose de prevención de accidentes, maltrato o abuso sexual, en el caso de la exposición a medios de comunicación como la televisión no se enteran de los programas que ven. El hecho es que para que el monitoreo y el control puedan ejercerse sin mayores dificultades, debe propiciarse un ambiente de confianza entre la diada padre/madre-hijo(a), tal como lo puntualiza Carrillo (2006) son necesarias dos cosas más: el apoyo y el control de los padres hacia su hijo.

Algunos estudios han tenido hallazgos que permiten afirmar que la supervisión nula o de baja calidad, así como el bajo involucramiento e interés de los tutores en las actividades de sus hijos(as), ya sea que se encuentren en la etapa de la niñez o adolescencia (o incluso juventud), constituyen factores de riesgo para el desarrollo de la conducta agresiva, antisocial y delictiva (Carrillo, 2006; Cerezo, 1999, citada en Chaparro, 2001; Pedroza, 2006). Cabe señalar que la supervisión inadecuada parece jugar un papel más importante durante la infancia media y adolescencia que durante la infancia temprana (Chaparro, 2001).

En un estudio llevado a cabo por Singer y Singer en 1979 (citados en Galicia y García, 2002) se encontró que niños(as) más agresivos(as) eran hijos(as) de progenitores que no estaban al tanto los programas de TV que veían. Otros autores han relacionado la pobre supervisión durante la infancia con el consumo de alcohol y marihuana en la adolescencia y con el tabaquismo en niños(as) de 10 a 12 años de edad (Pedroza, 2006). Asimismo falta de supervisión y monitoreo, se ha asociado con desarrollo de conductas violentas y antisociales (Galicia y García, 2002; Araujo, 2007).

2. Conductas de riesgo. Las conductas de riesgo practicadas por ambos progenitores y de las cuales hijos e hijas son testigos o bien sufren las consecuencias siendo víctimas, constituyen factores de riesgo para la adquisición, desarrollo y mantenimiento de la conducta agresiva, debido a que coadyuvan a un ambiente familiar desorganizado y pobre afectivamente.

En diversos estudios extranjeros y también en encuestas realizadas en nuestro país, se ha encontrado una fuerte asociación entre los trastornos por el uso de sustancias y los trastornos psiquiátricos (Medina-Mora, Natera, Borges, Cravioto, Fleiz y Tapia-Conyer, 2001). Sin embargo cabe señalar que así como es significativa esta relación entre padres/madres de hijos(as) agresivos(as).

d) Factores familiares: separación o divorcio parental.

La situación en la que vivan ambos progenitores, impacta directamente a hijos e hijas, ya que se encuentran conviviendo en el mismo espacio físico y afectivo, en muchas ocasiones se convierten en los objetos de descarga de problemas y frustraciones parentales. Sin embargo, no sólo la madre y el padre influyen en los niños y niñas, sino también las personas que se encuentran viviendo bajo el mismo techo y que conforman también la familia, es por ello que el tipo de estructura familiar ha sido objeto de estudio de muchos investigadores, en temas como agresividad infantil y violencia intrafamiliar.

A este respecto, Vargas (2001) refiere que vivir la infancia en una familia separada, constituye un factor de riesgo para la conducta antisocial.

En una investigación llevada a cabo por Pedroza (2006) en donde se estudió la conducta agresiva de los niños y niñas, entrenando a padres en discriminación de conductas agresivas y no agresivas, se reportó que las familias uniparentales¹⁰, es decir, familias en las que los hijos o hijas vivían sólo con uno de sus padres, fueron menos sensibles al cambio tras la intervención, en comparación con las familias que tenían ambos padres, en apoyo a estos resultados Contreras (2006) señala que las

¹⁰ También llamadas por otros autores, monoparentales.

familias uniparentales o desintegradas caen en situaciones que a su vez, generan otros problemas como los económicos, quedando en alto riesgo de que las y los menores abandonen los estudios a temprana edad para apoyar el sustento familiar, asimismo al quedar fuera de la escuela, estos chicos y chicas quedan vulnerables a otros factores de riesgo como el consumo de sustancias.

Algunos estudios arrojan datos relativos a que las familias en las que falta alguno de los progenitores en el hogar, hay desintegración o rupturas familiares y/o se encuentran otras problemáticas que ocasionan tensión entre los miembros, provocando carencias afectivas que propician la delincuencia y el consumo de drogas (Quiroz del Valle y colaboradores 2007).

Ayudando esta idea de afectación sobre niños y niñas, Vargas (2001) refiere que algunos investigadores señalan que tras el divorcio parental, se observa un incremento en la conducta antisocial de sus hijos e hijas, en estas investigaciones también se ha sugerido que los hijos de padres separados o divorciados corren mayor riesgo de padecer comportamientos de origen psiquiátrico, que quienes no experimentan estos problemas; sin embargo, cabría hacer una comparación entre este riesgo en hijos(as) de familias uniparentales o separadas pero bien integradas.

4. Factores relacionados con el medio socio económico cultural.

Los factores de carácter social, económico y cultural ineludiblemente ejercen influencia en la conducta de las personas, la conducta agresiva infantil no está exenta de ello. Serrano (1996) señala: “El medio socio cultural... “es el responsable de los modelos a los que el niño ha sido expuesto y de los procesos de reforzamiento a que haya sido sometido” (p.45). A continuación se abordan algunos factores socio-económicos y culturales que influyen en la conducta agresiva infantil.

a) Situación socio económica cultural.

El medio ambiente en que se desenvuelve una persona durante su infancia y niñez, ya sea en el vecindario, la escuela, la comunidad y la cultura, también tiene factores

que ejercen influencia sobre su desarrollo, durante estas etapas hay una búsqueda de patrones conductuales que adoptar para moldear la personalidad. Niños y niñas tienen acceso a modelos provenientes de diferentes lugares o espacios, por ejemplo de otros miembros de la familia, de sus pares en la escuela o barrio, de gente adulta como maestros(as), y de los medios de comunicación en masa, tales como la tv, el radio y el cine, entre otros, en donde se presentan mensajes que muestran fuertes y/o constantes cargas de violencia normalizada, que los niños y niñas no son capaces de comprender. A continuación se abordarán de manera breve estos factores asociados.

Pobreza. Respecto a este factor, ha habido resultados contradictorios. Halpern (1990, citado en Vargas, 2001) señala que la pobreza más que ser un factor de riesgo, incrementa la probabilidad de numerosos factores de riesgo, crea condiciones que obstaculizan la interacción y la crianza de los(as) niños(as) y, afecta el contexto familiar. Otras investigaciones señalan que la pobreza, aunada a otros factores sí constituye un factor de riesgo para el desarrollo de la conducta agresiva (Pacheco, 2001), por ejemplo, la mala nutrición, ocasionada generalmente por condiciones de pobreza, ha sido referida también como generadora de conducta agresiva, ya que trae como consecuencia una menor tolerancia a la frustración. Del mismo modo, las familias numerosas –dentro de lo que se encuentra como consecuencia en ocasiones el hacinamiento- y el medio urbano constituyen factores socioculturales que inciden en la conducta agresiva (Galicia y García, 2002; Domínguez, 2003).

Patterson (1987, citado en Vargas, 2001) por su parte, afirma que no existe correlación entre el nivel socio económico y la conducta agresiva observada en niños(as).

En otras investigaciones, se encontró que la situación socio económica de las familias influye en los estilos de crianza que practican los padres, particularmente en el nivel bajo y medio. En la década de los 90, Bronstein (1994, citado en

Jiménez, 2000) realizó estudios con familias mexicanas¹¹ en los que encontró que el empleo del castigo como control, prevalecía en núcleos de nivel socio económico bajo, mientras que la crianza por medio de la orientación se encontraba en familias de niveles medios. Jiménez (2000) refiere que las características socio demográficas están estrechamente relacionadas con la agresividad infantil, particularmente la escolaridad de la madre, esto es, las madres con grado de escolaridad superior al nivel primaria, tienden a mostrar más aceptación hacia sus hijos(as) en comparación con las madres que cuentan con nivel más bajo de estudios. Esto coincide con lo señalado por Corona y Quintana (2002) quienes informaron que madres de clase baja reportan recurrir a las amenazas de golpes -o a los mismos- para controlar la conducta de sus hijos(as), mientras que madres que pertenecen a la clase media declaran que sus castigos tienden a ser psicológicos, en lugar de físicos. Anteriormente Ison, en 1997 afirmaba que las conductas inadecuadas, a las que algunos autores se refieren también como conductas problema,¹² han sido observadas particularmente en zonas urbano-marginales, tales comportamientos se pueden ilustrar como agresividad física y verbal, impulsividad, negativismo, conducta hiperactiva y transgresión.

b) Contexto escolar. Respecto al contexto escolar, la asistencia a la escuela, se ha señalado repetidamente como un factor protector que inhibe, hasta cierto punto, el desarrollo de la conducta antisocial en los niños y niñas (Contreras, 2006).

Como un tipo de maltrato puede señalarse el rechazo. En una taxonomía general citada por Pacheco (2001) se han clasificado a los(as) niños(as) rechazados(as) en: solitarios o postergados -quienes son prácticamente ignorados o ignoradas por sus pares-; niños rechazados activamente por sus pares y que sin embargo no dan muestras de ser agresivos; niños que son nominados poco por el grupo social pero que presentan conductas agresivas y que pueden o no ser rechazados activamente.

¹¹ Cabe señalar que estudios de la década de los 90's con población mexicana, señalan que existen familias nucleares (con ambos padres), familias uniparentales (con un solo padre), familias de recomposición (con hijos o hijas que no son de la pareja, sino de uno de los dos integrantes), familias de parejas solas y, familias extensas.

¹² Se considera una conducta como "problema" cuando tomando en cuenta la frecuencia, intensidad, duración y situación ante la cual ocurre, origina consecuencias desfavorables para el niño o la niña como para quienes le rodean, causando interferencia del niño o niña con su grupo social. (Pineda, López, Torres y Romano, 1987 en Ison, 2002).

A continuación se abordará de manera breve el rechazo y en general las características principales de los niños rechazados y postergados (o ignorados).

Rechazo. El rechazo es ya en sí una forma de maltrato que puede practicarse de un modo silencioso y casi imperceptible o de una manera más abierta, con la clara exclusión del(la) niño(a) de un círculo social o de su participación en determinados lugares o momentos, de manera injusta. Como quiera que se estudie el rechazo, subtipo de maltrato o constructo separado, es evidente que ocasiona daños psicológicos muy perjudiciales a quien lo padece.

Se han identificado diferentes subtipos de niños rechazados, por ejemplo en un estudio pionero realizado por Gottman (1977, citado en Pacheco, 2001), sobre el rechazo, se obtuvieron cinco subtipos de conductas en los(as) niños(as): a) populares; b) rechazados; c) con alta frecuencia de interacción negativa con maestros(as); d) con alta frecuencia de interacción negativa con pares; e) quienes presentan conductas ajenas a la tarea y son solitarios(as) o ignorados(as). En tal estudio se concluyó que el rechazo de pares inicia a edades tempranas, aproximadamente desde los 3 años -edad que ha sido señalada también como de internalización de reglas y roles en la díada padre/madre-hijo(a)- y, aparentemente no se encontró relación entre la interacción social y el rechazo de pares, aunque respecto a este último punto hay contradicciones, por ejemplo Gottman (1981, citado en Pacheco, 2001) observó que niños(as) populares(as) también son rechazados(as) e ignorados(as) por sus compañeros(as), aunque de manera ocasional. Ladd (1990, citado en Pacheco, 2001) por su parte, encontró que la nominación de pares se basaba en la frecuencia de interacciones positivas con ellos.

Kohnstamm (1991) agrega que ante el rechazo, niñas y niños suelen actuar de dos formas posibles: a) manifestar la conducta agresiva abiertamente (acting out), y al hacerlo, resisten la vulneración del sentimiento de su propio valor, o bien, b) retraerse de los contactos sociales, con lo que aceptan la imagen negativa que otros(as) tienen de ellos(as).

Gallardo y Jiménez (1997, citados en Cerezo, 2001) aseguran que la auto percepción de rechazo provoca ansiedad y depresión que deriva en un bajo auto concepto positivo de quien lo sufre. Es posible que esta impresión de sufrir rechazo produzca en el(la) niño(a) un círculo vicioso que genera que sus coetáneos comiencen a rechazarle, o continúen haciéndolo.

En este contexto, las niñas y los niños rechazados tienen las siguientes características de acuerdo a Jiménez (2000, p. 43):

Disgustan a otros, son más desagradables que los ignorados, presentan distintas formas de agresividad u hostilidad y perturban a sus compañeros, carecen de estrategias asertivas para la convivencia social, no son cooperadores, experimentan significativamente más soledad que los niños promedio y aún más que los niños ignorados, no tienen necesidad de amistad satisfecha.

Quienes muestran agresividad y son rechazados(as) por sus pares son por lo general personas más disruptivas en un contexto escolar (Pacheco, 2001). Hay investigadores que opinan que el rechazo proveniente del grupo social al que se pertenece, es el disparador de la conducta agresiva que, a su vez, conduce al aislamiento (Galicia y García, 2002). Además de ser rechazado por el grupo social, los(as) niños(as) en muchas ocasiones sufren el rechazo por parte de sus maestros(as), con lo cual reciben muchas más respuestas negativas (Ison, 2002).

Los (as) niños(as) que sufren rechazo tienden a permanecer bajo este estatus a través de los años, situación que les pone en riesgo de involucrarse con pares agresivos o impopulares, además si aparte del rechazo, presentan agresividad, esta condición predice más estabilidad en este estatus en los años siguientes, más la posibilidad de presentar problemas en edades posteriores, tales como deserción escolar, delincuencia, vandalismo, abuso de alcohol y sustancias (Jiménez, 2000; Pacheco, 2001).

Postergación. Dentro de la investigación del maltrato, Kohnstamm (1991) ha identificado otro tipo de rechazo que debe distinguirse para fines prácticos, sobre todo en el ámbito escolar. Se trata de la postergación, el término que se ha dado a

las niñas y los niños que la sufren es de *niños postergados*, que se caracterizan por ser ignorados constantemente por los demás niños, estas niñas y niños guardan diferencia con quienes sufren rechazo en que éstos últimos son vistos(as) por otros(as) con aversión y que la exclusión hacia ellos(as) se lleva a cabo de manera más activa y abierta. También se han identificado niños(as) solitarios(as) con poca interacción social positiva con los demás; carecen de amigos(as), pero no son del todo desagradables para sus pares; expresan timidez, experimentan cierto grado de soledad y presentan pocas conductas prosociales, en menor medida que niños(as) promedio (Jiménez, 2000; Pacheco, 2001).

De acuerdo a Cole y Dodge (1983, citado en Jiménez, 2000) los(as) niños(as) ignorados(as) pueden modificar su estatus en años posteriores y moverse hacia posiciones más positivas socialmente con el paso del tiempo, hasta llegar incluso a posiciones promedio o popular. Algunos investigadores afirman que estos niños y niñas no se estresan por sus relaciones sociales (Cassidy y Asher, 1992, citado en Jiménez, 2000).

c) Medios de comunicación masiva.

Los medios masivos de comunicación se han vuelto un puente en la socialización de la gente, por su amplia cobertura, su consumo y su impacto; además contribuyen a transmitir, reforzar y perpetuar pautas de conducta, valores, normas y expectativas, entre muchas cosas más (Bustos, 1994, citado en Domínguez, 2003).

Los videojuegos también propician la percepción de la normalización de la violencia con sus estímulos, objetivos y tramas. Este bombardeo invisible es, sin embargo, muy poderoso, Serrano (1996) escribe: “cuando el niño vive rodeado de modelos agresivos, va adquiriendo un repertorio conductual caracterizado por una cierta tendencia a responder agresivamente a las situaciones conflictivas” (p.38).

En México se realizó un estudio en la década de los 90, en el que se reportó que las preferencias por ver contenidos violentos en las mujeres y hombres, está cambiando, de tal forma que los hombres se están inclinando por ver programas

con contenidos afectivos, mientras que las mujeres por contenidos violentos (Castillo, 1996, citado en Corona y Quintana, 2002).

En 1989, García y Martínez (citados en Domínguez, 2003) ya advertían de las consecuencias de la exposición a la violencia en los medios, de acuerdo con ellos, la frecuencia con la que se le considera “normal”, está alcanzando una insensibilidad casi total, que la hace objeto de creciente consumo y diversión. Respecto a la televisión, ya en 1998, McKenna y Ossof (citados en Domínguez, 2003) señalaban que las niñas y los niños cada vez más están prefiriendo programas que les correspondería ver en edades cronológicas posteriores.

Berkowitz (1984, citado en Domínguez, 2003) señaló que la observación de la agresión por adultas y adultos provoca pensamientos o ideas agresivas, más que imitación. Años más tarde, García y Ramos (1998, citadas en Cobo y Tello, 2008) señalan los efectos a corto y a largo plazo que la televisión puede generar en las personas, entre estas tenemos: imitar la violencia observada, identificarse con ciertos personajes, sean víctimas o agresores, inmunizarse paulatinamente al horror de la violencia, y aceptar poco a poco la violencia como vía óptima para resolver conflictos.

También Corona y Quintana (2002) hicieron un estudio en el que recopilaron los efectos de la televisión, observados durante y después de la exposición a ésta. Dentro de los principales efectos se encuentran: reacciones físicas como cansancio ocular y corporal, estrés, miedo, angustia, sugestión, excitación; otros como aislamiento de los propios sentidos, aislamiento social y catarsis; en los niños y niñas influye en sus intereses y motivaciones, siendo esta la actividad que en general, más prefieren. Estas investigadoras afirman que la televisión ha ganado un lugar importante en el proceso de socialización por ser un medio accesible a todos los miembros de la familia de manera cotidiana, señalan que a través de la televisión se promueven normas, actitudes, valores, y comportamientos y que el período vulnerable del telespectador se da entre los 4 y los 12 años de edad. Además encontraron que las personas que se exponen más tiempo ante la

televisión, perciben menos tipos de violencia de la que realmente se presenta; es decir, hay un proceso de desensibilización a la violencia.

En México, los contenidos violentos se pueden encontrar básicamente en la prensa, el cine y las series de televisión (Cobo y Tello, 2008). En nuestro país es latente la poca regulación que existe en torno a lo que debe publicarse, respecto a la violencia, pareciera no haber límites ante la prioridad de exhibir imágenes que alientan la curiosidad de la gente. Asimismo es fácil observar diariamente los puestos de periódicos exhibiendo encabezados que hacen alusión a actos tremendamente violentos, esta información se presenta accesible del mismo modo para la niña o el niño escolar y la persona adulta que sabe leer, como para el preescolar que para la pasa por el lugar, y sólo ve imágenes que probablemente no comprenda, pero que comienzan a parecerle familiares debido a la frecuencia con la que se topa con ellas. Respecto al cine, existe una promoción moderada que se lleva a cabo a través del radio, televisión, prensa y publicidad en la calle, pero se observa un control más alto debido a que las funciones de cine están dirigidas a público de edades diferentes, y para tal efecto se venden boletos diferenciados; no obstante, cabe señalar que cuando las cintas llegan a televisión abierta se observa poco control respecto a los horarios en que se transmiten escenas de violencia, terror o las que tienen contenido erótico o sexual.

No hay que olvidar que la influencia de los medios de comunicación no sería tan voraz para niñas y niños si sus responsables de crianza estuvieran al tanto de sus actividades y pasaran más tiempo con ellos(as) en lugar de dejarles solos(as) y sin supervisión.

En experimentos de laboratorio se ha encontrado que la exposición a violencia televisada durante la infancia, aumenta las reacciones agresivas de manera inmediata, también se han encontrado reacciones adversas en años posteriores, durante la adolescencia y madurez (Domínguez, 2003; Galicia y García, 2002). El impacto de la televisión es profundo, influyendo en la gente de todas las edades, aún más si nos detenemos a pensar en seres en formación, es decir, para niños(as) resulta una fuente infinita de aprendizajes que pueden no ser muy adecuados.

En un estudio realizado por Bustos (2000, citada en Corona y Quintana, 2002), con niñas y niños mexicanos, se encontró que las niñas y los niños se identifican más con modelos y actitudes de fortaleza, fuerza y violencia, mientras que las niñas, con accesorios, vestuario y modas de los personajes vistos. Esta investigadora afirma que el esquema de la televisión, dado por la programación, crea una tendencia hacia la agresividad y reconstruye una imagen distorsionada del mundo, reafirmando el estereotipo de género masculino.

d) Videojuegos.

Los videojuegos cada vez se hacen más populares entre niñas, niños y jóvenes, reemplazando con más fuerza los juegos tradicionales con los que las generaciones de antaño se divertían por horas. De acuerdo a Cobo y Tello (2008, p.48) “se trata de uno de los medios que más incita al comportamiento violento: destruir, matar, atacar, eliminar, etc., acciones que son las requeridas para lograr el triunfo o alcanzar la meta del juego”. Actualmente se puede tener acceso muy fácilmente a jugar videojuegos no solamente mediante las consolas, sino también a través del internet en el que se pueden hallar cientos de juegos disponibles de manera gratuita con una carga intensa de violencia.

Resumiendo los factores asociados a la conducta agresiva infantil, se puede observar que las variables orgánicas, personales, familiares y socio culturales tienen influencia indiscutible en el desarrollo de la conducta agresiva infantil, pero el peso de tales variables está dado de acuerdo a las diferencias personales de cada individuo.

Respecto a las variables orgánicas y personales, se tiene un panorama pesimista, ya que son difíciles de modificar -a excepción de las condiciones biológicas que se pueden influenciar externamente, tales como el calor o el ruido-.

Por otro lado, desde la teoría del aprendizaje y de la coerción, las variables personales (relacionadas con aspectos cognoscitivos), las familiares y, las socio

culturales, presentan un panorama más optimista en cuanto a modificación de la conducta agresiva.

Respecto a este último grupo de variables, las más asociadas al desarrollo de la conducta agresiva infantil tienen que ver con el medio socio-económico-cultural que al dejar vulnerable el núcleo familiar, desencadenan a su vez, otros factores de riesgo, como consecuencias principales: el déficit de habilidades sociales del niño o niña; sufrir rechazo del grupo de pares; estar expuesto(a) sin ninguna orientación o control a los videojuegos y a los medios masivos de comunicación, principalmente la televisión; de parte de quienes son responsables de crianza: practicar estilos de crianza caracterizados por aplicar una disciplina de tipo inconsistente, incoherente e incongruente; demasiado punitiva o, por el contrario, muy relajada; utilizar reforzamiento en conductas agresivas, emplear el castigo físico, modelar comportamientos agresivos exacerbados o conductas coercitivas en la pareja o entre otros miembros de la familia; practicar conductas de riesgo de parte de los padres; ejercer el maltrato o rechazo hacia hijos o hijas; que la madre y el padre practiquen pobre supervisión y monitoreo, brinden poco afecto, interés, apoyo y control hacia sus hijos(as). Todas las variables anteriores repercuten y se muestran de manera diferente dependiendo de la historia personal del sujeto.

CAPÍTULO 6

Acoso entre escolares (entre pares) o bullying.

Una vez que se han revisado los aspectos principales del desarrollo infantil y los factores asociados a la conducta agresiva infantil, es necesario estudiar lo referente a la manifestación de comportamientos agresivos exacerbados, en agresores(as) y víctimas en el contexto escolar ya sea que ésta represente patrones conductuales adquiridos, o bien, la expresión de una problemática interna que en dicho entorno encuentra las condiciones idóneas para desarrollarse.

En cuanto a la discusión sobre si el acoso entre escolares es violencia o agresión, Olweus (1998) señala que el acoso entre pares es una subcategoría del comportamiento agresivo y no debe usarse como sinónimo de violencia, debido a que según dice, crea confusión; asevera además que puede haber mucho acoso sin violencia (como acoso verbal, gestos, exclusión intencionada del grupo, etc.) así como mucha violencia sin acoso (como un pleito ocasional en el patio). Este investigador hace un señalamiento claro respecto a la dinámica que se da entre agresión, acoso escolar y violencia, explica que el acoso escolar y la violencia son sub categorías de la agresión, estas sub categorías interactúan entre sí en un pequeño espacio pero sin empalmarse una con la otra por completo.

Al fenómeno del acoso entre escolares, se le reconoce como una forma de maltrato por sus características, a su vez el maltrato constituye una forma de violencia, que se identifica por la existencia de un desequilibrio de poder –o un abuso de poder– ejercido por una de las partes involucradas, a este tipo de acoso también se le reconoce como violencia, dado el ambiente de socialización en que se desarrolla. Debido a que en la literatura sobre el tema se encuentran como sinónimos los términos acoso escolar–en este estudio se propone acoso *entre* escolares-, violencia o maltrato, maltrato entre escolares, maltrato e intimidación entre escolares, violencia entre pares o bullying. Se toma tal postura debido a por un lado, la universalización de los términos con sus entendidos en el contexto cultural de cada país, pero también bajo el entendido de que la parte medular del fenómeno

se concentra en la acción de hostigar, acosar de manera sistemática a la víctima. Asimismo, cuando así se requiera, se nombrará también agresión, considerando que la agresión contiene las sub categorías maltrato y violencia y que para identificar a quienes acosan, a veces se usarán los términos agresor(a), además es común que al reportar actos aislados del acoso se utilicen términos que denotan agresión y cuando se habla del fenómeno del acoso a nivel global, es inevitable puntualizar que se trata de violencia. Otra de las razones por las que al hablar de acoso entre escolares merezca aludir a la violencia, es que socialmente parece tener un impacto diferente, es decir, el hablar de violencia es pensar en algo que se puede modificar, dado su origen de “aprendido”, pero además, socialmente el mensaje es que requiere atención, prevención, y un cambio o erradicación en pro de la comunidad.

De hecho muchos de los instrumentos que existen para medir el acoso entre escolares contienen los términos agresión, agresivo, agresividad, en vez de violencia, acoso o maltrato, por lo que su uso se justifica también, dado el entendimiento generalizado entre el común de la gente, de la agresión con una carga de intencionalidad.

a. Entorno escolar.

No se abundará en la importancia que tiene la escuela en el desarrollo de niñas y niños, pero cabe subrayar que la escuela representa el segundo hogar para ellos y segundo lugar más importante en su socialización, ya que niñas y niños tienen oportunidad de manifestar su conducta a modo de ensayo y error, que debiera darse sin implicar grandes riesgos, adoptando patrones de comportamiento que les servirán para conducirse en un futuro en la juventud y adultez. Es por ello que también destaca el papel que juegan los(as) docentes, no sólo en la enseñanza de conocimientos y valores, sino como modelos.

En la literatura se puede encontrar un sinfín de información sobre las manifestaciones de violencia dadas en el ámbito escolar, tenemos por ejemplo: a) conductas disruptivas (realizadas por alumnos(as) con la intención de romper la

armonía del grupo e interferir en el trabajo de la clase), b) maltrato de docentes a alumnos(as) -también llamado “violencia entre desiguales”, porque existe un desequilibrio de poder entre ambos agentes, c) maltrato hacia docentes (el acto violento lo protagonizan los(as) alumnos(as), por ejemplo en España se han dado a conocer casos en que la violencia proveniente de estudiantes ha llegado hasta el homicidio, d) violencia institucional (la que se vive en la escuela como institución y como sistema educativo en general, de acuerdo a las políticas que maneja -se le ha llamado también violencia estructural-.

En el mundo se han registrado casos de extrema violencia escolar, estos hechos suscitados a partir de la década de los 90, representan crímenes perpetrados por estudiantes, que en su mayoría, se ubican en edades comprendidas entre los 11 y 20 años. Entre tales acontecimientos, se encuentran las matanzas escolares dadas a conocer en el mundo a fines del siglo pasado y principios del presente, actos en los que niñas, niños y adolescentes han protagonizado crueles homicidios con armas blancas o incluso masacres con armas de fuego en contra de la comunidad estudiantil.

Entre los países que principalmente han tenido estos trágicos episodios, se encuentran, Estados Unidos de Norteamérica, Argentina, España, Finlandia, y de acuerdo a una página de internet¹³, también Escocia, Japón y algunos países de África. Cabe destacar que Estados Unidos de Norteamérica lleva el récord en actos violentos registrados en sus escuelas; tan sólo en el estado de Florida¹⁴, durante el ciclo escolar 2006-2007, se reportaron 35, 916 actos de violencia y delitos, de los cuales 15, 390 corresponden a incidentes, peleas y hostigamientos (Univisión, 2009). Los datos obtenidos de ese país primermundista, ameritan un análisis a fondo de la violencia escolar que se vive, con más razón, considerando que

¹³ Recuperado el 10 de octubre de 2009, de: <http://es.geocities.com/prov205/edu/ante.htm>

¹⁴ En ese estado, de acuerdo al Departamento de Educación para el ciclo escolar 2007-2008, se destinaron más de 76 millones de dólares para mejorar la seguridad de las escuelas y hay centros que cuentan con detectores de metales para evitar masacres.

después de sucedidas tales masacres, en otras localidades y países se han visto incrementados los casos de violencia en las escuelas, es decir, cabe cuestionarse si la difusión de detalles de estos acontecimientos, a través de los diferentes medios de comunicación, fungen como motivadores para otras personas que tienen tendencias criminógenas.

Aunque cada uno de los casos referidos tiene sus particularidades, todos parecen compartir las características de haber sido planeados por los ejecutores con anticipación y cuidado y llevarse a cabo a sangre fría, en algunos casos, la tecnología como el internet -tendencia que va a en aumento-, ha sido el medio para hacer pública la advertencia del crimen que se perpetrará después, por lo que cabe también analizar la eficacia de los sistemas de seguridad y legislación que no tienen la penetración necesaria para actuar de manera preventiva. A continuación se ilustran de manera breve algunos de estos trágicos sucesos.

El 4 de agosto del año 2000 en España, se registró un claro caso de venganza cometido por un adolescente quien disparó contra dos de sus compañeros, matando a uno de ellos, porque lo molestaban todo el tiempo y lo llamaban por el mote “pantriste”¹⁵.

En un contexto más general de los sucesos del mundo, el periódico El Universal¹⁶ resume las principales matanzas escolares acontecidas en Europa, en los últimos años, con la siguiente cronología: marzo de 1996, Escocia, Reino Unido; abril de 2002, Erfurt, Alemania; noviembre de 2007, Tusula, Finlandia; septiembre de 2008, Kauhajoki, Finlandia; y, marzo de 2009, Winnenden, Alemania.

La legislación de algunos países permite que las y los adolescentes porten armas de fuego, la situación de violencia ha llevado a un análisis de la ley para aumentar la edad permitida para portar armas; sobre este mismo tema, jóvenes

¹⁵ Recuperada el 10 de octubre de 2009, de: <http://es.geocities.com/prov205/edu/ante.html>

¹⁶ Recuperada el 10 de octubre de 2009, de: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/582748.html>

principalmente en Estados Unidos de Norteamérica, se han inclinado por la portación de armas, argumentando que temen por su seguridad¹⁷.

Los hechos antes descritos dan un panorama de la violencia que se vive en las escuelas de todo el mundo, ejercida por personas cada vez más jóvenes, incluso niños. Esta situación es alarmante y debe servir para llamar la atención hacia la prevención en todos los países incluyendo México, donde ya en el 2004 se registró la muerte de una alumna de secundaria por un balazo de parte de uno de sus compañeros, quien argumentó que el disparo fue accidental. Así también las masacres escolares deben analizarse a fondo, sin dejar de lado la posibilidad de que constituyan una consecuencia del acoso entre escolares practicado activamente durante años en las escuelas.

Las estadísticas apuntan a que estos desafortunados acontecimientos, reflejan un grave problema social, la situación de caos que predomina en el orden social y que se puede palpar en las escuelas. Es pues motivo de alarma y de ocupación de parte de todos los actores de la sociedad, así también es probable que al aumentar la violencia escolar en general, se incrementen también las formas en que ésta se expresa, un ejemplo de ello es el fenómeno del acoso escolar.

b. Definiciones y conceptualizaciones de acoso escolar (entre escolares) o bullying.

A pesar de la diversidad de conductas que existen en torno a la agresión en la escuela, en el presente estudio, se abordará sólo lo referente a la agresión dada entre estudiantes o pares, en una situación de desventaja hacia una de las partes involucradas: la víctima. Este fenómeno de agresión, maltrato o violencia entre escolares, ha sido denominado de diferentes formas, según el lugar del mundo donde se ha estudiado, así tenemos los siguientes términos: mobbing escolar

¹⁷ Recuperada el 7 de marzo de 2009, de:
<http://www.univision.com/content/content.jhtml?chid=9514&schid=9515&secid=9516&cid=1750869&pagenum=1>

(usado más en Escandinavia), bullying (usado en países de habla inglesa) usado como sinónimo de *agresión intimidatoria entre pares*; acoso escolar –empleado más en España y algunos países de América-. Al acoso entre pares se le ha denominado también acoso entre iguales o acoso entre pares; abusos entre compañeros, maltrato e intimidación entre el alumnado; violencia e intimidación entre iguales y, *maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras* recientemente en México adaptado a nuestra realidad cultural (SEDF, UIC, 2009) este término es parecido al de *maltrato e intimidación entre el alumnado*, que ha sido empleado en España por algunos investigadores como Avilés (2002). Sin embargo, cabe señalar que en México como en muchos países de habla hispana, también es generalizado el uso del término en inglés *bullying*, ya que ha sido el vocablo mundialmente aceptado para reconocer dicho fenómeno.

Otro término que se encuentra en la literatura sobre el fenómeno es el de *hostigamiento*. En el presente trabajo, como ya se puntualizó, se propone el uso del término acoso *entre* escolares que denota una situación de maltrato y/o violencia horizontal, entre pares y no de violencia u acoso vertical como es el caso del maltrato de profesores(as) hacia alumnas o alumnos.

En este apartado, se presentarán por separado los términos: acoso entre escolares, bullying y mobbing.

a) Acoso entre escolares. Aunque en la literatura es común encontrar la denominación de acoso entre iguales, el término *iguales* denota una paridad entre las partes, misma que está ausente en la intimidación entre escolares, ya que una parte domina a la otra y es elemento fundamental del fenómeno, por lo cual es mejor utilizar el término acoso entre pares, que el de acoso entre iguales.

El término acoso entre iguales es utilizado ampliamente en España y países de América Latina, donde la investigación de la agresión entre estudiantes es relativamente nueva. El acoso entre escolares se refiere al hostigamiento y maltrato de tipo verbal y/o físico entre escolares de forma reiterada y con repercusiones emocionales en la persona que lo padece –nuevamente cabe apuntar que es

preferible referirse como acoso *entre* escolares (o pares) para denotar que el fenómeno se da de manera horizontal, es decir, sólo entre estudiantes, en lugar de sólo mencionar acoso escolar-.

Para Piñuel y Oñate (2007, p.6) el acoso entre escolares, es un “continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterle, amilanarle, intimidarle, amenazarle u obtener algo mediante chantaje y que atentan contra la dignidad del niño y sus derechos fundamentales ”

b) Bullying. Este término proviene del vocablo inglés "*bull*", que significa toro; este animal es una figura que ostenta fuerza y superioridad, que aparentemente se traduce en el predominio que ejerce sobre los demás.

“Bullying” es un término en inglés y se le ha traducido al español como “matonismo” “matonaje” o “matoneo” y hace alusión a la agresión intimidatoria entre pares, principalmente de tipo físico. A quien comete la agresión se le denomina bully -si son varias personas “bullies”- y significa “matón”, “bravucón”, “abusón” o “acosador” (Avilés, 2002). Cuando se emplea la palabra matonaje en contexto escolar, se le hace referencia como *matonaje escolar*.

El término matonismo se define según el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española (2009) como la conducta de quien quiere imponer su voluntad por medio de la amenaza o el terror.

Definiciones y conceptualizaciones para el acoso entre escolares, aportadas por algunos(as) investigadores(as):

- “Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos...”(Olweus, 1998, p. 25).
- “Es una forma de maltrato normalmente intencionado y perjudicial, de un estudiante hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su

víctima habitual; suele ser persistente, puede durar semanas, meses e incluso años” (Cerezo, 1999 p.47)

- “La intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, casi siempre lejos de la mirada de los adultos, con la intención de humillar y sostener abusivamente a una víctima indefensa por parte de un abusón o grupo de matones, a través de agresiones físicas verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal” (Avilés, 2002)
- “Forma ilegítima de confrontación de intereses o necesidades en la que uno de los protagonistas –persona, grupo, institución- adopta un rol dominante y obliga por la fuerza a que otro se ubique en un rol de sumisión, causándole con ello un daño que puede ser físico, psicológico, social o moral” (Ortega, 2000, citada en Velázquez, 2007).

Como puede apreciarse, el fenómeno del acoso entre escolares engloba diferentes elementos que lo identifican como único y diferenciado de la violencia escolar en general, por ejemplo, Serrano e Iborra (2005, citados en Núñez, Herrero, y Aires, 2006) señalan que el acoso entre escolares no sólo se define como una forma de violencia escolar persistente, sino que incluye una serie de criterios de diagnóstico que permitirían reconocerlo cuando estuvieran presentes al menos tres de ellos, que se enfocan en que la víctima: a) se siente intimidada, se siente excluida, c) percibe a quien le agrede como más fuerte -física o psicológicamente-, además: d) las agresiones son cada vez de mayor intensidad, y e) las agresiones suelen ocurrir en privado -o fuera de la mirada de las autoridades escolares-.

c) Mobbing. Término empleado principalmente en países escandinavos,¹⁸ de acuerdo a su raíz anglosajona, el verbo “to mob” significa “acción de una masa que arrolla a un individuo”, tal descripción hace alusión a la agresión de tipo psicológica que realiza un grupo de personas en contra de otra u otras. Actualmente en muchos

¹⁸

Los países que conforman Escandinavia son: Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia.

países, particularmente los anglosajones e hispanos, la palabra mobbing se utiliza específicamente para definir el acoso psicológico en el ámbito laboral.

El término mobbing fue empleado por primera vez por el etólogo Konrad Lorenz para referirse al fenómeno que se presenta cuando un grupo de individuos se conduce de manera hostil contra otro animal de la misma especie, por el que ese grupo de animales se siente amenazado. Más tarde otros estudiosos como Heynemann y Leymann (Leymann, 1996) en los años 70, estudiaron el acoso grupal en donde este último investigador aportó una nueva acepción para mobbing como acoso moral al percatarse de los efectos psicossomáticamente traumáticos en las personas dentro del ámbito laboral. A principios de la década de los 70, Olweus (1998) empezó a investigar el acoso entre escolares y utilizó la palabra mobbing o mobbning particularmente de acuerdo al país escandinavo al que se dirigían sus escritos. Más tarde, este investigador, en 1978, acuñó el término bullying para referirse al acoso entre pares dado en el entorno escolar -mismo que es más utilizado en países de habla inglesa-. Cabe señalar que algunos países como España, también han hecho uso del término mobbing casi a la par que del de bullying para referirse al acoso entre escolares, y a veces particularizándolo al agregarle otros términos, así por ejemplo se usan los conceptos *mobbing escolar*, *mobbing laboral*, *mobbing doméstico*, para hacer combinaciones de nociones de acoso con tintes grupales, dados en diferentes espacios de socialización.

Existe discusión respecto al uso que se debe dar a los términos bullying y mobbing, ya que el primero hace referencia más al acoso de tipo físico e individual, mientras que el segundo, hace alusión al ataque de tipo psicológico y proveniente de un grupo –o una masa--; Olweus (1998) reconoce que el sentido tanto de uno, como de otro término, son válidos debido a que el acoso entre escolares se practica de parte de un individuo o de un grupo y aunque se emplee agresión física, existen repercusiones de tipo psicológico. Por otro lado, el término acoso escolar ha sido empleado más recientemente en la década de los 90, especialmente en España que ha sido un país activo y comprometido con la prevención del problema. Cabe mencionar que en diferentes lugares del mundo existen muchas investigaciones en

donde se sigue encontrando el término bullying -con el objetivo de mantener un uso, entendimiento y actualización universal del fenómeno-, mientras que otros(as) opinan que el término acoso escolar –entre escolares- es lo más adecuado para designar este tipo de maltrato que hace alusión a la agresión física y emocional.

En México se ha empezado a generalizar el uso del término bullying, no obstante es posible que el uso de los vocablos bullying y mobbing en nuestra cultura produzcan confusión, ya que ninguno es específico en su significado respecto al fenómeno que se pretende hacer alusión aquí.

c. Antecedentes del fenómeno del acoso entre escolares.

1. Antecedentes mundiales

Alrededor de los años sesenta y setenta del siglo pasado, Suecia captó la atención de la sociedad y de la comunidad educativa debido a la detección de algunos casos de acoso entre escolares que estaban teniendo consecuencias serias para las víctimas, este hecho, tuvo como resultado, que la sociedad en general y especialistas en particular, empezaran a estudiarlo como un fenómeno nuevo; de este modo, el noruego Dan Olweus (1998) inició sus indagaciones en escenarios escolares y fue hasta el año 1978 cuando lanzó una definición del fenómeno de acoso entre escolares –reconocida como la primera en el mundo-, acuñando el término bullying y haciendo uso también de los términos mobbing o mobbning para tal efecto, además utilizó sinónimos que al español se traducen como acoso, intimidación, agresividad intimidatoria y, amenazas y acoso entre escolares.

El interés sobre el fenómeno se extendió rápidamente a los otros países de Escandinavia; aunque Olweus (1998) se esforzaba para que las autoridades -principalmente las noruegas-, tomaran papeles más activos en torno al problema, no lo consiguió sino hasta 1983, a consecuencia de una noticia que se diera a conocer a fines de 1982, que conmocionó a todo el mundo: en Noruega, tres estudiantes varones de entre 10 y 14 años de edad se habían suicidado,

presumiblemente a causa del grave acoso del que eran objeto por parte de sus compañeros de escuela.

A inicios del año 1983, Olweus (1998) logró que el Ministerio de Educación de su país, pusiera en marcha una campaña nacional en escuelas primarias y secundarias contra el acoso entre escolares. A partir de estos hechos, otros Estados empezaron a interesarse en la problemática, iniciando sus investigaciones locales y nacionales, mismas que han dado lugar a una oleada de trabajos y estudios durante los últimos años del siglo XX y del presente, entre estos países más comprometidos con la investigación, Avilés (2002) enlista a Estados Unidos de Norteamérica, Inglaterra, Holanda, Irlanda, Escocia, Italia, Suiza, España, Japón y Australia.

Los sucesos de matanzas escolares, -ya referidos con anterioridad- no están del todo aislados del tema del acoso entre escolares, si bien remiten a hechos sorprendentes de violencia, estos actos se suceden en el mismo lugar que el acoso y aunque faltan estudios a profundidad, pareciera que existe una relación entre algunas de estas masacres y el que algunos de los ejecutores de las mismas, hayan sido víctimas de acoso durante años anteriores, por ejemplo Voors (2005, citado en Cobo, 2008) liga el fenómeno del acoso entre escolares con las masacres de estudiantes, señalando que la víctima, tiende a manifestar brotes de violencia extrema.

2. Antecedentes en México.

En nuestro país, aunque seguramente ya se vivía el acoso entre escolares en décadas pasadas, no fue sino hasta este nuevo siglo que se empezaron a realizar investigaciones apenas a escala local. Anteriormente la cultura predominante conllevaba una disciplina tradicional y de violencia normalizada, no permitía visibilizar el fenómeno de acoso entre escolares como una forma de maltrato o violencia.

Respecto a los antecedentes en México de investigación del acoso entre escolares, tenemos por ejemplo publicaciones de El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) del año 2005, donde integraban el tema del acoso en un análisis de la violencia escolar, refiriéndose al acoso como bullying o harcèlement, - éste último significa hostigamiento en su vocablo francés- (Gómez, 2005); en junio del 2007, especialistas del Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social (IIPCS) tras un estudio sobre el tema, señalaron que entre la población escolar adolescente del país se estaba incrementando la práctica del acoso entre pares¹⁹; en ese mismo mes, MTV Latinoamérica y UNICEF organizaron un foro denominando “bullying, el terror escolar” que sirvió de espacio de expresión para jóvenes víctimas de este tipo de maltrato, espacio que sirvió para la denuncia de la evolución del acoso hacia una nueva modalidad llamada cyberbullying o ciberacoso, debido al uso de tecnología celular e internet (MTV, UNICEF, 2007); en el mismo año 2007, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) reportó que en ambos niveles, la mayoría de niñas, niños y adolescentes de primarias y secundarias del país -que fueron objeto de la muestra de estudio- viven situaciones de acoso.

La Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal por su parte, reportó que cuatro de cada diez alumnos padecen burlas y apodos por parte de sus compañeros(as), y tres de cada diez, reconocen que suceden golpes y abusos (La Crónica de hoy, 2007).

En Diciembre del 2008, la recién creada Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF) y la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) a través de la Dirección General de Igualdad y Diversidad Social, entre otras dependencias y asociaciones del Gobierno del Distrito Federal, organizaron y llevaron a cabo, un foro interactivo, titulado “Miradas interdisciplinarias sobre el maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras”, en el que se presentaron avances de los resultados del “Estudio exploratorio sobre el fenómeno de maltrato e intimidación,

¹⁹ Recuperada el 10 de octubre de 2009, de: <http://argijokin.blogcindario.com/2007/06/07161-mexico-crece-la-practica-del-bullying-o-agresion-fisica-y-sicologica-en-escuelas-del-pais.html>

entre compañeros y compañeras en la Ciudad de México” éste último realizado a cargo de la SEDF en conjunción con la Universidad Intercontinental (UIC), este trabajo constituye el primero de gran magnitud –en términos de cobertura- en nuestro país (SEDF, UIC, 2008).

Algunos de los avances presentados en el foro, fueron los siguientes:

a. Para alumnos y alumnas de primaria:

- Un alto porcentaje se reconoce al mismo tiempo como víctima y testigo, pero también como agresor(a).
- El maltrato de tipo verbal es el que prevalece.
- El salón y el recreo son los espacios en donde más se llevan a cabo actos de violencia.
- Quienes reciben maltrato perciben que lo que les ocurre es una broma, sin embargo, es una situación que les genera mucho malestar y se expresa en forma de enojo.
- El sentimiento prevaleciente en quienes observan el maltrato (testigos) en el aula es enojo.
- La madre aparece como una figura de confianza a la cual le cuentan, mayoritariamente, lo que les está sucediendo en la escuela.

b. Para alumnas y alumnos de secundaria:

- El salón y el recreo son los espacios en donde más se llevan a cabo actos de violencia.
- Las y los estudiantes justifican el maltrato diciendo que se debe a que ellos(as) son diferentes y a que quienes agreden disfrutan del amedrentamiento a otros u otras.

- Los actos de violencia son justificados por quienes los realizan con respuestas como “me provocan”. En contraste con lo anterior, prevalece el sentimiento de culpa en quien comete la agresión, arrepintiéndose de sus acciones dañinas dirigidas a otros u otras.
- Las y los jóvenes perciben que la sociedad en su conjunto, es un modelo violento que imitan cuando agreden al interior de las escuelas.
- Las y los testigos suelen intervenir en los episodios de maltrato, considerando que son situaciones injustas.

d. Características del acoso entre escolares.

Existen algunos elementos que caracterizan al acoso entre escolares y a su vez, lo diferencian de otros fenómenos de violencia. Los investigadores del tema (Olweus, 1998; Avilés, 2002; Cobo y Tello, 2008) destacan las características principales del fenómeno del acoso entre escolares, de las cuales se rescatan las más relevantes:

- El acoso sucede en el contexto escolar.

Acontece dentro del centro escolar, aunque ha llegado a presentarse en los alrededores de la escuela, se practica entre compañeros(as) que comparten determinado escenario escolar, pueden pertenecer al mismo grupo, compartir algunas asignaturas o simplemente pertenecer a la misma escuela.

- Existe una tríada de elementos que participan en el acoso: quien –o quienes- lo lleva(n) a cabo, quien lo recibe, y quienes lo observan.

Quien realiza el acoso puede ser una persona con características de líder, si es un grupo quien acosa, por lo general es liderado por una sola persona y quienes alientan el maltrato son los(as) secuaces; la víctima por lo general es un solo individuo, aunque hay casos en que se acosa a un pequeño grupo, en el presente estudio, se caracterizará más frecuentemente el primer caso, bajo el entendido, que aunque el acoso se ejerza hacia el grupo, se intimida a personas específicas, nunca al grupo en un mismo momento; quienes observan el maltrato son aquéllos

individuos que en la mayoría de las ocasiones se encuentran en la situación de manera accidental, es decir en muchas ocasiones no eligen estar ahí.

- Entre quien acosa y quien recibe el acoso existe un desequilibrio de poder o de fuerza.

Hay una desigualdad de poder, entre el equilibrio físico, psicológico y/o social entre victimarios y víctimas, ya que los primeros por lo general, son percibidos por su grupo social como más “fuertes” que los segundos.

- La edad de quien acosa y quien recibe el acoso es similar.

El acoso se suscita entre personas de edades similares, razón por la que a veces se denomina acoso entre iguales, en ocasiones quienes agreden a diferencia de las víctimas, tienen unos meses más de edad y es común que hayan repetido ciclo escolar.

- Los actos de acoso por lo general son repetidos.

El acoso sucede durante un período de tiempo largo o darse de manera recurrente, con la consecuencia de crear en la víctima, la expectativa de ser blanco constante de futuros ataques. Las agresiones pueden suscitarse durante semanas, meses o incluso años, de manera deliberada, persistente y sistemática. Hay sin embargo, casos en los que la agresión ha tomado tintes violentos más graves, pero por considerarse poco frecuente no reciben la atención que amerita.

- El acoso debe ser intencionalmente dañino.

La persona que acosa tiene como objetivo específico la intimidación y el sometimiento de la víctima a través de acciones que la dañan, desprestigian y la hacen sufrir; hay que destacar que son acciones intencionales por lo que no suceden accidentalmente.

- A la víctima le genera daño emocional.

La víctima se siente incómoda ante esta situación, sufre y desea librarse de estas circunstancias y conforme pasa el tiempo, el acoso repercute en su estado de ánimo, salud y autoestima. El acoso deja a la víctima en condiciones de indefensión ante los actos de amedrentamiento constante a que es sometida.

e. Características de quienes participan en el acoso.

A continuación se describirán las características más frecuentes de la tríada del acoso entre escolares, esto con base en información obtenida de los trabajos publicados por Olweus (1998), Cerezo (1999, 2001); Avilés (2002); Fernández (2003); y Cobo y Tello (2008).

Las características que se señalan son las que se han observado más comúnmente, sin embargo puede haber diferencias en cada caso, y es necesario que se cumpla con el perfil descrito, ya que cada persona es única y como tal, imprime su individualidad a las situaciones que vive. Cabe señalar que las características de cada participante, se consideran al mismo tiempo, causa y consecuencia de su estatus, pues la situación que vive, refuerza los mismos rasgos, acentuándolos. Por ejemplo una persona aislada, se aislará aún más después de un acoso prolongado o una persona que se comporta violentamente reforzará su rol tras recibir la aprobación social del grupo en el que se encuentra.

1. Acosadores(as) típicos(as):

Se trata la persona líder en el planeamiento y ejecución de las acciones violentas hacia la víctima. Cabe señalar que hay acosadores(as) líderes que dan indicaciones a sus secuaces de cómo maltratar a la víctima sin que medie el acoso directo en la mayoría de las interacciones agresivas. Quienes acosan a menudo tienen mayor edad, coaccionan a sus víctimas para que les proporcionen dinero y otras cosas de valor, además, al obtener este “beneficio” son vistos(as) por quienes les observan como poseedores(as) de cierto prestigio, creando una especie de forma de “respeto” hacia ellos(as).

Algunas de las características comunes de quienes acosan son las siguientes:

- Son de mayor edad que las víctimas.
- Se les percibe por su grupo social más fuertes física y psicológicamente que a sus víctimas.
- Se distinguen por su alta tendencia a la belicosidad y violencia.
- Muestran impulsividad y tienen una necesidad imperiosa de dominar a otras personas.
- Muestran poca empatía hacia las víctimas.
- Tienen una opinión positiva y de sí mismo(a) y aparentemente una alta autoestima.
- Muestran alta asertividad que en ocasiones, se traduce en desafío.
- En el caso de los varones, son más fuertes físicamente que sus víctimas.
- Muestran ansiedad e inseguridad bajas o se encuentran entre el promedio del grupo.
- Muestran sinceridad y extroversión.
- En su posición familiar cuentan con un elevado grado de autonomía.
- Proviene de familias donde existe alto conflicto.

Acosadores(as) que funcionan como secuaces:

También se les nombra como agresores(as) pasivos(as). Son personas que participan en las intimidaciones, pero normalmente no toman la iniciativa; respaldan las acciones de quien les lidera y, en ocasiones, ejecutan las tareas que les son encomendadas por el "bully". Generalmente comparten rasgos de personalidad similares a los de(la) líder, por lo que se enrolan en actos de acoso para reforzar su comportamiento, también puede ser que sientan miedo a convertirse en víctimas y les parece más seguro colaborar con quien realiza el acoso.

2. Víctimas:

Hay casos en los que las víctimas tienen características “normales”, es decir muy similares al promedio del grupo e incluso son personas bien parecidas, saludables físicamente y con buen desempeño académico, cualidades que despiertan la envidia de quienes les acosan.

Fuera del grupo de los individuos denominados “normales”, Olweus (1998) hace una distinción entre víctimas sumisas, típicas y provocativas, sólo se describirán las características de estas dos últimas debido a que son las encontradas en la investigación de campo.

- Víctimas típicas:

La víctima típica es percibida como blanco fácil de victimizar y que no cuenta con patrones generalizados de agresión como respuesta, en comparación con la víctima provocativa (o provocadora).

Algunas de las características comunes de las víctimas son las siguientes:

- Son de menor edad que quienes les acosan.
- No muestran agresividad.
- Tienen una actitud negativa ante la violencia.
- Tienen diferencias marcadas con el resto de sus pares, ya sea algún defecto físico, o bien les discriminan por su raza, nivel socio económico, religión, identidad sexual, indumentaria, uso de lentes, tener ciertos ademanes y actitudes, etc.
- Tienen algún tipo de discapacidad.
- Se les percibe física y psicológicamente más débiles que al resto de sus compañeros(as).
- Muestran ansiedad, sumisión e inseguridad.
- Suelen mostrar cautela y tranquilidad.

- Muestran timidez, introversión, soledad y pasividad.
 - Su nivel de autoestima es inferior al de quienes les acosan.
 - Muestran inseguridad, tristeza y cierta tendencia a la depresión.
 - Tienen dificultad en defenderse, muestran vulnerabilidad y si se les ataca reaccionan llorando o alejándose.
 - Se perciben con timidez, sin atractivo, personas fracasadas y estúpidas.
 - Se les percibe por su grupo social, como carentes de simpatía, cobardes y débiles.
 - Tienden a disimular o aparentar que son mejores en algunos aspectos.
 - Se integran poco o nada con el resto del grupo.
 - Su popularidad está por debajo del promedio.
 - Se relacionan mejor con personas de menor edad.
 - Tienen deficiencias en habilidades sociales.
 - Son más dependientes de sus madres, padres o de otros compañeros(as), que el resto del grupo.
 - Sus relaciones familiares son mejores que las de quienes les acosan pero no llegan a ser buenas.
 - A veces son testigos de problemas recurrentes entre su madre y padre.
 - Tienen una relación muy estrecha con su familia -en especial con sus madres- lo cual es juzgado por otras personas como sobreprotección.
 - Su rendimiento escolar es de medio a bajo, pero superior al de quienes les acosan.
- Víctimas provocadoras o provocativas:
 - Tienen una combinación de alta ansiedad y patrones de reacción agresiva.
 - Pueden responder violentamente cuando se les ataca.

- Se muestran antagonistas.
- Su forma de comportarse genera irritación y tensión a su alrededor.
- Crean problemas a su alrededor y se suelen ser despreciados(as) incluso por personas adultas.
- Pueden mostrar hiperactividad.
- Suelen tener problemas de concentración
- Intentan agredir a quienes consideran más débiles que ellos(as)
- Tienen mejor autoestima y más asertividad que las víctimas típicas.
- Buscan la atención de los(as) demás.

3. Testigos:

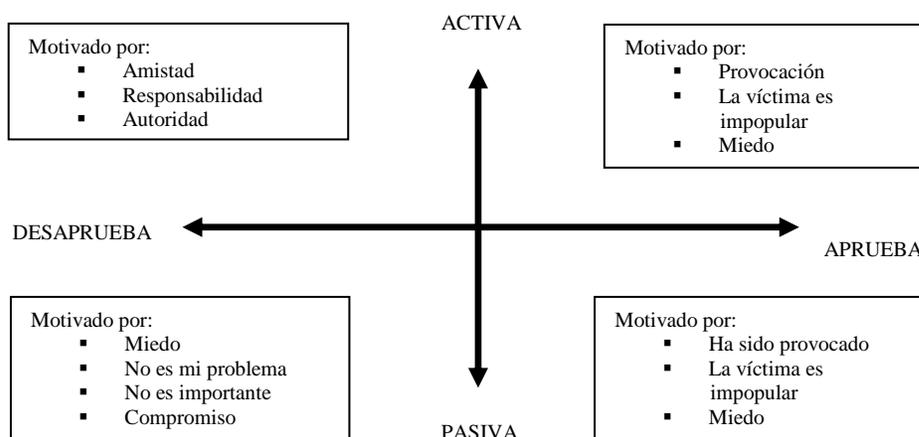
De acuerdo a Cerezo (2001), las y los estudiantes que son testigos de acoso entre escolares, se sitúan entre la aceptación y rechazo hacia quienes realizan y quienes reciben el maltrato. Esto es, un(a) espectador(a) pasivo(a), probablemente tratará de no involucrarse mucho en el asunto, permaneciendo al margen, pero si es un(a) observador(a) activo(a), lo más seguro es que apoye a una de las partes y se implique directamente en los hechos. Sin embargo, cabe señalar que en ocasiones quienes son testigos juegan dos papeles de manera simultánea: de agresores(as) y de víctimas.

De acuerdo con Fernández (2003) quienes observan el acoso pueden tomar cuatro posturas o dilemas morales ante las agresiones:

- Promover y/o participar activamente.
- Enfrentarse activamente.
- Apoyar pasivamente.
- Rechazar pasivamente.

Para Cobo y Tello (2008) las características de quienes observan el maltrato desatarán diferentes tipos de sentimientos y comportamientos cada que se presenta una situación de acoso, es decir, las personas con los rasgos más parecidos a los de la víctima, tenderán a sentirse identificadas con ella y probablemente sufrirán dolor, pero si por el contrario, tienen rasgos más similares a los de quien acosa -y tienen como patrón común de respuesta la agresión-, empezarán a comportarse como victimarios o victimarias. La actitud de las y los testigos, según Cerezo (2001) transita de la aprobación a la desaprobación y de la actitud pasiva a la activa, depende de las motivaciones que le movilicen hacia alguna de esas posiciones (ver figura 2).

FIGURA 2



Fuente: Cerezo, 2001, p.69

f. Desarrollo del acoso entre escolares.

En general, el acoso entre pares empieza casi por accidente, para mejor comprensión, se desglosarán a continuación, algunas fases en las que se desarrolla y establece la intimidación y maltrato entre escolares:

1.- Situación neutral. Todas las personas del grupo se encuentran en una situación neutral de igualdad, y al interactuar se presentan conductas burlas, golpes como zapes, empujones, jalones de cabello o ponerse motes, etc. En este momento

todos(as) los integrantes del grupo ríen por igual. Hay espacios en los que el acoso se inicia de formas diferentes, pues quienes acosan no interactúan directamente con la víctima, la eligen porque se topan con ella o coinciden en alguna área física de la escuela, sintiéndose bajo el respaldo del grupo que les acompaña. Esta fase constituye la más adecuada para realizar intervención de tipo preventivo estableciendo reglas sanas de convivencia entre las personas y que no escale a violencia.

2.- Inicio del acoso. En hechos triviales de interacción como lo descrito antes, la persona que realiza el acoso identifica rasgos de debilidad en algún(a) integrante del grupo y comienza a dirigir las agresiones específicamente hacia esta persona, buscando para tal efecto, el apoyo del grupo, que por lo general obtiene; en esta fase, la víctima comienza a sentir incomodidad, molestia, y agresión en estos actos. Quienes observan pueden actuar simplemente como observadores(as), intervenir para estimular el acoso, o por el contrario, tratar de frenarlo. Esta fase es crucial para detener el acoso, pues si es detectado por las personas responsables de la supervisión o cuidado del grupo, pueden intervenir para restablecer las relaciones de convivencia sanas.

3.- Establecimiento del acoso. En esta etapa sigue una escalada de agresiones cada vez más constante, recurrente y de mayor gravedad, volviéndose el acoso algo establecido silenciosamente, ya que sucede fuera de la vista de personas adultas, pues quienes acosan cuidan bien este aspecto. La víctima desea liberarse de esta situación pero se encuentra confundida; quienes desean interceder por la víctima, les resulta sumamente complicado, pues temen que la persona que realiza el acoso les escoja para victimizarles y se les ridiculice. En esta fase, el grupo da por hecho el acoso, se acepta colectivamente y resulta complicado intervenir debido a que la frecuencia de las agresiones, se está estabilizando. Resulta más fácil para las personas responsables de las y los estudiantes, detectar las agresiones e implementar estrategias para el restablecimiento social.

4.- Consolidación. Los actos de acoso son algo cotidiano, y bien calculado por quienes acosan, mismos(as) aprovechan cualquier oportunidad para mostrar su poder sobre la víctima. En esta fase, quien acosa ha ganado poder y “respeto” impuesto a través del miedo por la situación de dominio-sumisión que lidera; por otro lado, la víctima puede mostrar signos y síntomas de trastornos emocionales como de ansiedad, pánico, depresión -ligada a baja autoestima y sentimiento de incapacidad para enfrentar las situaciones-, además se encuentra en mal estado de salud. El acoso empieza a dejar huellas emocionales y físicas en la víctima y a reforzar la conducta del(a) acosador(a), de tal manera que empiezan a verse consecuencias a mediano y largo plazo, también en cuanto la dificultad para establecer o mantener sus relaciones sociales. La situación de acoso ha alcanzado un nivel en el que resulta sumamente difícil retornar a un estado de igualdad y no agresión, aún con intervención profesional.

De acuerdo a la investigación realizada a cargo del COMIE (Gómez, 2005, p.709-711), las niñas y los niños que sufren violencia a diario, manifiestan que nadie está para escucharles y, al no poder revertir este tipo de maltrato, presentan frustración e impotencia que se agrava hasta generar estados de sobrevivencia en condiciones muy difíciles de sostener. Además quienes agreden utilizan la fuerza física como primer mecanismo, ya sea a través de una finta o un “golpe de amigos”, para marcar los límites de la fortaleza. La fuerza como parte constitutiva de la violencia, se privilegia por ser otra forma para la solución de conflictos. La escuela, por su parte, cuenta con escasos mecanismos para solucionar este tipo de problemáticas, en ocasiones las y los docentes hacen como que no ven y la situación se agrava más. No denunciar se ha convertido en una actitud, una posición ante la violencia cotidiana que tarde o temprano, se manifiesta en la víctima con actitudes de resistencia a ir a la escuela, enfermedades repentinas que provocan inasistencias o aislamiento del grupo de amigos(as).

g. Tipos y formas de acoso.

En las clasificaciones de acoso entre escolares, los términos “tipos” y “formas” son utilizados indiscriminadamente por la mayoría de investigadores(as).

Tenemos por ejemplo que Piñuel y Oñate (2007) clasifican el tipo de acoso como directo e indirecto; el directo se refiere a actos físicos en los que se agrede a la víctima de manera frontal, mientras que el indirecto se da mediante prácticas cuyo objetivo es el aislamiento social del individuo que funge como víctima. Ejemplos de acoso indirecto son: exclusión social, chismes, robo de propiedades, difusión de rumores, rechazar el contacto social con la víctima, amenazar a sus amigos(as), hacer críticas ofensivas sobre sus características, etc.

Por otro lado, las formas de intimidación entre pares han sido clasificadas de diversas maneras, por ejemplo: a) verbal, física y psicológica; b) verbal, física, psicológica y social; c) verbal, física, social, sexual e indirecta; d) verbal, física e indirecta; e) verbal, física, gesticular y social; f) verbal, física, gesticular, social y ciberacoso (cyberbullying en inglés).

Se describirán a continuación las formas verbal, física, gesticular, social y, ciberacoso, por considerar que constituyen las principales bajo el entendido de que cualquiera de ellas -y su combinación- conlleva maltrato emocional o psicológico.

- Verbal. Se trata de acciones no corporales (o en las que no se involucra el contacto corporal) que constituyen un ataque hacia la víctima. Algunos ejemplos son: insultar, poner mote, hacer patente de forma constante algún defecto físico o acción, la ridiculización, contestar de mal modo, hacer menosprecios en público, burlarse, amenazar, hacer comentarios racistas, impedir la participación mediante el lenguaje directo con la víctima, etc.

- Física. Esta forma de maltrato es aparentemente más frecuente en la primaria que en la secundaria, también se ha encontrado que es más frecuente en primaria pero más grave –provoca lesiones más fuertes- en secundaria (Avilés, 2002; Velázquez, 2007). Constituye el acoso más visible por las huellas que deja en el

cuerpo. Incluye acciones en las que media el contacto del cuerpo de manera directa (acoso físico directo), como por ejemplo golpes, pero también ataques a la propiedad, por ejemplo maltratar, doblar, pintar, destruir o robar las pertenencias de la víctima (acoso físico indirecto). Existe concordancia entre el incremento de la edad en niños(as) pequeños(as) y la intensidad de la agresión física, aunque llegando a la adolescencia, parece ir en picada de nuevo.

- Gesticular. Esta forma de acoso consiste en miradas, muecas, gestos de desagrado o amenaza que utiliza la persona que acosa para demostrarle a su víctima, desprecio o anunciarle el castigo que le propinará más tarde y con ello lograr su intimidación. La mayoría de las veces el acoso gesticular se realiza en presencia de una figura de autoridad pero sin que ésta se percate de lo que sucede, lo que le confiere mayor poder a quien acosa. Este tipo de acoso constituye la forma más difícil de detectar ya que su modo de operar, permite el anonimato.

- Social. Esta forma de acoso es considerada también como acoso indirecto. Consiste en acciones en las que quien acosa pretende excluir del grupo a la víctima hasta conseguir su total aislamiento, en el curso de esta condición, la situación crea en la víctima un sentimiento de marginación y soledad, algunos ejemplos son: la propagación de rumores, ignorar la presencia de la víctima, impedir su participación en actividades del grupo tales como no permitirle jugar o influir en el grupo para que no hablen con ella; son conductas que se encaminan a desprestigiar la imagen de la víctima, de tal forma que todo lo que haga se hace ver de manera negativa. El acoso es utilizado para inducir el rechazo por parte del grupo (esta manipulación se da un tanto distante o a espaldas de la víctima). Otra forma de acoso que puede ubicarse tanto en el apartado de verbal como social es la coacción, entendida como la presión que ejercen los(as) acosadores(as) para que la víctima realice cosas en contra de su voluntad, mismas que termina haciendo porque la presión le sobrepasa, es chantajeada o por temor a represalias.

- Ciberacoso. Llamado también por su vocablo inglés cyberbullying, se define como “Manifestación del acoso escolar que se produce mediante plataformas virtuales y herramientas tecnológicas, tales como chats, blogs, fotologs, mensajes de texto para aparatos celulares, correo electrónico, foros, servidores que almacenan videos o fotografías, páginas webs, teléfono y otros medios tecnológicos” (Alvarado, Cruz y de la Maza, 2008, pp. 5,6).

Esta modalidad ha sido recientemente documentada, dado el incremento vertiginoso de su práctica, la cual se realiza a través de herramientas tecnológicas como el celular o la internet, las personas que acosan mandan mensajes de texto a la víctima para agredirla, graban las agresiones por medio del teléfono celular y comparten la videograbación por medio del bluetooth, si es por internet envían mensajes ofensivos o amenazas a través del correo electrónico o directamente en el chat, difunden información o “cuelgan” algún video por la red en donde se exhibe a la víctima siendo agredida, a esta modalidad se le ha llamado “happy slappy”; éste último fenómeno comenzó en Inglaterra cuando algunos(as) jóvenes golpeaban a vagabundos y video grababan el hecho con sus teléfonos celulares, posteriormente se estiló en la calle con gente desconocida -pero no vagabundos- y en fiestas para divertirse, hasta que llegó como una “moda” a las escuelas y ahora es un fenómeno que se ha extendido a otros países (El País, 2008; Valero y Sala, 2006). La página You tube es popular por permitir subir cualquier tipo de video, cabe recordar que dos de los ejecutores de las matanzas escolares de Estados Unidos de Norteamérica y de Alemania, la usaron para hacer advertencias sobre los asesinatos que cometerían. Existen páginas en la red que difunden comentarios con contenido ofensivo -como difamaciones o insultos- hacia personas en particular, con el objetivo de que quienes consulten la información por la red, puedan tener más detalles de la persona de la que se trata. Esta modalidad de acoso se logra gracias a que quienes suben este tipo de información, se mantienen en el anonimato. En México, una de estas páginas es La Jaula, en donde las y los estudiantes de diversas escuelas desde nivel primaria hasta licenciatura, expresan lo que desean sin restricciones, abunda el contenido de insultos, difamaciones y ofensas de tipo sexual, en donde quien agrede a veces hace públicos los datos

personales de la víctima, para que ésta sea identificada por la comunidad, situación que ineludiblemente incrementa la posibilidad de acoso, rechazo o exclusión sobre la víctima de manera más generalizada.

Como puede verse, todas las formas de acoso conllevan la intención de causar daño emocional a la víctima –precisamente por tratarse de actos violentos- y el uso de una combinación de estas resulta desastroso conforme pasa el tiempo.

h. Diferencias sexuales en quienes acosan, quienes reciben el acoso y quienes lo observan.

Los estudios de talla internacional que se han realizado sobre acoso entre escolares, han arrojado datos contradictorios respecto a las diferencias sexuales tanto para víctimas como para victimarios. Algunos trabajos apuntan hacia la existencia de un mayor número de varones acosadores implicados, mientras que otros, señalan que la proporción entre ambos sexos es la misma, pero las formas de acoso e intimidación que emplean, es diferente, por tanto, es conveniente tomar con reserva los resultados respecto a sexo de quienes participan en el maltrato.

Se citarán a continuación algunos hallazgos de diferencias sexuales para: acosadores(as), víctimas y, testigos.

- Acosadores(as).

La mayoría de los estudios señalan que son los varones quienes protagonizan más actos de acoso; en contraste con lo anterior, hay estudios que indican que sus víctimas pertenecen a ambos sexos (Olweus, 1998; Cerezo, 1999; Kumpulainen, Räsänen y Henttonen 1999, en Núñez, Herrero y Aires, 2006; Araujo, 2007).

Formas en las que acosan.

Parece que los niños utilizan más formas de agresión que las chicas, de manera que emplean el acoso y la agresión como algo bien visto entre sus compañeros y como una manera de “progresar” en las fases tempranas de la adolescencia (Núñez, Herrero y Aires, 2006).

Adolescentes del sexo femenino usan con más frecuencia el acoso indirecto, como por ejemplo: calumnias, difundir rumores y chismes, manipulación de relaciones de amistad, etc., los esfuerzos de estas chicas van encaminados hacia el aislamiento social de la víctima.

Adolescentes del sexo masculino utilizan más a menudo el acoso directo a través del contacto físico como peleas y golpes. También hacen uso de formas indirectas para aislar a la víctima del grupo social.

En un contexto más amplio de violencia escolar y en muestras de población mexicana, Velázquez (2007) señala que las formas en orden jerárquico, de violencia que más frecuentemente se presentan en la escuela son: a) verbal, b) física, c) relacional, y d) robos.

- Víctimas.

La mayoría de especialistas en el tema señalan que son los varones quienes son victimizados con mayor frecuencia (Olweus, 1998; Cerezo, 1999; Araujo, 2007; Velázquez, 2007). Se ha señalado también que las víctimas del sexo femenino son más agredidas por varones que por personas de su mismo sexo.

Los hallazgos de un estudio realizado en Japón, indican que las niñas y jovencitas son las que representan el mayor número de víctimas de acoso entre escolares (Avilés, 2002).

- Testigos.

La cantidad de testigos de cada sexo es un factor independiente al fenómeno de acoso entre escolares, pues como ya se puntualizó anteriormente las y los testigos son casuales, sin embargo hay datos que vale la pena destacar:

Testigos del sexo femenino tienden a intervenir en más ocasiones para detener el acoso, mientras que testigos varones en su mayoría, tienden a permanecer en silencio mientras que otros actúan como instigadores de la agresión (Velázquez, 2007).

i. Tendencias de la edad.

Con base en resultados reportados en diversas investigaciones, se puede señalar que respecto a una o dos décadas atrás, la gravedad del acoso se ha incrementado. De acuerdo a Olweus (1998), Cerezo (2001), Núñez, Herrero y Aires (2006), Velázquez (2007), Piñuel y Oñate (2007) y el diario El País (2008), la tendencia del acoso se desarrolla de manera relativamente estable. De acuerdo a estos(as) investigadores(as) se cuentan con algunos datos a destacar:

- Las edades con alta incidencia de acoso o de mayor riesgo, son muy variables: 7 y 9 años; 8 y 10 años; de 10 a 14 años; de 12 a 15 años; y, 16 y 18 años de edad. Es decir que el rango se encuentra entre los siete y los dieciocho años de edad, y el pico más frecuente a los diez años de edad.
- Suceden más episodios de acoso durante la escuela primaria que durante la secundaria, pero en esta última se observan casos de mayor gravedad, esto es, a medida que se avanza en edad, disminuye la frecuencia del acoso, pero se incrementa la gravedad.
- El número de víctimas disminuye significativamente a medida que aumenta la edad.
- Hay una clara disminución del uso de la violencia física conforme niñas y niños son de mayor edad.
- Hay estabilidad en los roles que se juegan, es decir, acosar o recibir acoso puede durar años.
- Las posibilidades que la víctima tiene de escapar del acoso son muy escasas, a menos que se produzcan esfuerzos profesionales multidisciplinarios.

j. Lugares donde sucede.

Los sitios donde sucede el acoso, por lo general, se encuentran menos supervisados, es decir que no hay adultos(as) en el lugar, o bien, no están observando el maltrato.

Los lugares comunes donde se practica la intimidación son los salones de clase, pasillos, entradas y salidas del plantel, patios de recreo y baños (Gómez, 2005; Velázquez, 2007).

k. Factores asociados al acoso escolar.

Los factores relacionados con la aparición del acoso escolar, son prácticamente los mismos observados en el desarrollo de la agresividad infantil. No obstante, en algunas investigaciones se han precisado algunos factores en particular. En el presente estudio se retomará la taxonomía de Avilés (2002) quien clasifica los factores asociados en los siguientes ámbitos: familiar, grupal, social, personal y, escolar.

Ámbito familiar. Dentro de la esfera familiar, Olweus (1998) propone 3 factores asociados a la aparición de las conductas de acoso entre escolares, éstos son: a) actitud emotiva básica de los padres hacia el niño; b) grado de permisividad del primer cuidador del niño ante las conductas agresivas de éste; c) empleo por parte de los padres de métodos de afirmación de la autoridad. A continuación se describirán de manera breve:

- Actitud emotiva de los padres o de la persona a cargo del niño. El afecto expresado hacia el niño, la niña o joven, repercute directamente en su propia estima y ésta a su vez en la forma de interactuar con su entorno. Avilés (2002) señala que una actitud negativa, carente de afecto y de dedicación, incrementará el riesgo de que el niño se convierta más tarde en una persona agresiva con los demás.
- Grado de permisividad de los padres ante la conducta agresiva del niño. Un comportamiento excesivamente permisivo de parte de las y los responsables de la crianza del niño, impide que éste, discrimine adecuadamente las conductas que debe aprender.

- Métodos de afirmación de la autoridad. Si los cuidadores del niño o niña utilizan la violencia como método de disciplina, entonces se le está enviando un mensaje de que la forma de resolver las cosas es por ese medio.

Ámbito grupal. En algunos trabajos se destaca el clima escolar como un factor de peso que puede influir en el desarrollo de las conductas de acoso entre escolares. Cerezo (2001) señala algunas de las variables grupales implicadas en el acoso: situación sociométrica, estructura socio-afectiva del grupo, grado de cohesión y, postura del grupo ante la dinámica agresor-víctima.

Situación sociométrica. Moreno (1954, citado en Cerezo, 2001, p.50) insiste en que los procesos de interacción dentro del aula son marcados por la popularidad de sus integrantes. De acuerdo con este autor, en cada grupo se forman tres tipos sociométricos diferentes: a) el alumno o alumna popular puede serlo por prestigio exterior o por destrezas personales, por ser un(a) cabecilla, valentón(a), o a quien sigue gran parte del grupo, en ocasiones será el(la) líder del grupo; b) quien se encuentra en aislamiento, a quien nadie o casi nadie elige, pasa desapercibido(a); y c) quien es rechazado(a) o impopular trata de compensar su carente notoriedad, aumentando su agresividad, fanfarroneando o mintiendo, mientras que otros(as) aumentan sus sentimientos de incapacidad e inferioridad.

Estructura socio-afectiva del grupo. El hecho de pertenecer a un grupo influye en la autoestima y rendimiento escolar de los sujetos. “Los sentimientos que unos tienen con respecto a otros, los afectos, situados en escalas bipolares como aceptación-rechazo, cariño-antipatía, agresión-victimización, igualdad-sumisión [...] marcarán la formación de pequeños grupos o pandillas, cadenas, estrellas o parejas dentro del propio grupo, que le conferirán su aspecto global” (Cerezo, 2001, p.51).

Grado de cohesión. Se refiere a las fuerzas que empujan a los miembros de un grupo a permanecer juntos. La cohesión se mantiene ya sea por la atracción de las actividades escolares para cada integrante o bien por la

atracción de los miembros entre sí. En un grupo donde se observa acoso entre escolares, existe un bajo nivel de cohesión y aparecen subgrupos inconexos y se facilita la existencia de sujetos aislados.

Postura del grupo ante la dinámica agresor-víctima. La mayoría de las conductas problemáticas se adquieren y se perpetúan por el refuerzo del grupo. Cerezo (2001) puntualiza que el grupo tiende a valorar más positivamente la conducta de quienes acosan que de quienes reciben el acoso -situación que orilla a éstos última al aislamiento-.

Olweus (1998) puntualiza algunos factores como mecanismos de grupo que intervienen en el mantenimiento del acoso escolar:

- Contagio social. A las personas del grupo que carecen de seguridad y que tienden a ser dependientes, se les rechaza o ignora ya que algunos de sus pares se encuentran influidos por el líder del grupo y con el tiempo, son quienes están más propensos a sufrir el “contagio” social que consiste en adoptar el comportamiento del(la) cabecilla del grupo por el beneficio que esto significa.
- Debilitación del control y de las inhibiciones contra tendencias agresivas. Al no haber consecuencias negativas sobre el modelo agresivo por su comportamiento, se propicia un aumento de ocurrencia de estas conductas en el resto de los individuos, es decir, quienes observan bajan sus umbrales para actuar conforme a la situación y “normalizarse” con el resto del grupo.
- División de la responsabilidad. El participar en grupo en actos de violencia, disminuye de manera significativa, pero variable en cada individuo, la percepción de responsabilidad en los actos que se cometen y por consiguiente, también influye en juicios de culpabilidad.

- Cambios graduales cognitivos en la percepción del acoso y de la víctima. Ante el acoso continuado, aunado al poco o nulo apoyo hacia la víctima y aprobación de la mayoría de las y los integrantes del grupo, se genera un mecanismo cognitivo que hace ver a la víctima como merecedora de las agresiones que se le propinan y como alguien de poco valor por la que no vale la pena interceder. Este hecho conlleva menos sentimiento de culpabilidad para quienes agreden. A pesar de que este rubro tiene que ver con la individualidad de las personas, se mantiene por la influencia del grupo.

Ámbito social. Constituye el conglomerado de los factores socioculturales involucrados en el acoso entre escolares. Están implicados la cultura y los medios de comunicación, como ya se detalló en el rubro de agresividad infantil. Hay que subrayar que las creencias y valores culturales juegan un papel crucial al tomar alguna postura en el acoso escolar.

Ámbito personal. Las características de quienes realizan el acoso son prácticamente las mismas que se señalaron anteriormente para el caso de la agresividad infantil.

Ámbito escolar. En este ámbito interesa el clima escolar, es decir, todas las relaciones sociales posibles entre los miembros de la escuela tales como estudiante- estudiante, estudiante-docente, docente-estudiante, docente-docente y entre directivos y resto del personal de la escuela, además de las condiciones estructurales de la institución y la dinámica que lleva a cabo. Cerezo (2001) señala lo siguiente: “Las características que definen el contexto del aula son diversas y múltiples”, [...] algunas existen incluso antes de que se produzca la interacción educativa. Algunos rasgos del comportamiento grupal van más allá de la mera agrupación y de la acción docente, debido entre otras razones, a la multidimensionalidad del aula, que sobrepasa la capacidad de atención y control del profesorado, a la simultaneidad de fenómenos y a su inmediatez, en ocasiones impredecible, de los fenómenos que ocurren” (pp. 41, 42).

Otro aspecto señalado como factor de riesgo es la pobre o nula supervisión de los adultos a cargo (Avilés, 2002). Específicamente en el escenario escolar, el hecho de que los maestros o las maestras abandonen el aula, o en espacios libres no estén al tanto de las actividades que realizan niñas y niños, provee las condiciones para que se lleve a cabo el maltrato entre escolares. Respecto a esta idea, se ha observado que a mayor número de profesorado vigilando a las alumnas y a los alumnos, hay menor prevalencia de los eventos de acoso entre escolares.

I. Consecuencias del acoso entre escolares.

Las consecuencias del maltrato entre escolares son experimentadas por las tres partes involucradas: a) quien acosa, b) quien recibe el acoso y c) quienes observan el acoso. Las consecuencias van más allá de las variables en cada persona, ya que a nivel general van quedando marcas y en la cultura se va naturalizando o normalizando la violencia. Un ejemplo de la gravedad que pueden tomar las consecuencias del acoso lo representa la implementación de programas de prevención en cualquiera de sus niveles a escala nacional, en algunos países en donde el maltrato entre pares en ámbito escolar, ha sido materia de preocupación.

Respecto a las consecuencias que de manera general existen para las y los participantes del acoso escolar, Ison (1997) señala: “malestar generalizado, situaciones de contra agresión, rechazo por parte de docentes y pares, disminución del rendimiento académico del grupo, desmotivación del docente, descontrol de la disciplina del grupo, entre otras” (p.135).

A continuación, se describen las consecuencias específicas en aspectos personales, escolares y sociales que existen para las víctimas, acosadores(as), y testigos.

1. Consecuencias para las víctimas.

- Consecuencias personales: padecen niveles altos y continuos de ansiedad, específicamente ansiedad de tipo anticipatoria (al pensar constantemente en el nuevo ataque que vendrá), insatisfacción personal, baja autoestima, cuadros depresivos, somatización del problema presentado en forma de dolores de estómago, de cabeza, ataques de pánico, trastornos del sueño, pesadillas, etc. Imagen personal muy negativa respecto a su competencia académica, conductual y de apariencia física, sentimiento de culpa por no ser capaz de defenderse y librarse de su situación, incluso llegar a creer que provocan el ataque del que son objeto. En general hay una conformación insegura de su personalidad.

Se pueden presentar cuadros de neurosis, histeria y depresión; reacciones agresivas; en algunos casos y como consecuencia más grave para la víctima se presentan ideas suicidas e intentos de suicidio que, en ocasiones, llegan a concretarse (Olweus, 1998, Cobo y Tello, 2008). En el caso de la ideación suicida, se ha encontrado que adolescentes víctimas y acosadores(as) tienen especial propensión a la depresión, y las víctimas piensan con mayor frecuencia en el suicidio (Díaz-Atenza, Prados y Ruiz, 2004). Cabe agregar que las y los jóvenes que han sido víctimas de acoso escolar, tienen más probabilidad de presentar baja autoestima, cuadros depresivos y comisión de actos suicidas durante la adultez (Cobo y Tello, 2008). Un estudio longitudinal realizado en Finlandia y reportado recientemente, halló que los varones y las mujeres que padecían el acoso de pares presentaban más probabilidades que sus demás compañeros(as) de necesitar un tratamiento psiquiátrico durante la adolescencia o a los 20 años.²⁰

²⁰ Recuperada el 20 de septiembre de 2009, de: <http://www.info7.com.mx/noticia.php?id=129172&secc=13&subsecc=0>.

- Consecuencias escolares: las víctimas son infelices en el colegio, cuando el acoso se prolonga durante mucho tiempo se pueden presentar problemas para ejecutar funciones de atención y concentración y, por ende, dificultades escolares²¹ debido al sentimiento de vulnerabilidad que experimentan, piden a sus madres y padres que se demoren en dejarles en la escuela a la hora de la entrada o que les recojan lo más pronto posible a la salida, incluso llegan a pedir no volver nunca más a la escuela, presentan fobia escolar.

- Consecuencias sociales: cuando la víctima llega a la adultez, lleva arrastrando muchos problemas y sus interacciones se encuentran marcadas por la violencia y por lo general, sus relaciones sociales son disfuncionales (Olweus, 1998; Avilés, 2002; Cobo y Tello, 2008). De acuerdo con Voors (2005 en Cobo y Tello, 2008) las víctimas de acoso llegan a presentar brotes de violencia extrema contra otros, e ilustra lo anterior haciendo referencia a las matanzas escolares que se han presentado en algunas poblaciones de Estados Unidos de Norteamérica en donde se presume que han sido cometidas por víctimas de acoso.

2. Consecuencias para quienes acosan.

- Consecuencias personales: hay una disminución de la capacidad de comprensión moral y empatía de la persona, se intensifica su comportamiento violento al interactuar con otros(as)²². El refuerzo de las demás personas hacia la conducta de quien acosa, es la consecuencia que constituye la antesala de muchas otras conductas violentas y al mismo tiempo, es un factor esencial en el mantenimiento del comportamiento agresivo, situación que le enseña cómo debe alcanzar sus objetivos y por ende, cómo generalizar su conducta a otros escenarios (Avilés, 2002).

Algunas investigaciones apuntan a que las personas que fueron abusadoras con sus pares en la escuela, tienen más propensión a presentar características antisociales y psicopáticas que pueden terminar en actos criminales, así como de

²¹Recuperada el 20 de septiembre de 2009, de: <http://www.santurtzi.socioeducativo.org>

²²Recuperada el 20 de septiembre de 2009, de: <http://www.santurtzi.socioeducativo.org>

involucrarse en otras conductas de riesgo como por ejemplo abuso de sustancias (Garaigordobil, 2005; Cobo y Tello, 2008).

El estudio realizado en Finlandia y citado anteriormente, reportó que los varones que acosaban, tenían el riesgo más alto –en comparación con las mujeres- de desarrollar trastornos mentales sobre todo los que habían adoptado los dos roles principales, ya sea como víctimas o como victimarios²³

Consecuencias escolares: aumentan significativamente los problemas de quienes acosan al interactuar con otros(as), debido al tinte violento que caracteriza sus intercambios.

Consecuencias sociales: quienes acosan pueden llegar a encontrarse en aislamiento debido al rechazo del grupo, ya sea por miedo o desprecio de sus conductas, etc.²⁴

Consecuencias para quienes observan (testigos).

Las reacciones de las y los testigos pueden variar mucho de persona a persona, sin embargo, cuando quienes observan se encuentran en una situación de incapacidad constante ante la violencia, se pueden presentar las siguientes consecuencias:

- Consecuencias personales: tienen sensación de impotencia, indefensión y miedo a convertirse en la nueva víctima de las agresiones, este sentimiento motiva su poca o nula intervención para detener el acoso. Sin embargo, pueden volverse cómplices del acoso por miedo y tener un fuerte sentimiento de culpa, si esto ocurre, pueden llegar a presentar sentimientos de indefensión e impotencia similares a los de la víctima (Avilés, 2002).

²³ Recuperada el 20 de septiembre de 2009, de: <http://www.info7.com.mx/noticia.php?id=129172&secc=13&subsecc=0>.

²⁴ Recuperada el 20 de septiembre de 2009, de: <http://www.info7.com.mx/noticia.php?id=129172&secc=13&subsecc=0>.

- Consecuencias escolares: las y los estudiantes en general aprenden en la escuela cómo comportarse ante situaciones injustas y a mantenerse insensibles a los sentimientos de la víctima (Cerezo, 2001; Avilés, 2002).
- Consecuencias sociales: en caso de que se vuelvan cómplices por su empatía con el agresor o agresora, entonces pueden llegar a disfrutar de las agresiones y ver como algo normal los actos de violencia hacia otros(as) (Cobo y Tello, 2008). Las y los testigos experimentan una disminución de la empatía y solidaridad ante el sufrimiento de otros(as), al tiempo que aumentan la apatía hacia las víctimas.²⁵

m. Cómo detectar el acoso escolar.

Detectar el acoso escolar puede resultar más difícil de lo que parece, debido a que en la mayoría de los casos, quienes realizan el acoso se cuidan bien de no ser vistos(as) por personas adultas, mientras que las víctimas despliegan conductas variables desde avisar a alguna autoridad hasta permanecer intimidadas, guardando silencio. Se vuelve también una situación muy compleja cuando la mayoría de los(as) testigos callan o peor aún, apoyan a quien acosa.

Algunas preguntas básicas propuestas por el Equipo Técnico de la Dirección General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias (2006), para identificar si se trata de conductas de intimidación entre escolares, son las siguientes:

- ¿Qué formas de acoso escolar se puede observar?, la respuesta incluiría la denominación y la descripción de conductas.
- ¿Dónde se producen?, es decir, lugares donde suelen ocurrir.
- ¿Quiénes participan?, qué personas están implicadas.
- ¿Qué consecuencias tiene?, cuáles son las consecuencias para los tres participantes: quien acosa, quien recibe el acoso y quien lo observa.

²⁵ Recuperada el 20 de septiembre de 2009, de: <http://www.info7.com.mx/noticia.php?id=129172&secc=13&subsecc=0>

Olweus (1998, pp.74-80) destaca algunos indicios en los que hay que poner atención para averiguar si un estudiante está siendo víctima de acoso. Este autor clasifica estos indicios en primarios y secundarios, refiriéndose a los primeros como los que guardan más estrecha relación entre víctima-acosador(a), mientras que los segundos, permiten obtener información en la que hay que profundizar más en la problemática, tales indicios se especifican a continuación:

1. Indicios de víctimas.

- En la escuela. Los indicios primarios son: les gastan bromas desagradables, les ponen motes, les menosprecian, ridiculizan, denigran, amenazan, etc.; son objeto de risas desdeñosas y hostiles; les molestan o golpean; estos(as) alumnos(as) se ven envueltos(as) en “discusiones” y “peleas” en las que se encuentran indefensos(as) y de las que tratan de huir; les quitan, rompen o tiran útiles u otras pertenencias; presentan contusiones, heridas, cortes, arañazos o roturas en la ropa, que no se explican de forma natural.

Los indicios secundarios son: con frecuencia están solos(as) y apartados(as) de su grupo durante los recreos. No parece que tengan un(a) solo(a) amigo(a) en la clase; en los juegos de equipo son últimos(as) en ser elegidos(as); durante los recreos intentan quedarse cerca del(a) maestro(a) o de otros(as) compañeros(as); en clase tienen dificultad en hablar en público, dan una impresión de inseguridad y de ansiedad.

- En casa. Los indicios primarios son: regresan a casa con la ropa rota o desordenada, con los útiles en mal estado; presentan contusiones, heridas, cortes y arañazos que no se explican de forma natural.

Indicios secundarios son: no les acompañan compañeros(as) de clase o del colegio cuando vuelven a casa y pasan muy poco tiempo en casa de ellos(as) o jugando con ellos(as) en sitios habituales; es posible que no tengan ni un(a) solo(a) amigo(a); nunca o casi nunca les invitan a fiestas; sienten temor o recelo a ir a la escuela, presentan somatizaciones como poco apetito, dolores de cabeza

frecuentes o dolor de estómago; duermen con intranquilidad; pierden el interés por la escuela y bajan su rendimiento; tienen un aspecto triste, y de infelicidad; cambian de humor de forma inesperada con irritabilidad o explosiones repentinas de enfado; piden dinero extra a la familia, o lo roban -para cubrir la cuota que les exigen sus acosadores(as)-.

2. Indicios de quienes acosan.

Cobo y Tello (2008) citaron un documento elaborado por investigadores españoles, en donde se ofrecen indicios que ayudan a conocer si niños(as) o jóvenes están participando en el acoso entre escolares como agresores(as), se tienen por ejemplo los siguientes: muestran agresividad con los miembros de la familia; se comportan con reserva; tienen objetos que no son suyos y que no saben explicar de dónde provienen; cuentan mentiras para explicar su conducta; dicen mentiras sobre otras personas llegando incluso a dañarlas o perjudicarlas; las madres y los padres de las víctimas o de otros(as) compañeros(as) han mencionado que sus hijos(as) han sido agredidos(as); cuando otros(as) compañeros(as) se mantienen en silencio en presencia del niño o niña.

Los indicios que ayudan a identificar a posibles víctimas o agresores(as) son muy similares con las características que se refieren sobre cada uno de ellos(as), ya que por lo general, los rasgos de estos participantes, se acentúan tras el acoso escolar prolongado. En este momento en que se tienen indicios es conveniente que haya una intervención activa de parte de los responsables de la crianza de los niños o las niñas, tanto en casa como en la escuela y esta participación debe ser comprometida con mejorar las condiciones de convivencia de todos los miembros, es decir, no se puede ayudar a la víctima sin que se trate de modificar la conducta de quien agrede y de quienes observan.

n. Instrumentos que exploran o miden acoso entre escolares.

Después de que en Europa se comenzara a dimensionar como un fenómeno grave la problemática del acoso entre escolares, se empezó a extender el interés

a los demás continentes y creció de manera paulatina pero firme la investigación de campo en las escuelas para explorar específicamente esta problemática y con esto surgieron los instrumentos –principalmente cuestionarios- que miden el fenómeno. Cerezo y Ato (citados en Núñez, Herrero y Aires, 2006) señalan que los procedimientos metodológicos que existen para obtener información de acoso entre escolares son básicamente dos: los indirectos (uso de informes, procedimientos centrados en docentes y, centrados en el grupo de pares) y los directos (observación directa). A continuación se señalarán algunos de los más relevantes.

Cuestionarios que exploran relaciones de acoso entre escolares.

- Cuestionario sobre agresores y víctimas (Bully/Victim Questionnaire) del noruego Dan Olweus (1998). Fue el primero en diseñarse para evaluar relaciones de intimidación y acoso entre pares. Cuenta con una definición inicial de acoso; sus preguntas de opción múltiple facilitan responder de manera objetiva y recoge información sobre reacciones de espectadores. La forma de administrarse es grupal y al responder se mantiene el anonimato. El inconveniente de este instrumento es que sólo se encuentra traducido al inglés y no está estandarizado en muchos países.
- Test de evaluación de la agresividad entre escolares Bull-S, Forma-A (alumnos), elaborado en el año 2000 por la española Fuensanta Cerezo (2001), es un instrumento dirigido a estudiantes de primaria o secundaria de entre 7 y 16 años de edad. Está basado en la técnica del sociograma, su finalidad es conocer la estructura socio afectiva interna del aula –siguiendo parámetros de aceptación y rechazo-, así como explorar posibles relaciones de agresión-victimización. Pretende identificar las posiciones individuales y grupales que cada individuo adopta dentro del grupo. Es de aplicación colectiva y no es anónimo.
- Test de evaluación de la agresividad entre escolares Bull-S, Forma-B (profesores), elaborado en el año 2000 por Fuensanta Cerezo (2001). Al igual que el cuestionario para estudiantes, está encaminado a indagar las relaciones socio

afectivas del grupo, respecto a interacciones de agresión-victimización y conocer la posición que guarda cada individuo con relación al resto del grupo, ya que el análisis de los resultados se hace mediante la técnica del sociograma. En este caso es el o la docente es quien contesta el cuestionario sobre las relaciones de estudiantes, con lo que se tienen ambas percepciones a comparar, la del grupo y la del(la) maestro(a). Su aplicación es individual.

- Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales (PRECONCIMEI) de Avilés (2002) (adaptado de Ortega, Mora-Merchán y Mora). Es un instrumento construido en España, que consta de una forma para estudiantes, una dirigida a madres y padres de familia y otra para el profesorado, cada forma contiene dos hojas, una de preguntas y otra de respuestas. Las tres formas exploran relaciones de acoso entre escolares como la intimidación y el maltrato. Son de carácter anónimo.

- Cuestionario sobre abusos entre compañeros(as), de las españolas Isabel Fernández y Rosario Ortega (Fernández, 2003). Está dirigido a estudiantes de primaria con edades comprendidas entre 9 y 12 años y para estudiantes de secundaria, con edades entre 12 y 16 años. Es un instrumento anónimo que indaga situaciones de victimización y abusos entre escolares.

- Cuestionario para profesores, de Isabel Fernández (2003). Es un instrumento que indaga la actitud del profesorado sobre temas de disciplina y conflictos escolares, es útil como indicador de relaciones horizontales y verticales dentro del centro educativo.

- Cuestionario sobre relaciones de maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras (CURMIC), elaborado en México por la SE y la UIC en el 2008. Explora relaciones de acoso entre escolares. Una forma está dirigida a estudiantes de primaria –desde cuarto a sexto grado- y otra forma está diseñada para estudiantes de secundaria –para los tres grados-, de escuelas oficiales. Es anónimo y de aplicación colectiva.

Gran parte de los instrumentos que llegan a nuestro país, han sido elaborados en España, país con el que compartimos la lengua castellana, sin embargo, los cuestionarios no han sido validados ni estandarizados para México, lo cual representa una dificultad metodológica en la investigación. Otra razón para no emplear los instrumentos diseñados en el extranjero, es el elevado costo que eso implica, aunado a carentes fundamentos teóricos (Galicia y García, 2002).

Es ideal que cada región diseñe sus propios instrumentos o bien los adapte, ya que las realidades en cada cultura tienen variaciones.

Otros instrumentos de apoyo.

Los cuestionarios que sirven para explorar el acoso entre escolares o relaciones de maltrato e intimidación en los centros educativos, cumplen con dos funciones principales: explorar si existen relaciones de acoso entre escolares, e indagar más a fondo las interacciones sociales entre el alumnado -cuando ya se tiene conocimiento de la existencia de casos de acoso-. Cabe agregar que los cuestionarios elaborados para estudiar el clima escolar, no sólo entre alumnos sino también entre el profesorado y directivos, ayuda a tener una visión más global del centro y con ello, de la situación que ahí se vive a diario. Pero si solamente se utilizaran los cuestionarios, la investigación quedaría incompleta y muy probablemente, las interpretaciones emanadas de esos resultados, estarían sesgadas, por tal motivo es necesario complementar la información con la obtenida de otras fuentes como por ejemplo las entrevistas y la observación directa. Para procedimientos metodológicos como la observación directa, Serrano (1996) cita técnicas tales como la entrevista, la observación natural o la observación análoga -en esta última técnica se permite la agresión, se observa y se registra-.

Ayala y colaboradores (2002) sugieren además de la observación directa, el empleo de cuestionarios, pero específicamente de tipo sociométrico.

o. Intervención del acoso entre escolares.

Para hablar de intervención del acoso entre escolares, se tiene que abordar necesariamente el tema de la prevención, precisamente porque la intervención constituye una etapa avanzada de prevención.

Han surgido muchas propuestas de cómo intervenir en los centros educativos tanto si existe el problema, como si no existe y se desea prevenir. Cabe señalar que los programas encaminados a evitar o prevenir la aparición del acoso entre escolares, inciden también en el fenómeno cuando ya se hizo presente, y sucede lo mismo en sentido contrario, la intervención incide en la prevención. Sin embargo, para efectos prácticos se abordará la prevención del acoso entre escolares por un lado (acciones de evitación), y la intervención (acciones para tratar de disminuirlo o eliminarlo).

Prevención.

Existen varios modelos de análisis que se pueden implementar para examinar los problemas que se presentan en los centros educativos, por ejemplo está el enfoque social que considera necesarias las habilidades sociales en los sujetos para una convivencia armónica; el enfoque de derechos humanos que toma en cuenta las necesidades humanas básicas de las y los estudiantes como seres que requieren atención, cuidado y escucha, por ejemplo la implementación de programas de cultura de paz; el enfoque conductista que se centra en lograr la modificación de la conducta mediante diversas estrategias que refuercen o extingan un comportamiento; el enfoque cognitivo centrado en el desarrollo moral de las personas y dota de un peso especial al pensamiento de quien se comporta agresivamente –no sin olvidar que el enfoque cognitivo-conductual es una fusión del enfoque conductista y cognitivo-; el enfoque ecológico que contempla en general la escuela y a la sociedad como un sistema con sus niveles; el enfoque ecléctico propuesto por Fernández (2003), que se centra en el problema al tiempo

que trata de mejorar el clima escolar a nivel colectivo y cultural, incorporando conceptos como el de abusos entre iguales.

Avilés (2002) propone un programa “antibullying” que está compuesto de tres niveles de intervención que van desde la prevención hasta la actuación en casos en los que la conducta ya ha logrado alcanzar cierto mantenimiento, estos niveles son: primario, secundario y terciario y tienen como objetivo el incentivo de la conducta prosocial.

Parece más pertinente conocer la realidad que se vive en el centro escolar en el que se desea intervenir, su cultura, las relaciones que se dan tanto a nivel jerárquico como horizontal entre los miembros de la comunidad, el trato que se da a estudiantes, la forma de resolver conflictos en el aula y entre docentes, principalmente. Una vez que se cuenta con la visión de esta realidad, es conveniente adoptar multi modelos de acción para que la prevención sea integral, efectiva y que además se cuente con la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, estudiantes, profesorado, directivos, otro personal de la escuela y, madres y padres de familia. En contraste con esto, Pedroza (2006) opina que el empleo de estrategias multi componentes, resultan altamente costosas y que es más sencillo identificar solamente las variables implicadas en el mantenimiento del comportamiento agresivo para desarrollar medidas que modifiquen la variable.

El Equipo Técnico de la Dirección General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias en España (2006) propone un programa de prevención que contenga los elementos siguientes: plan de acción tutorial, formación del profesorado y por último, implicación de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Señalan algunos factores que favorecen la convivencia educativa sin violencia, estos factores tienen que ver con convivencia democrática, procesos de enseñanza-aprendizaje, medidas organizativas, colaboración familiar y el entorno socio comunitario. A continuación se describen de manera breve:

1. Convivencia democrática. Desarrollar valores de participación real y democrática.
2. Procesos de enseñanza-aprendizaje. Se plantean diferentes cambios:
 - Cambios en el proceso de enseñanza. Están ligados a la concepción del profesorado no sólo con rol de instructor sino como educador, se caracteriza por la promoción de la interacción y el desarrollo personal, atendiendo a la diversidad, mediante metodología que implique cooperación.
 - Cambios en el alumnado. Considerando la heterogeneidad, desarrollando una educación emocional, es decir, valorar a la persona.
 - Cambios curriculares. Que contemplen contenidos útiles para la vida, manejar contenidos no excluyentes, no discriminativos, que planteen actitudes de solidaridad y respeto a la diferencia poniendo énfasis en que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje.
 - Habilidades de comunicación y de resolución de conflictos. Promoción de desarrollo de habilidades como la asertividad, empatía, resolución de conflictos en la que “todos ganamos”, negociación y mediación en los mismos.
 - Medidas organizativas. El objetivo básico es disminuir la agresividad, intolerancia y arbitrariedad en los centros escolares a través de convertir espacios libres en espacios de convivencia, contar con protocolos de actuación ante problemas de convivencia, distribución flexible en el aula atendiendo a la diversidad y mantener horarios que cumplan criterios pedagógicos.
 - Colaboración familiar. Fortalecer y promover la participación, así como la toma de decisiones de la familia en el ámbito educativo a través de la formación de espacios en los que madres y padres puedan participar activamente.
 - Entorno socio comunitario. Implica la intervención y participación de otros sectores de la sociedad en asuntos de la escuela, lográndolo a través de

instancias de gobierno, organizaciones no gubernamentales y asociaciones civiles; realizar campañas informativas y educativas en las que haya interacción entre sociedad y escuela.

La prevención integral incluye entonces, la participación del sector educativo pero también el familiar, e idealmente el social en un plano más general, que involucre a la sociedad en su conjunto y a medios de comunicación. Además tiene que ver con el pensar acciones que se llevarán a cabo dentro de la escuela, involucrando la participación de todos y todas, para que la prevención tenga alcances más profundos y duraderos.

Intervención.

En algunas investigaciones se sugiere iniciar la exploración de las relaciones de maltrato entre estudiantes, a través de cuestionarios (Avilés, 2002; Fernández, 2003; Olweus, 1998). Otra propuesta es que simultáneamente se lleven a cabo observaciones en las aulas (Avilés, 2002; Cerezo, 2001).

Desde la postura conductista, y para disminuir o erradicar conductas agresivas en contextos escolares, Gordon (1983, citado en Chaparro, 2001) señala que existen diferentes tipos de intervenciones en los salones de clase cuando se presentan problemas de conductas disruptivas o agresivas, estas intervenciones van desde lo general hasta lo particular, es decir, las globales se aplican a todo el grupo, mientras que las específicas –seleccionadas e indicadas- sólo a la población en riesgo o personas determinadas . También hay variación respecto a si se centran en el profesorado o en el alumnado, la primera opción consiste en que el o la docente actúe como agente modificador de la conducta e implemente medidas contingentes, mientras que en la segunda opción, los pares son quienes constituyen agentes de cambio y apoyo para sus compañeros(as). Para los dos tipos de intervenciones existen múltiples programas desarrollados.

En el campo de las habilidades sociales también hay mucho trabajos y programas desarrollados con el mismo objetivo de disminuir o eliminar las conductas

agresivas que representan un problema en las escuelas (Vargas, 2001; Garaigordobil, 2005).

Avilés (2002) propone dentro de su programa anti acoso, una prevención en nivel terciario con miras a evitar que se establezca el maltrato, o incluso que se presente nuevamente. Su programa incluye los siguientes elementos:

1. Implementar el método de preocupación compartida, PIKAS, procedimiento desarrollado en 1989 por el psicólogo sueco Anatol Pikas (citado en Avilés, 2002). Consiste en una intervención más dirigida, en casos en donde se está estabilizando -en el tiempo- el acoso entre escolares. Consta de tres etapas en las que se realizan entrevistas individuales con las personas que acosan y con las víctimas; posteriormente se hacen entrevistas individuales de seguimiento y, por último una reunión de grupo en la que idealmente hay una reconciliación y un compromiso a no volver a hostigar a la víctima. El inconveniente de la aplicación de este método es que no considera la importancia de las personas que observan en la solución del conflicto, de esta manera deja fuera uno de los elementos centrales de la dinámica del acoso.

2. Método de inculcación de Maines & Robinson (1992 citados en Avilés, 2002). Consiste en que la víctima se expone frente a la clase -incluyendo sus agresores(as)- y cuenta su malestar al ser acosado(a). El inconveniente de la aplicación de este método es que la víctima se tiene que situar de nuevo en una situación de vulnerabilidad que no le garantiza un cese del maltrato.

3. Círculo de amigos(as). Consiste en estrategias que promueven la inclusión de estudiantes que por lo general están aislados(as) del grupo.

4. Tribunales escolares. Son encuentros frecuentes en los que se construyen y discuten normas de funcionamiento del grupo y se aplican sanciones dentro de estos grupos si las normas no se cumplen.

Además de las medidas implementadas en las escuelas, los gobiernos de diferentes países se han visto obligados a desarrollar políticas públicas

encaminadas a atender el problema del acoso entre escolares. Han surgido también asociaciones independientes nacionales e internacionales, que promueven la no violencia con un enfoque transversal de derechos humanos.

Las universidades y organizaciones civiles -particularmente en España- están comprometidas en realizar campañas contra el acoso entre escolares, también han creado espacios para atender y canalizar los problemas de las y los estudiantes, un ejemplo de ello son los chats o líneas telefónicas de emergencia para denunciar situaciones de acoso.

p. Aspectos legales del acoso entre escolares.

Debido a la gravedad que ha implicado en algunos casos la práctica del acoso entre escolares, se ha puesto en la mesa el tema de lo adecuado de la tipificación del acoso entre escolares como delito o como sanción civil. En algunos países se han formado asociaciones de padres y madres de víctimas de acoso, que han servido de red de apoyo para otros padres y/o madres, o para sus hijos e hijas que viven una situación similar, un ejemplo de ello es lo que sucede en Chile, país que cuenta con varias organizaciones civiles que promueven la no violencia y el no acoso en las escuelas. Justamente Chile se ha amparado en la Convención de los Derechos del Niño²⁶ (CDN) (2009) - ley internacional aplicable a los Estados parte de las Naciones Unidas- para atender el acoso entre escolares, de tal manera que ha señalado sanciones de forma indirecta para quienes acosan - al ser aún considerados(as) niños(as) por la CDN sus padres o madres son quienes en gran parte deben acatar la sanción impuesta, ya sea económica como reparación de daño o bien física, manteniendo la distancia física entre sus hijos(as) y las víctimas-. También hay sanciones para los colegios que de alguna manera, actuaron negligentemente al no prevenir, actuar ni subsanar la situación de acoso que se estaba dando entre el alumnado, y medidas de protección o de reparación del daño, en el caso de las víctimas. Además se plantea la responsabilidad que debe recaer sobre el sistema educativo nacional, siendo éste un medio de

²⁶ Firmada en 1989 por los Estados parte de la UNICEF, ratificada por México en 1990.

exigibilidad de aplicación de la ley en formas tan prácticas como por ejemplo supervisar que los reglamentos escolares estén diseñados acorde a los derechos humanos y sean aplicables y efectivos (Red por la Vida y la Familia, 2009).

En México, como en otros países, aún no hay medidas legales concretas que atiendan el tema del acoso entre escolares, pero esto no significa que no se pueda hacer nada, debido a que la Convención de los Derechos del Niño es un instrumento legal internacional, puede echarse mano de este para hacer valer –en temas de violencia- los derechos de las niñas, los niños y adolescentes, a través de responsables de crianza, de instituciones educativas, de la comunidad, y de los medios de comunicación, principalmente.

Cabe agregar que con todo y este instrumento vinculante de apoyo, aún hay mucho que hacer en el terreno de la atención a situaciones de violencia en nuestro país, ya que debe atenderse en términos integrales, las causales o factores asociados a la violencia en general con sus matices, adentrándose en temas de violencia de género, transversalizando los derechos humanos y la educación para la paz; en la vida de la sociedad tomando en cuenta a todas las personas de todos los grupos de edad y con todas sus diferencias, para poder implementar medidas de equidad que garanticen la igualdad en el acceso a oportunidades.

MÉTODO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El acoso escolar (entre escolares) ha sido reconocido por investigadores del mundo como un fenómeno de agresión y violencia. Es de suponer que de acuerdo a la edad de niñas y niños -con los factores que ello conlleva- se presenten diferencias en las manifestaciones del acoso. Tales diferencias podrían observarse en cuanto a las formas, los lugares, el sexo de las y los participantes, principalmente. Resulta conveniente realizar un análisis del acoso entre escolares y sus diferencias entre grupos que pertenecen a grados diferentes, pero que por su desarrollo, pueden ser comparables, tal es el caso de estudiantes de 4º, 5º y 6º de primaria de la delegación Iztapalapa, del D.F. Para el presente estudio se plantea la siguiente pregunta:

¿Cómo se manifiesta el acoso entre escolares de tres grupos de una primaria pública de la delegación Iztapalapa del D.F.?

Objetivo general:

Explorar y describir las manifestaciones del acoso entre escolares de alumnos de 4º, 5º y 6º de una primaria pública (SEP), ubicada en la delegación Iztapalapa, D.F., del turno matutino, a través de dos instrumentos: *Cuestionario sobre abusos entre compañeros* de Isabel Fernández García y Rosario Ortega Ruiz (2003) y el *Test de Evaluación de la agresividad entre escolares* (Bull-S, Forma-A Alumnos) de Fuensanta Cerezo Ramírez (2001).

Objetivos específicos:

Comparar y reconocer las diferentes manifestaciones del acoso entre escolares de alumnos de 4º, 5º y 6º de una primaria pública (SEP), ubicada en la delegación Iztapalapa, D.F., del turno matutino, a través de dos instrumentos: *Cuestionario sobre abusos entre compañeros* de Isabel Fernández García y Rosario Ortega Ruiz (2003) y el *Test de Evaluación de la agresividad entre escolares* (Bull-S, Forma-A Alumnos) de Fuensanta Cerezo Ramírez (2001).

Diseño:

Transeccional-exploratorio. Este tipo de diseño forma parte de las investigaciones de tipo no experimental, Sampieri, Fernández y Baptista (2003, p. 272) señalan “Se trata de una exploración inicial en un momento específico [...] se aplican a problemas de investigación nuevos o poco conocidos, y constituyen el preámbulo de otros diseños (no experimentales y experimentales)”.

Sujetos:

1) 87 estudiantes de entre 9 y 11 años de edad, de 4º, 5º y 6º de primaria, de una escuela pública (SEP) ubicada en la delegación Iztapalapa, D.F., del turno matutino. En la tabla 1 se especifica la población por sexo a la que se aplicó cada cuestionario dirigido a estudiantes:

TABLA 1. POBLACIÓN POR SEXO DE ESTUDIANTES A LA QUE SE APLICARON LOS CUESTIONARIOS DE FERNÁNDEZ Y CEREZO.

El sexo de la población en ambos cuestionarios es casi la misma. Los grupos a los que fueron aplicados ambos cuestionarios, se tratan de los mismos, por lo que la n total sigue siendo 87.

GRUPO	POBLACIÓN A LA QUE SE APLICÓ CUESTIONARIO SOBRE ABUSOS ENTRE COMPAÑEROS DE FERNÁNDEZ Y ORTEGA			POBLACIÓN A LA QUE SE APLICÓ EL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA AGRESIVIDAD ENTRE ESCOLARES DE CEREZO		
	MUJERES	HOMBRES	Total	MUJERES	HOMBRES	Total
4º	16	17	33	16	19	35
5º	12	13	25	12	13	25
6º	16	13	29	14	13	27
Totales	44	43	87	42	45	87

2) 3 docentes (2 mujeres y 1 hombre) a cargo de los grupos 4º, 5º y 6º grado, respectivamente.

Escenario:

Escuela primaria pública de la delegación Iztapalapa, del Distrito Federal.

Instrumentos:

Se utilizaron tres cuestionarios que se describen a continuación:

1.- *Cuestionario sobre abusos entre compañeros*, elaborado por Isabel Fernández García y Rosario Ortega Ruiz (2003). (Adaptado para el presente estudio). (Ver anexos).

Es un cuestionario anónimo, de aplicación colectiva, que indaga situaciones de victimización y abusos(as) entre alumnos(as) o maltrato e intimidación escolar. Está adaptado a nivel primaria, consta de 25 reactivos de opción múltiple (de los cuales se eliminaron 2 para el estudio), cada uno con cuatro respuestas

posibles. En las tablas 2 y 3 se observan las coincidencias respecto a lo que exploran los reactivos de los instrumentos dirigidos a estudiantes.

2.- *Test de Evaluación de la agresividad entre escolares (Bull-S, Forma –A Alumnos)*, elaborado por Fuensanta Cerezo Ramírez en 1994, rediseñado en el año 2000. (Adaptado para el presente estudio). (Ver anexos)

Es un cuestionario de aplicación colectiva, en el que se pide al estudiante que se identifique (nombre, edad, sexo, grado escolar). Contiene cuatro preguntas de opción múltiple que exploran formas, frecuencia y lugares en donde se suscitan casos de acoso escolar. Aunque el cuestionario consta de más reactivos, sólo se tomaron los últimos cuatro que son de opción múltiple para la aplicación. En las tablas 2 y 3 se observan las coincidencias respecto a lo que exploran los reactivos de los instrumentos dirigidos a estudiantes.

TABLA 2. COINCIDENCIAS EN LOS ASPECTOS QUE EXPLORAN LOS DOS CUESTIONARIOS DIRIGIDOS A ESTUDIANTES.

Las coincidencias encontradas en los dos instrumentos respecto a los aspectos que exploran remiten a clima escolar, rol de víctima (frecuencia, formas de acoso y lugares donde sucede), rol de acosador (frecuencia), rol de testigo (percepción de gravedad del acoso).

CONTINUACIÓN TABLA 2...

Preguntas del Cuestionario sobre Abusos entre Compañeros	Aspecto que explora	Preguntas del Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares Bull-S que son compatibles
1.- ¿Con quién vives?	Clima familiar. Socio demográfico	
2.- ¿Cómo te sientes en tu casa?	Clima familiar	
3.- ¿Cómo te sientes en la escuela?	Clima escolar	5.- ¿Te sientes seguro o segura en tu escuela?
4.- ¿Has sentido miedo a venir a la escuela?	Clima escolar	5.- ¿Te sientes seguro o segura en tu escuela?
5.- ¿A quién o a qué le tienes miedo en la escuela?	Indicadores de víctimas	
6.- ¿Cuántos buenos/as amigos/as tienes en la escuela?	Indicadores de víctimas	
7.- ¿Cómo sientes que te tratan tus maestros/as?	Clima escolar	
8.- ¿Has estado solo/a en el recreo en el último mes?	Indicadores de víctimas	
9.- ¿Te sientes aislado/a o que no quieren estar contigo tus compañeros/as desde que empezó el año escolar?	Indicadores de víctimas	
10.- ¿Te ha/n molestado algún/a o algunos/as de tus compañeros/as, desde que empezó el año escolar?, ¿cuánto?	Rol de víctima: frecuencia	3.- ¿Qué tan seguido pasan las agresiones?
11.- Si contestaste en la pregunta anterior que sí te molestan mucho, más de 4 veces o casi todos los días... ¿desde cuándo te molestan?	Rol de víctima: tiempo que ha durado el acoso	
12.- ...¿tú cómo te sientes cuando te molestan?	Rol de víctima: sentimiento que ha generado el acoso	
13.- ...¿cómo te molestan?, señala la opción que más te pase.	Rol de víctima: formas de acoso	1.- Las agresiones son casi siempre...
14.- ...¿dónde está el o los que te molestan?	Rol de víctima: procedencia de acosadores(as)	
15.- ¿Es un niño o una niña quien te molesta?	Rol de víctima: sexo y cantidad de acosadores(as)	
16.- ¿En qué lugares de la escuela te molestan?	Rol de víctima: lugares donde sucede el acoso	2.- ¿Dónde pasan las agresiones?
17.- ¿Hablas de estos problemas con alguien y le cuentas lo que te pasa?	Rol de víctima: denuncia	
18.- ¿Interviene alguien para ayudarte cuando te molestan?	Rol de víctima: actuación de testigos ante el acoso	
19.- Y tú, ¿molestas a algún/a compañero/a?	Indicadores de rol de acosador: frecuencia	3.- ¿Qué tan seguido pasan las agresiones?
20.- Cuando tú molestas a alguien ¿qué hacen tus compañeros/as?	Rol de acosador: actuación de testigos	
21.- ¿Qué piensas de los/as niños/as que molestan a otros/as?	Rol de testigo: opinión sobre los(as) acosadores(as)/percepción de gravedad	4.- ¿Crees que estas agresiones son graves?
22.- ¿Cómo te sientes tú cuando molestan a otro/a compañero/a?	Rol de testigo: sentimiento que genera el observar el acoso /percepción de gravedad	4.- ¿Crees que estas agresiones son graves?
23.- ¿Te has unido a otro/a compañero/a o a un grupo para molestar a alguien desde que comenzó el año escolar?	Rol de acosador: detección de secuaces	

TABLA 3. COINCIDENCIAS EN LOS ASPECTOS QUE EXPLORAN LOS DOS CUESTIONARIOS DIRIGIDOS A ESTUDIANTES.

Las coincidencias encontradas en los dos instrumentos respecto a los aspectos que exploran remiten a clima escolar, rol de víctima (frecuencia, formas de acoso y lugares donde sucede), rol de acosador (frecuencia), rol de testigo (percepción de gravedad del acoso).

Preguntas del Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares Bull-S	Aspecto que explora	Preguntas del Cuestionario sobre Abusos entre Compañeros que son compatibles
1.- <i>Las agresiones son casi siempre...</i>	Formas de acoso	13.- <i>¿cómo te molestan?, señala la opción que más te pase.</i>
2.- <i>¿Dónde pasan las agresiones?</i>	Lugares donde sucede el acoso	16.- <i>¿En qué lugares de la escuela te molestan?</i>
3.- <i>¿Qué tan seguido pasan las agresiones?</i>	Frecuencia del acoso	10.- <i>¿Te han molestado algún/a o algunos/as de tus compañeros/as, desde que empezó el año escolar?, ¿cuánto?</i> 19.- <i>Y tú, ¿molestas a algún/a compañero/a?</i>
4.- <i>¿Crees que estas agresiones son graves?</i>	Percepción de gravedad del acoso	21.- <i>¿Qué piensas de los/as niños/as que molestan a otros/as?</i> 22.- <i>¿Cómo te sientes tú cuando molestan a otro/a compañero/a?</i>
5.- <i>¿Te sientes seguro o segura en tu escuela?</i>	Clima escolar	3.- <i>¿Cómo te sientes en la escuela?</i> 4.- <i>¿Has sentido miedo a venir a la escuela?</i>

3.- *Cuestionario de profesores*, elaborado por Isabel Fernández García (Adaptado para el presente estudio). (Ver anexos).

Este cuestionario indaga sobre la actitud del profesorado con temas de disciplina y conflictos escolares y sobre relaciones interpersonales entre los diferentes agentes como docente-docente, estudiante-docente, y estudiante- estudiante. Se puede obtener una autoevaluación del clima relacional de la escuela, mediante su análisis. En la tabla 4 se pueden ver los aspectos que explora este instrumento.

TABLA 4. ASPECTOS QUE EXPLORA EL CUESTIONARIO DE PROFESORES DE FERNÁNDEZ.

Los aspectos explorados tienen que ver con la percepción del profesorado sobre el clima escolar de la escuela.

	Pregunta y/o rubro	Aspecto que explora
SOBRE DISCIPLINA Y CONFLICTOS	1.- <i>Considera que las agresiones y conflictos en los centros escolares es actualmente un problema:</i>	Percepción ante situaciones de indisciplina entre estudiantes
	2.- <i>Aproximadamente ¿qué porcentaje de su tiempo en un día escolar invierte en temas relacionados con la disciplina y los conflictos?</i>	Percepción de frecuencia de actos de indisciplina en los que interviene
	3.- <i>Cuando se presenta en la clase algún problema de disciplina, ¿cómo actúa habitualmente?</i>	Estrategias de acción ante problemas de disciplina en el aula
	4.- <i>¿Cree que el hecho de que el equipo de profesores adopte medidas conjuntas desde el comienzo del ciclo escolar ayudaría a la resolución de los conflictos en el salón de clase?</i>	Trabajo interdisciplinario como estrategia de acción ante la indisciplina en el aula
	5.- <i>Indique la solución que considera más idónea para resolver los problemas dentro del salón de clase y en la escuela (además de reducir la proporción de estos problemas)</i>	Estrategias de acción ante la indisciplina
SOBRE AGRESIONES ENTRE ALUMNOS	6.- <i>Las agresiones y abusos entre alumnos/as es un problema clave de la convivencia escolar</i>	Percepción de gravedad de agresiones entre estudiantes
	7.- <i>¿Qué tipo de agresiones suelen ser las más comunes entre los/as alumnos/as?</i>	Tipo de agresiones entre estudiantes
	8.- <i>¿Cuál es la causa más común por la que los/las alumnos/as provocan las anteriores agresiones?</i>	Causa de las agresiones
	9.- <i>¿Cuándo y dónde se dan con mayor frecuencia las agresiones e intimidaciones entre los/as alumnos/as?</i>	Lugares y momentos en que suceden las agresiones
	10.- <i>Los conflictos que se dan con mayor frecuencia en mi escuela son:</i>	Formas de agresiones que suceden en el entorno escolar
	11.- <i>Personalmente y dentro de los últimos años, ¿ha sufrido alguna agresión por parte de los/as alumnos/as?, ¿de qué tipo?</i>	Víctima de agresiones por parte de los/as alumnos/as y recibidas
	12.- <i>¿Con qué frecuencia ha sufrido estas agresiones en los últimos dos años?</i>	Frecuencia de víctima de agresiones por parte de los/as alumnos/as y recibidas
SOBRE RELACIONES ENTRE PROFESORES	13.- <i>En general, considera que las relaciones y comunicación entre los profesores de su escuela son:</i>	Clima escolar en el ámbito laboral
	14.- <i>En general, cuando tiene un problema de disciplina o conflicto con los/las alumnos/as:</i>	Estrategias de acción ante la indisciplina o conflicto entre estudiantes
	15.- <i>Las malas relaciones entre profesores y su repercusión en los conflictos de la escuela en general inciden...</i>	Clima escolar en el ámbito laboral

Consideraciones éticas

Para poder ingresar a las aulas con las y los estudiantes, fue necesario solicitar la autorización y consentimiento del director del plantel a quien se le informaron en detalle las actividades que se realizarían. Una vez que se tuvo acceso al aula se informó al alumnado en qué consistía su intervención –responder los cuestionarios- para lo cual se les pidió su cooperación, se les informó además que su participación sería anónima y que datos obtenidos a través de los instrumentos sólo serían trabajados por la aplicadora para conocer las formas en las que conviven estudiantes de esas edades y poder implementar a futuro, medidas preventivas en caso de que hubieran casos de violencia entre el alumnado.

Procedimiento

- a. Se realizó una entrevista inicial con los directivos del plantel para hacer una breve sensibilización sobre la problemática del acoso entre escolares y tener acceso al trabajo con dos grupos por grado: 4º, 5º y 6º, lo anterior, con el objetivo de trabajar con un grupo por grado para realizar el piloteo de los dos cuestionarios para estudiantes: *Evaluación de la agresividad entre escolares (Bull-S, Forma –A) de Cerezo del año 2000* y *Cuestionario sobre abusos entre compañeros de Fernández y Ortega (2003)*.
- b. Después se realizó una entrevista inicial con el(la) profesor(a) a cargo de un grupo de cada grado (4º, 5º y 6º) y se le explicó el objetivo e importancia de la investigación. En seguida, se hizo una presentación con el alumnado para explicarles de manera breve en qué consistía el acoso entre escolares, e informarles que se les iba a aplicar un instrumento y cuáles eran las instrucciones para contestarlo. En este momento, se explicó también la diferencia de un conflicto entre iguales y el acoso -que implica que una de las partes no desea ser molestada, violencia entre pares-, de esta forma, se trató de minimizar el margen de

error en cuanto a respuestas de las y los estudiantes, además se eligió dejar la palabra “molestar” en el cuestionario, ya que resultaba más familiar para ellos(as), aunque se enfatizó que contestaran los reactivos si habían presenciado acoso entre escolares –ya sea como testigos, víctimas o acosadores(as)-. Se les informó que los datos que se obtendrían del cuestionario eran para usos estadísticos y de conocimiento sobre sus relaciones sociales y con el objetivo de mejorar las mismas, sin que ello influyera en su calificación. Además se comunicó que sus respuestas eran anónimas y sólo la aplicadora tendría acceso a ellas. Se les aplicó el Test de Evaluación de la agresividad entre escolares (Bull-S, Forma –A Alumnos) de Cerezo (2001).

- c. A los(as) profesores(as) de los grupos asignados, se les aplicó de manera individual el Cuestionario de profesores de Fernández (2003).
- d. Dos días después se regresó a cada grupo y se procedió a aplicar el Cuestionario sobre abusos entre compañeros, de Fernández y Ortega (2003). Se recordó a los(as) alumnos(as) que contestaran a los reactivos “molestar”, haciendo alusión al acoso entre escolares.
- e. Posteriormente, contando ya con los dos instrumentos respondidos por alumnos(as) de los tres grados, y el de profesores, se hicieron anotaciones respecto a dudas o confusiones en las preguntas. Se procedió a analizar los reactivos y a modificar la redacción de los que habían causado confusión o no se habían comprendido bien.
- f. Una semana después, se regresó al escenario para aplicar ambos cuestionarios a estudiantes y a profesores(as), de manera simultánea a un grupo de 4º, uno de 5º y uno de 6º -diferentes a los del piloteo-. Se repitió el procedimiento descrito en el inciso b, c y d, pero en esta ocasión con los reactivos de los cuestionarios previamente modificados.
- g. Una vez contestados todos los cuestionarios se procedió a hacer el análisis de datos.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO SOBRE ABUSOS ENTRE COMPAÑEROS, DE LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS de 4º, 5º y 6º.

NOTA. En las preguntas en que no coincide el número de elecciones totales con el número de sujetos participantes, se debe a que hubo personas que no contestaron algún reactivo.

Tabla 5. Pregunta 1. Referente al clima familiar. Sociodemográfico.

¿Con quién vives?						
OPCIONES	4º		5º		6º	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) con mi mamá y mi papá	27	84	23	92	19	66
b) sólo con uno de ellos	1	3	2	8	9	31
c) con otros familiares	4	13	0	0	1	3
Totales	32	100%	25	100%	29	100%

Tabla 6. Pregunta 2. Referente al clima familiar.

¿Cómo te sientes en tu casa?						
OPCIONES	4º		5º		6º	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) muy bien, me llevo bien con mi familia	19	58	14	56	20	69
b) normal, ni bien ni mal	10	30	10	40	7	24
c) mal, no estoy a gusto	3	9	0	0	1	4
d) muy mal, me tratan mal	1	3	1	4	1	3
Totales	33	100%	25	100%	29	100%

Tabla 7. Pregunta 3. Referente al clima escolar.

¿Cómo te sientes en la escuela?						
	4º		5º		6º	
OPCIONES	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) muy bien	16	49	11	44	14	48
b) bien	11	33	10	40	10	35
c) a veces la paso mal	6	18	4	16	5	17
d) muy mal, no me gusta	0	0	0	0	0	0
Totales	33	100%	25	100%	29	100%

Tabla 8. Pregunta 4. Referente al clima escolar.

¿Has sentido miedo a venir a la escuela?						
	4º		5º		6º	
OPCIONES	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) nunca	24	73	24	96	25	86
b) alguna vez	7	21	1	4	4	14
c) frecuentemente, más de tres o cuatro veces en las últimas semanas	1	3	0	0	0	0
d) casi todos los días	1	3	0	0	0	0
Totales	33	100%	25	100%	29	100%

Tabla 9. Pregunta 5. Referente a indicadores de víctimas.

¿A quién o a qué le tienes miedo en la escuela?						
	4º		5º		6º	
OPCIONES	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) no siento miedo	27	82	16	64	24	83
b) a algún maestro	3	9	0	0	1	3
c) a uno o varios compañeros	2	6	6	24	2	7
d) al trabajo en clase, a no saber hacerlo	1	3	2	8	2	7
e) otros	0	0	1	4	0	0
Totales	33	100%	25	100%	29	100%

Tabla 10. Pregunta 6. Referente a indicadores de víctimas.

¿Cuántos buenos amigos/as tienes en la escuela?						
	4º		5º		6º	
OPCIONES	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) ninguno	1	3	0	0	1	3
b) uno/a	1	3	2	8	0	0
c) dos o tres amigos/as	7	21	4	16	9	31
d) muchos amigos	24	73	19	76	19	66
Totales	33	100%	25	100%	29	100%

Tabla 11. Pregunta 7. Referente al clima escolar.

¿Cómo sientes que te tratan tus maestros/as?						
	4º		5º		6º	
OPCIONES	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) muy bien	17	52	15	60	8	28
b) bien	16	48	10	40	20	69
c) mal	0	0	0	0	1	3
d) muy mal	0	0	0	0	0	0
Totales	33	100%	25	100%	29	100%

Tabla 12. Pregunta 8. Referente a indicadores de víctimas.

¿Has estado solo/a en el recreo en el último mes?						
	4º		5º		6º	
OPCIONES	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) nunca, no me ha pasado	21	64	18	72	27	96
b) dos o tres veces	7	21	6	24	1	4
c) casi siempre, a veces juego con alguien	5	15	1	4	0	0
Totales	33	100%	25	100%	28	100%

Tabla 13. Pregunta 9. Referente a indicadores de víctimas.

¿Te sientes aislado/a o que no quieren estar contigo tus compañeros/as desde que empezó el año escolar?						
	4º		5º		6º	
OPCIONES	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) nunca	22	67	20	80	24	89
b) alguna vez	8	24	5	20	3	11
c) más de 4 veces	0	0	0	0	0	0
d) casi todos los días	3	9	0	0	0	0
Totales	33	100%	25	100%	27	100%

Tabla 14. Pregunta 10. Referente a rol de víctima. Detección de víctimas.

¿Te han molestado algún/a o algunos/as de tus compañeros/as, desde que empezé el año escolar?, ¿cuánto?						
	4º		5º		6º	
OPCIONES	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) nunca	13	40	9	36	16	59
b) alguna vez	8	25	15	60	7	26
c) más de 4 veces	6	19	1	4	2	8
d) casi todos los días, casi siempre	5	16	0	0	2	7
Totales	32	100%	25	100%	27	100%

Tabla 15. Pregunta 11. Referente a rol de víctima. Tiempo que ha durado el acoso.

Si contestaste en la pregunta anterior que sí te molestan mucho, más de 4 veces o casi todos los días... ¿desde cuándo te molestan?						
	4º		5º		6º	
OPCIONES	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) no me molestan, ni me rechazan ni me tratan mal	13	54	6	35	14	70
b) desde hace poco, unas dos semanas	5	21	8	47	2	10
c) desde que comenzó el año escolar	5	21	0	0	3	15
d) vienen haciéndolo desde hace bastante tiempo, por lo menos desde el año pasado	1	4	3	18	1	5
Totales	24	100%	17	100%	20	100%

Tabla 16. Pregunta 12. Referente a rol de víctima. Sentimiento que ha generado el acoso.

...¿tú cómo te sientes cuando te molestan?						
OPCIONES	4º		5º		6º	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) no me molestan	11	42	5	24	10	70
b) me da igual, no les hago caso	8	31	10	48	5	10
c) no me gusta, preferiría que no me molestaran	5	19	4	19	4	15
d) mal, no sé qué hacer para que no me molesten	2	8	2	9	2	5
Totales	26	100%	21	100%	21	100%

NOTA. De la pregunta 13 a la 18 las respuestas del(la) estudiante podían ser más de una, es por ello que el total de elecciones, en ocasiones sobrepasa el número de sujetos que contestaron este cuestionario.

Tabla 17. Pregunta 13. Referente a rol de víctima. Formas de acoso.

...¿cómo te molestan?, señala la opción que más pase.						
OPCIONES	4º		5º		6º	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) no me molestan	13	32	7	23	15	47
b) me insultan: <i>verbal</i>	4	10	3	10	4	12
c) me ponen apodos: <i>verbal</i>	10	24	7	23	5	16
d) se ríen de mí: <i>psicológico</i>	4	10	4	14	0	0
e) me pegan: <i>físico (directo)</i>	0	0	1	4	6	19
f) me roban cosas: <i>físico (indirecto)</i>	2	5	1	3	0	0
g) me esconden y/o me rompen cosas: <i>físico (indirecto)</i>	2	5	1	3	0	0
h) no me hacen caso: <i>psicológico</i>	1	2	3	10	1	3
i) me amenazan: <i>verbal</i>	3	7	1	3	1	3
j) me chantajejan: <i>psicológico</i>	2	5	2	7	0	0
Totales	41	100%	30	100%	32	100%

Cabe señalar, que las opciones de respuesta refieren a una clasificación más grande de formas de acoso, como son: verbal, física y psicológica, no obstante, hay que recordar que aunque se encuentren aparentemente separadas las categorías, éstas pueden estar entremezcladas en las situaciones reales,

además de que todas pueden afectar la esfera psicológica. Así tenemos lo siguiente:

- a) Me insultan: verbal
- b) Me ponen apodos: verbal
- c) Se ríen de mi: psicológica
- d) Me pegan: físico (directo)
- e) Me roban cosas: físico (indirecto)
- f) Me esconden y/o me rompen cosas: físico (indirecto)
- g) No me hacen caso: psicológica
- h) Me amenazan: verbal
- i) Me chantajea: psicológica

Tabla 18. Pregunta 14. Referente a rol de víctima. Detección de agresores(as).

...¿dónde está el o los que te molestan?						
OPCIONES	4º		5º		6º	
	FRECUENCI A	%	FRECUENCI A	%	FRECUENCI A	%
a) no me molestan	15	41	7	29	16	55
b) en mi salón	16	43	12	50	10	35
c) no están en mi salón pero son del mismo año que yo	2	5	2	8	3	10
d) van en otro año distinto del mío	4	11	3	13	0	0
Totales	37	100 %	24	100 %	29	100 %

Tabla 19. Pregunta 15. Referente a rol de víctima. Sexo y cantidad de acosadores(as).

¿Es un niño o una niña quien te molesta?						
OPCIONES	4º		5º		6º	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) no me molestan	14	40	7	27	16	54
b) un niño	8	23	10	38	8	27
c) unos niños	4	11	3	11	4	13
d) una niña	2	6	3	12	0	0
e) unas niñas	3	9	3	12	0	0
f) niños y niñas	4	11	0	0	1	3
g) todo el mundo	0	0	0	0	1	3
Totales	35	100%	26	100%	30	100%

Tabla 20. Pregunta 16. Referente a rol de víctima. Lugares donde se suscitan los episodios de acoso.

¿En qué lugares de la escuela te molestan?						
OPCIONES	4º		5º		6º	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) no me molestan	14	37	7	24	16	50
b) en el patio	2	5	3	10	3	10
c) en los baños	2	5	0	0	0	0
d) en el recreo	5	13	5	17	1	3
e) en el salón	14	37	12	42	10	31
f) en cualquier lugar	1	3	2	7	2	6
Totales	38	100%	29	100%	32	100%

Tabla 21. Pregunta 17. Referente a rol de víctima. Denuncia o confesión.

¿Hablas de estos problemas con alguien y le cuentas lo que te pasa?						
	4º		5º		6º	
OPCIONES	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) no me molestan	14	38	7	24	16	55
b) con un o unos/as amigos/as	5	13	7	24	7	24
c) con mi familia	8	22	7	24	3	11
d) con los maestros	5	13	6	21	0	0
e) no lo hablo con nadie	5	14	2	7	3	10
Totales	37	100%	29	100%	29	100%

Tabla 22. Pregunta 18. Referente a rol de víctima. Actuación de testigos ante el acoso.

¿Interviene alguien para ayudarte cuando te molestan?						
	4º		5º		6º	
OPCIONES	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) no me molestan	13	34	7	22	16	52
b) sí, algún amigo o amiga	14	37	13	41	9	29
c) sí, algunos niños o niñas	2	5	4	12	1	3
d) sí, un maestro o maestra	3	8	4	13	0	0
e) alguna madre o padre	2	5	3	9	2	6
f) algún/a adulto/a	1	3	1	3	0	0
g) no, no interviene nadie	3	8	0	0	3	10
Totales	38	100%	32	100%	31	100%

**Tabla 23. Pregunta 19. Referente a indicadores de acosadores(as).
Detección.**

Y tú, ¿molestas a algún/a compañero/a?						
OPCIONES	4º		5º		6º	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) nunca molesto a nadie	17	59	8	36	14	54
b) alguna vez	10	34	12	55	12	46
c) más de 4 veces desde que comenzó el año escolar	2	7	2	9	0	0
d) casi todos los días	0	0	0	0	0	0
Totales	29	100 %	22	100 %	26	100 %

Tabla 24. Pregunta 20. Referente a rol de acosador(a). La actuación de las y los testigos.

Cuando tú molestas a alguien ¿qué hacen tus compañeros?						
OPCIONES	4º		5º		6º	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) no molesto a nadie	17	61	8	34	14	48
b) nada	7	25	8	33	12	41
c) me rechazan, no les gusta	4	14	6	25	2	7
d) me dicen que lo siga haciendo	0	0	0	0	1	4
e) se unen conmigo y también molestan a otros	0	0	2	8	0	0
Totales	28	100%	24	100%	29	100%

Tabla 25. Pregunta 21. Referente a rol de testigo. Opinión sobre los(as) acosadores(as).

¿Qué piensas de los/as niños/as que molestan a otros/as?						
OPCIONES	4º		5º		6º	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) me parece muy mal que lo hagan	25	78	24	96	26	90
b) me parece normal	5	16	1	4	3	10
c) comprendo que lo hagan con algunos compañeros	1	3	0	0	0	0
d) comprendo que lo hagan si se lo merecen	1	3	0	0	0	0
e) hacen muy bien	0	0	0	0	0	0
Totales	32	100 %	25	100 %	29	100 %

Tabla 26. Pregunta 22. Referente a rol de testigo. Sentimiento que genera el acoso. Percepción de gravedad.

¿Cómo te sientes tú cuando molestan a otro/a compañero/a?						
OPCIONES	4º		5º		6º	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) no sé	13	42	9	36	10	34
b) no siento nada especial	1	3	2	8	2	7
c) no entiendo por qué lo hacen	11	36	5	20	9	31
d) a veces siento que está bien	1	3	0	0	0	0
e) me siento mal, no me gusta que lo hagan	5	16	9	36	8	28
Totales	31	100 %	25	100 %	29	100 %

Tabla 27. Pregunta 23. Referente a rol de acosador(a). Detección de secuaces.

¿Te has unido a otro/a compañero/a o a un grupo para molestar a alguien desde que comenzó el año escolar?						
OPCIONES	4º		5º		6º	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) no he molestado a nadie	24	75	16	64	20	69
b) una o dos veces	4	12	8	32	6	21
c) algunas veces	4	13	1	4	3	10
d) casi todos los días	0	0	0	0	0	0
Totales	28	100%	25	100%	29	100%

FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE LAS RESPUESTAS AL TEST DE EVALUACIÓN DE LA AGRESIVIDAD ENTRE ESCOLARES (BULL-S), DE LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS de 4º, 5º y 6º.

NOTA. En las preguntas en que no coincide el número de elecciones totales con el número de sujetos participantes, se debe a que hubo personas que no contestaron algún reactivo. Asimismo en algunos de los reactivos las respuestas a elegir podían ser más de una, es por ello que el total de elecciones, en ocasiones sobrepasa el número de sujetos que contestaron este cuestionario.

Tabla 28. Pregunta 24. Referente a las formas de acoso.

LAS AGRESIONES SON CASI SIEMPRE...						
	4º		5º		6º	
OPCIONES	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) insultos, amenazas: <i>verbal</i>	12	34	8	33	10	42
b) golpes: <i>físico</i>	13	37	8	33	51	21
c) rechazo, exclusión: <i>psicológico</i>	2	6	3	13	1	4
d) otras formas	8	23	5	21	8	33
Totales	35	100%	24	100%	70	100%

Tabla 29. Pregunta 25. Referente a los lugares donde suceden los episodios de acoso.

¿DÓNDE PASAN LAS AGRESIONES?						
	4º		5º		6º	
OPCIONES	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) en el salón	20	57	15	62	16	62
b) en el patio	14	40	6	25	6	23
c) en los pasillos	0	0	0	0	0	0
d) en otro lugar	1	3	3	13	4	15
Totales	35	100%	24	100%	26	100%

Tabla 30. Pregunta 26. Referente a la frecuencia con la que suceden los episodios de acoso.

¿QUÉ TAN SEGUIDO PASAN LAS AGRESIONES?						
	4 ^o		5 ^o		6 ^o	
OPCIONES	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) todos los días	22	31	7	29	2	8
b) 1 a 2 veces por semana	12	37	5	21	6	22
c) rara vez	2	29	9	37	19	70
d) nunca	7	3	3	13	0	0
Totales	43	100%	24	100%	27	100%

Tabla 31. Pregunta 27. Referente a la percepción de la gravedad de los episodios de acoso.

¿CREES QUE SON GRAVES ESTAS AGRESIONES?						
	4 ^o		5 ^o		6 ^o	
OPCIONES	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) poco o nada graves	8	15	2	9	7	26
b) regular	8	54	18	75	16	59
c) bastante graves	14	17	2	8	3	11
d) muy graves	8	14	2	8	1	4
Totales	38	100%	24	100%	27	100%

Tabla 32. Pregunta 28. Referente a la percepción de seguridad dentro de la escuela.

¿TE SIENTES SEGURO/A EN TU ESCUELA?						
	4 ^o		5 ^o		6 ^o	
OPCIONES	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
a) poco o nada seguro	6	17	1	4	3	11
b) regular	10	29	13	54	6	22
c) bastante seguro	6	17	3	13	7	26
d) muy seguro	13	37	7	29	11	41
Totales	35	100%	24	100%	26	100%

NOTA. DE LA TABLA 33 A LA 38 SE REPORTAN ALGUNOS DATOS CUALITATIVOS OBTENIDOS DE LA COMPARACIÓN DE RESPUESTAS INTERGRUPALES.

Tabla 33. Respuestas por grupo dadas por víctimas acerca de quién y cuántos acosadores(as) les molestan.

		4º	5º	6º
Jerarquía de elección	1	Un niño	Un niño	Un niño
	2	Niños y niñas/Unos niños	Una niña/Unas niñas	Unos niños
	3	Unas niñas	Unos niños	Niños y niñas
	4	Una niña		

Tabla 34. Respuestas por grupo dadas por víctimas acerca de la procedencia de los(as) acosadores(as).

		4º	5º	6º
Jerarquía de elección	1	Salón de clases	Salón de clases	Salón de clases
	2	Diferente grado	Diferente grado	Mismo grado, diferente grupo
	3	Mismo grado, diferente grupo	Mismo grado, diferente grupo	

Tabla 35a. Respuestas de víctimas acerca de los lugares donde son acosados(as) (Cuestionario de Fernández).

		4º	5º	6º
Jerarquía de elección	1	Salón de clases	Salón de clases	Salón de clases
	2	Recreo	Recreo	Patio
	3	Patio/Baños	Patio	Otro lugar
	4	Otro lugar	Otro lugar	

Tabla 35b. Respuestas de víctimas acerca de los lugares donde son acosados(as) (Cuestionario de Cerezo).

		4º	5º	6º
Jerarquía de elección	1	Salón de clases	Salón de clases	Salón de clases
	2	Patio	Patio	Patio
	3	Otro lugar	Otro lugar	Otro lugar

Tabla 36. Acción de testigos, de acuerdo a acosadores(as).

		4º	5º	6º
Jerarquía de elección	1	No hacen nada	No hacen nada	No hacen nada
	2	Me rechazan	Me rechazan	Me rechazan
	3		Se unen conmigo	Me dicen que lo siga haciendo

Tabla 37. Formas de acoso en general por grupo. (Cuestionario de Fernández y Cerezo).

		4º	5º	6º	4º	5º	6º
Jerarquía de elección	1	Verbal	Verbal	Físico	Físico	Físico/Verbal	Verbal
	2	Psicológico	Psicológico	Verbal	Verbal	Otros	Otros
	3	Físico	Físico	Psicológico	Otros	Psicológico	Físico
					Psicológico		Psicológico
		CUESTIONARIO DE FERNÁNDEZ			CUESTIONARIO DE CEREZO		

Tabla 38. Sentimientos de los(as) testigos ante el acoso.

		4º	5º	6º
Jerarquía de elección	1	No sé	No sé/ Me siento mal, no me gusta que lo hagan	No sé
	2	No entiendo por qué lo hacen	No entiendo por qué lo hacen	No entiendo por qué lo hacen
	3	Me siento mal, no me gusta que lo hagan	No siento nada especial	Me siento mal, no me gusta que lo hagan
	4	No siento nada especial		No siento nada especial
		A veces siento que está bien		

FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO DE PROFESORES, DE FERNÁNDEZ (2003).

Tabla 39. SOBRE DISCIPLINA Y CONFLICTOS

SOBRE DISCIPLINA Y CONFLICTOS				
RESPUESTAS DE PROFESORES DE 4º, 5º Y 6º				
No. DE PREGUNTA		RESPUESTAS ELEGIDAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Considera que las agresiones y conflictos en los centros escolares es actualmente un problema...	a) muy importante	3	100%
2	Aproximadamente ¿qué porcentaje de su tiempo en un día escolar invierte en temas relacionados con la disciplina y los conflictos?	b) entre 21% y 40%	3	100%

Tabla 40. SOBRE AGRESIONES ENTRE ALUMNOS(AS)

SOBRE AGRESIONES ENTRE ALUMNOS(AS)								
No. DE PREGUNTA		RESPUESTAS ELEGIDAS	Fr	%	RESPUESTAS ELEGIDAS	Fr	%	Total
3	Cuando se presenta en la clase algún problema de disciplina, ¿cómo actúa habitualmente?	b) hablando con el/la niño/a aparte	2	67%	d) escribiendo las incidencias (reportes de conducta)	1	33%	100%
4	¿Cree que el hecho de que el equipo de profesores adopte medidas conjuntas desde el comienzo del ciclo escolar ayudaría a la resolución de los conflictos en el salón de clase?	b) sí, pero sólo, si todo el equipo de profesores se involucrara	1	33%	d) sí, si además del equipo docente se involucrara la familia	2	67%	100%
5	Indique la solución que considera más idónea para resolver los problemas dentro del salón de clase y en la escuela (además de reducir la proporción de estos problemas)	a) mejorar la relación de todos en la escuela	2	67%	b) aplicar sanciones estrictas	1	33%	100%

Tabla 41. SOBRE RELACIONES ENTRE PROFESORES(AS).

SOBRE RELACIONES ENTRE PROFESORES										
No. DE PREGUNTA		RESPUESTAS ELEGIDAS			RESPUESTAS ELEGIDAS			RESPUESTAS ELEGIDAS		
			Fr	%		Fr	%		Fr	%
13	En general, considera que las relaciones y comunicación entre los profesores de su escuela son:	b) buenas	1	33.3%	c) normales	1	33.3%	d) malas	1	33.3%
14	En general, cuando tiene un problema de disciplina o conflicto con los/las alumnos/as:	a) se lo comunico al/la director/a	2	67%	b) lo comento con mis compañeros/as y escucho sus consejos	1	33%			
15	Las malas relaciones entre profesores y su repercusión en los conflictos de la escuela en general	a) inciden directamente en la disciplina de los/as alumnos/as	2	67%	c) sólo inciden en los/as profesores/as en conflicto, si los hubiera	1	33%			

RESULTADOS POR GRUPO

GRUPO DE 4º, CUESTIONARIO SOBRE ABUSOS ENTRE COMPAÑEROS Y SOBRE LA AGRESIVIDAD BULL-S.

Las y los estudiantes de este grupo, en su mayoría viven con su mamá y su papá, en general se llevan bien con su familia. Entre el 3% y el 9% se siente mal o a disgusto con su familia y señalaron que les tratan mal.

Respecto al clima escolar, más del 80% del grupo señaló sentirse bien o muy bien en la escuela, pero el 18% afirmó que a veces la pasa mal. En esta misma línea, el 30% de estudiantes señaló que ha sentido miedo a ir a la escuela “alguna vez”, “frecuentemente, más de tres o cuatro veces en las últimas semanas” y “casi todos los días”. Cuando se les preguntó a qué o a quién le temen en la escuela, el 9% señaló que a algún(a) maestro(a) -a pesar de esto, en la pregunta que les cuestiona sobre cómo les tratan los(as) maestros(as), todo el grupo señaló “bien” y “muy bien”-, el 6% manifestó que le teme a uno(a) o a varios(as) compañeros(as), y el 3% señaló que le teme a no saber realizar el trabajo en clase. En el cuestionario sobre la agresividad Bull-S, las y los estudiantes señalaron que consideran que las agresiones son de gravedad “regular” (54%), “bastante graves” (17%), poco o nada graves (15%) y “muy graves” (14%). Asimismo, la mayoría señaló sentirse “muy seguro(a)”, pero el 17% manifestó sentirse poco o nada seguro(a).

La mayoría del grupo (73%) indicó que tiene muchos(as) amigos(as) en la escuela, sin embargo hubo quienes señalaron que sólo tienen uno(a) (3%) y otros(as) contestaron que no tienen ningún(a) amigo(a) (3%). Más del 60% del grupo señaló que nunca ha pasado a solas el recreo, sin embargo, el 15% reconoció que ha pasado “casi siempre” a solas el recreo durante el último mes. También indicaron que casi todos los días se han sentido aislados(as) o que sus compañeros(as) no quieren estar con ellos(as) (9%).

El 60% de alumnos(as) afirmó que desde que empezó el ciclo escolar ha sido molestado por algún(a) compañero(a) “alguna vez”, “más de 4 veces”, o “casi todos los días, casi siempre”. En contraste con lo anterior, el 46% del grupo, señaló que ha sido molestado desde hace dos semanas, desde que comenzó el ciclo escolar y desde “el año pasado”.

Quienes reconocieron su rol de víctima, señalaron que al ser maltratados(as) se sienten mal, no les gusta y no saben qué hacer para que ya no suceda (27%), otro tanto indicó que le da igual (31%).

Respecto a las formas de acoso que reconocieron que sucede, se encuentran: verbal como poner apodos con 24%, verbal como insultos con 10%, verbal como amenazas con 7%, psicológica con 10%, físico indirecto como robar, romper y/o esconder pertenencias con 5%, psicológica como chantajear con 5% y psicológica como ignorar con 2%. En el cuestionario sobre la agresividad Bull-S, eligieron más frecuentemente el maltrato físico directo como golpes con 37%, el maltrato verbal como insultos y amenazas con 34%, “otras formas de maltrato” con 23% y maltrato psicológico como exclusión y rechazo con un 6%.

En el cuestionario sobre abusos de Fernández, y de acuerdo a las y los estudiantes del grupo que juegan el rol de víctimas, los lugares en donde se encuentran quienes les maltratan son: el salón de clases (43%), en otro grado (11%), en otro grupo, pero en el mismo grado (5%). Esto coincide con las respuestas obtenidas en la pregunta que cuestiona los lugares en donde les molestan, aquí el alumnado eligió el salón de clases como el sitio donde más sucede el maltrato (37%), posteriormente durante el recreo (13%), en el patio (5%) y en los baños (5%). En el cuestionario sobre la agresividad Bull-S, el grupo eligió el salón de clases como el lugar más frecuente donde suceden las agresiones, seguido del patio de la escuela y de “otro lugar”. Señalaron además que las agresiones suceden “1 a 2 veces por semana”, “todos los días”, y “rara vez”.

Las y los estudiantes afirmaron que quienes les molestan, mayoritariamente son: “un niño” (23%), “unos niños” y “niños y niñas” (11% c/u). Cuando las víctimas confían el maltrato a alguna persona, lo hacen principalmente a su familia (22%), maestros(as) (13%) y amigo(a)s (13%), el 14% no lo cuenta a nadie. Cuando alguien interviene ante el acoso, por lo general es algún(a) amigo(a) y posteriormente pueden ser maestros(as), otros(as) niños(as), algún(a) madre o padre de u otra persona adulta, el 8% señaló que no interviene nadie.

El 41% del grupo reconoció que juega el rol de acosador(a), otro tanto (25%) señaló que “una o dos veces” o “algunas veces” se han unido con alguien para molestar a otros(as), y mientras eso sucede -de acuerdo a ellos(as)- quienes observan no hacen nada (25%) o les rechazan (14%). La mayoría del grupo (78%) manifestó que le parece muy mal que haya compañeros(as) que molesten a otros(as), pero para el 16% esto es normal y el 6% señaló que comprende que suceda con algunos(as) compañeros(as), algunas(os) señalaron que hay quienes se lo merecen.

Al cuestionar a las y los testigos sobre lo que sienten ante el acoso, el 42% indicó no saber qué siente, el 36% no entiende por qué algunos(as) molestan, el 16% se siente mal, y el 3% reconoció que a veces siente que está bien que suceda.

GRUPO DE 5º, CUESTIONARIO SOBRE ABUSOS ENTRE COMPAÑEROS Y SOBRE LA AGRESIVIDAD BULL-S.

El 92% de las y los estudiantes de este grupo viven con su mamá y su papá y el 8% restante vive con uno de ellos solamente. El 96% del alumnado señaló que le tratan “normal, ni bien ni mal” y “muy bien”, pero el 4% restante mencionó que le tratan mal.

Respecto al clima escolar, la mayor parte del grupo (84%) indicó que la pasa bien o muy bien en la escuela, el 16% restante señaló que a veces la pasa mal. Al cuestionarles si han sentido miedo al asistir a la escuela, el 4% del grupo reconoció que sí, que alguna vez ha sentido temor, posteriormente el 36% del

grupo indicó que tiene miedo a ir a la escuela o teme a “uno o a varios compañeros(as)” o “al trabajo en clase, a no saber hacerlo” también eligió la opción en que se señala que temor a “otros”. Al preguntarles si los(as) maestros(as) les tratan bien, todo el grupo coincidió en que les tratan bien o muy bien. En el cuestionario sobre la agresividad Bull-S, los(as) alumnos(as) afirmaron que se sienten seguros(as) en la escuela en medida “regular” (54%), otros(as) correspondientes al 13%, señalaron que se sienten bastante seguros(as), otros(as) señalaron que se sienten muy seguros (29%) y el 4% señaló que se siente poco o nada seguro(a).

Los(as) participantes señalaron que tienen uno, dos o tres y muchos(as) amigos(as). Sin embargo el 4% del grupo señaló que durante el último mes casi siempre ha pasado a solas el recreo, el 24% señaló que esto le ha sucedido sólo en dos o tres ocasiones. El 60% de los(as) alumnos(as) señalaron que han sido molestados(as) por algún(a) compañero(a) “alguna vez”, y el 4% indicó que ha sido molestado(a) más de cuatro veces desde que empezó el ciclo escolar. Al cuestionarles desde cuándo les molestan, el 47% mencionó que desde hace unas dos semanas y el 18% dijo que desde por lo menos el año anterior. Respecto al sentimiento de quienes juegan el rol de víctimas, el 48% señaló “me da igual, no les hago caso”, el 19% indicó “no me gusta, preferiría que no me molestaran” y el 9% señaló “no sé qué hacer para que no me molesten”.

Respecto a las formas de acoso que se obtuvieron de las respuestas, de acuerdo a las niñas y niños que juegan el rol de víctimas y de acuerdo al Cuestionario sobre abusos de Fernández (2003), el 23% señaló que el maltrato más frecuente es el verbal en forma de apodos, el 14% eligió el maltrato psicológico expresado como burlas, el 10% verbal como insultos, el 10% psicológico como el ignorar a alguien, el 7% psicológico expresado como chantaje, el 4% físico directo como los golpes, el 3% eligió físico indirecto expresado como robo de pertenencias, el 3% físico indirecto manifestado como esconder y/o romper pertenencias, y el 3% eligió el verbal como amenazas. En el cuestionario sobre la agresividad Bull-S, las y los estudiantes eligieron más frecuentemente el maltrato verbal como amenazas (33%), maltrato físico directo

como golpes (33%), “otras formas” (21%) y maltrato psicológico como exclusión y rechazo (13%).

De acuerdo al cuestionario sobre abusos entre compañeros, de Fernández (2003) los lugares de donde niñas y niños que juegan el rol de víctimas afirmaron que proceden quienes les molestan son: el salón de clases (50%), son de otro grado (13%), son del mismo grado, pero de otro grupo (8%). Indicaron que los episodios de maltrato suceden en: el salón (42%), durante el recreo (17%), en el patio (10%) y “en cualquier lugar” (7%). En el cuestionario sobre la agresividad Bull-S, de Cerezo (2001), alumnas y alumnos señalaron que los lugares donde suceden episodios de maltrato entre escolares son: el salón de clases (62%), el patio (25%) y “otro lugar” (13%). Respecto a la frecuencia de las agresiones, indicaron que suceden “rara vez” (37%), “todos los días” (29%), de “1 a 2 veces por semana” (21%) y “nunca” (13%).

Las y los estudiantes señalaron que quien les molesta es: “un niño” (38%), “una niña” (12%). También señalaron que les molestan “unas niñas” (12%), y “unos niños” (11%). De estos(as) mismos(as) alumnos(as), el 69% afirmó que le cuenta a otras personas el maltrato, entre las que se encuentran personas de la familia (24%), amigos(as) con el 24% de elección, y maestros(as) con el 21% de elección.

Las niñas y los niños que se auto reconocen como víctimas, señalaron que cuando son maltratados(as), alguien interviene para ayudarles, el 41% señaló que lo hace algún(a) amigo(a), el 13% señaló que lo hace algún(a) maestro(a), el 12% eligió la respuesta de “algunos(as) niños(as)”, el 9% señaló que interviene alguna madre o algún padre, mientras que el 3% indicó que interviene alguna persona adulta.

Al preguntarles si ellos(as) han molestado a algún(a) compañero(a), el 64% aceptó que sí lo ha hecho, el 55% señaló que lo ha realizado “más de cuatro veces desde que comenzó el año escolar” y el 9% indicó que lo hace “casi todos los días”. Señalaron también que cuando molestan a otros(as) quienes observan no hacen nada (33%), les rechazan (25%) o se les unen “...y también molestan”

(8%). Respecto a si alguien del grupo se han unido a otro(a) compañero(a) para molestar, el 36% reconoció que sí lo ha hecho, ya sea “una o dos veces” (32%) o “algunas veces” (4%).

De acuerdo al cuestionario sobre abusos entre compañeros, de Fernández (2003) las y los testigos de acoso opinaron en su gran mayoría (96%) que les parece muy mal que haya compañeros(as) que molesten a otros(as), y otro tanto (4%) señaló “me parece normal”. Cuando observan el maltrato, se sienten de diferentes maneras, eligieron las siguientes opciones de respuesta: “no sé” (36%), “me siento mal, no me gusta que lo hagan” (36%), “no entiendo por qué lo hacen” (20%), “no siento nada especial” (8%). En el cuestionario sobre la agresividad Bull-S, señalaron que las agresiones son de gravedad regular (75%), poco o nada graves (9%), bastante graves (8%) o muy graves (8%).

GRUPO DE 6º, CUESTIONARIO SOBRE ABUSOS ENTRE COMPAÑEROS Y SOBRE LA AGRESIVIDAD BULL-S.

Las y los estudiantes de 6º señalaron en su mayoría vivir con su mamá y su papá (66%) otro tanto señaló vivir sólo con uno de sus progenitores (31%) y hubo otro porcentaje que señaló vivir con otros familiares (3%). El 93% del grupo indicó que con su familia se lleva “bien” o “normal, ni bien ni mal”, el 4% reconoció que se siente mal en su casa y el 3% restante dijo que se siente muy mal “me tratan mal”.

Respecto al clima escolar, la mayor parte del grupo (83%) señaló sentirse bien o muy bien en la escuela, pero el 17% indicó “a veces la paso mal”. En el cuestionario sobre la agresividad Bull-S, una parte de los(as) participantes (11%) señaló que en la escuela se siente “poco o nada seguro(a)”, se siente seguro de manera “regular” (22%), el 26% indicó sentirse bastante seguro(a) y el 41% indicó sentirse muy seguro(a).

De este grupo, el 17% de estudiantes aceptó que “alguna vez” ha sentido miedo al ir a la escuela, al expresar el origen de su miedo, el 7% señaló que le teme “a uno(a) o a varios(as) compañeros(as)”, otro 7% señaló que le teme a no saber

realizar el trabajo en clase, y el 3% le teme a algún(a) maestro(a). En otra pregunta, el 97% del grupo señaló que los(as) maestros(as) le tratan bien o muy bien, pero el 3% restante indicó que le tratan mal.

Respecto a si tienen amigos(as) en la escuela, el 66% de las(os) participantes señalaron que tienen muchos(as) amigos(as), el 31% indicó que tiene dos o tres amigos(as) y el 3% restante dijo que no tiene ningún(a) amigo(a). En este mismo sentido, el 4% del grupo indicó que durante el último mes ha pasado a solas el recreo en dos o tres ocasiones. Algunos(as) estudiantes (11%) indicaron que se han sentido aislados(as), y que sus pares “alguna vez” no quieren estar con ellos(as) desde que inició el ciclo escolar.

El 41% del grupo aceptó que ha sido molestado por sus compañeros(as) “alguna vez” (26%), “más de 4 veces” (8%) y “casi todos los días” (7%). Al preguntarles desde cuándo sucede el maltrato, las y los participantes eligieron las siguientes respuestas: “desde hace unas dos semanas” (10%), “desde que comenzó el ciclo escolar (15%) y “vienen haciéndolo desde por lo menos el año pasado” (5%). Quienes han sido molestados(as) se sienten de diferentes formas: les da igual (10%), no les gusta (15%) y se sienten mal “no sé qué hacer para que no me molesten” (5%).

Al explorar las formas en que se expresa el maltrato, se obtuvo lo siguiente: maltrato físico directo como golpes (19%), verbal como apodos (16%), verbal como insultos (12%), psicológica como ignorar (3%) y verbal como amenazas (3%). En el cuestionario sobre la agresividad Bull-S, las agresiones más frecuentes fueron: verbal como insultos y amenazas (42%), “otras formas” (33%), física directa como golpes (21%) y psicológica como exclusión y rechazo (4%).

De acuerdo a las víctimas los lugares de donde proviene la persona que les maltrata, son: salón de clases (35%), y de otro grupo pero del mismo grado (10%). Los lugares en donde se suscitan los episodios de maltrato son: el salón de clases (31%), el patio (10%), “cualquier lugar” (6%) y durante el recreo (3%).

En el cuestionario sobre la agresividad Bull-S, las y los estudiantes señalaron que los episodios de maltrato suceden en: el salón (62%), el patio (23%) y “otro lugar” (15%) con una frecuencia de “rara vez” (70%), de “1 a 2 veces por semana” (22%), y “todos los días” (8%). Respecto a la gravedad que consideran que tienen estos actos de maltrato, señalaron que les parece “regular” (59%), poco o nada grave (26%), bastante grave (11%) y muy grave (4%).

En cuanto al sexo y número de los(as) compañeros(as) que les maltratan, señalaron: “un niño” (27%), “unos niños” (13%), “niños y niñas” (3%) y “todo el mundo” (3%). Al preguntarles si alguien interviene para ayudarles en los episodios de maltrato, de quienes juegan el rol de víctimas, el 29% señaló que interviene un amigo o amiga, que no interviene nadie (10%) y que interviene alguna madre o algún padre (6%). Sobre a quién le cuentan que les acosa, el 24% señaló que “a unos(as) amigos(as), a su familia (11%) y a nadie (10%).

Al cuestionar a las y los estudiantes acerca de si juegan el rol de acosadores(as) molestando a otros(as) compañeros(as) el 46% señaló que “alguna vez” lo hacen, y mientras esto sucede las y los testigos “no hacen nada” (41%), “me rechazan” (7%) o “me dicen que lo siga haciendo” (4%). Cuando se les preguntó si se han unido a otro(a) compañero(a) para acosar a otros(as) el 21% del grupo señaló que lo ha hecho en una o dos ocasiones, y otro 10% indicó que lo ha hecho “algunas veces”.

Al explorar lo que piensan las y los testigos sobre los(as) acosadores(as), se encontró que el 90% opina que está muy mal que lo hagan, pero el 10% restante señaló que le parece normal que lo hagan. Cuando observan el acoso hacia sus compañeros(as) hubo diferentes reacciones, el 34% señaló que no sabe lo que siente, el 31% no entiende por qué maltratan algunos(as), el 28% se siente mal señaló “no me gusta que lo hagan”, y el 7% restante indicó “no siento nada especial”.

COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE CUESTIONARIOS.

Clima escolar (pregunta 3 y 4 Cuestionario sobre abusos entre compañeros, de Fernández, y pregunta 5 Test sobre agresividad, de Cerezo).

En las preguntas 3 de Fernández y 5 de Cerezo, hubo coincidencia respecto a que la mayoría de estudiantes de los tres grupos, señalaron sentirse “bien” y “muy bien” además de regularmente seguros(as). En ambas preguntas, un porcentaje pequeño de los tres grupos (pero ligeramente mayor en 4º) apuntó a que se siente poco o nada seguro(a) y a veces la pasa mal. Lo anterior coincide con la pregunta 4 de Fernández, en donde estudiantes de los tres grupos afirmaron que han sentido miedo al asistir a la escuela “alguna vez”. Alumnos(as) de 4º indicaron que han tenido miedo “más de tres o cuatro veces en las últimas semanas”.

Víctimas y agresores(as) (pregunta 10 y 19 Cuestionario sobre abusos entre compañeros, de Fernández, y pregunta 3 Test sobre agresividad, de Cerezo).

En los grupos de 4º y 5º se contabilizó más del 60% y en el de 6º el 41%, de niñas y niños que juegan el rol de víctimas.

Respecto a los(as) acosadores(as), se encontró que hay poco más del 40% en cada uno de los grupos de 4º y 5º y el 64% en 6º.

En cuanto a la frecuencia del acoso, sucede “frecuentemente” en 4º, de manera “regular” en 5º y poco frecuente en 6º.

Formas de acoso (pregunta 13 Cuestionario sobre abusos entre compañeros, de Fernández, y pregunta 1 Test sobre agresividad, de Cerezo).

En términos generales, en ambas preguntas se obtuvieron resultados similares ya que para 4º el acoso verbal fue el más frecuente. Para 5º se obtuvo igualmente alta frecuencia de elección para el acoso de tipo verbal. En el caso de 6º, se encontraron el acoso físico y el verbal entre los más frecuentes.

Lugares donde sucede el acoso (pregunta 16 Cuestionario sobre abusos entre compañeros, de Fernández, y pregunta 2 Test sobre agresividad, de Cerezo).

En ambas preguntas, los tres grupos coincidieron en que los lugares donde sucede más frecuentemente el acoso entre escolares -de manera general y jerárquica- son: el salón de clases, el patio (o durante el recreo) y los baños (u otro lugar).

Percepción de testigos ante el acoso (pregunta 21 y 22 Cuestionario sobre abusos entre compañeros, de Fernández, y pregunta 4 Test sobre agresividad, de Cerezo).

Las y los testigos de los tres grupos, mayoritariamente opinan que está muy mal que haya quienes molesten a otros(as). Unos(as) cuantos(as) opinan que es algo normal. En contraste con lo anterior, la mayoría de alumnos(as) de 4º, 5º y 6º señalaron que consideran que las agresiones son de gravedad “regular”, algunos(as) alumnos(as) de 4º opinaron que las agresiones son bastante graves.

La mayoría de estudiantes que se reconocieron como testigos de acoso, señalaron que no saben cómo se sienten cuando lo presencian. Hubo quienes señalaron que no entienden por qué hay niñas y niños que maltratan a otros(as). Probablemente el hecho de que contesten que les parece “regular” la gravedad de las agresiones, está relacionado con que las y los testigos no saben identificar sus sentimientos ante el maltrato.

RESULTADOS INTERGRUPALES REFERENTES AL ACOSO ENTRE ESCOLARES.

Aspecto socio demográfico. La mayoría de las niñas y los niños de los tres grupos viven con su mamá y con su papá y, en menor medida, con sólo uno de ellos y otros(as) familiares.

NOTA. En los siguientes rubros se describirán los resultados en términos comparativos entre los tres grupos del estudio.

Clima familiar. En general, la mayoría de estudiantes de cada uno de los tres grupos, señaló que se siente muy bien con su familia. Al hacer análisis comparativo de las frecuencias de elección entre grupos, se encontró que los(as) alumnos(as) de 6º son quienes más eligieron la opción “me siento muy bien con mi familia”, estudiantes de 5º eligieron más frecuentemente las opciones “me siento normal, ni bien ni mal” y “me siento muy mal, me tratan mal”, alumnos(as) de 4º eligieron con mayor frecuencia la opción “me siento mal, no estoy a gusto”. Estos resultados parecen indicar que estudiantes del grupo de menor grado tienen un ambiente familiar menos favorable que quienes se encuentran en grados más altos.

Clima escolar. A pesar de que la mayoría de alumnos(as) en cada uno de los grupos, señaló que se siente muy bien en la escuela, en los tres grupos eligieron la opción “a veces la paso mal”. En relación con lo anterior, estudiantes de 4º señalaron sentirse menos seguros que los(as) de 5º y 6º; alumnos(as) de 5º calificaron de “regular” el cómo se sienten en la escuela y alumnos(as) de 6º señalaron sentirse más seguros(as) en comparación con 4º y 5º.

Alumnos(as) de 4º fueron los que más reportaron haber sentido miedo al asistir a la escuela en “alguna ocasión”, alumnos(as) de este grupo fueron los(as) únicos(as) en elegir las opciones “frecuentemente, más de 3 o 4 veces en las últimas semanas” y “casi todos los días” en respuesta al cuestionamiento sobre si han sentido miedo al ir a la escuela.

Respecto a indicadores de acoso como conocer si las y los estudiantes le temen a algún(a) o algunos(as) compañeros(as), los tres grupos contestaron afirmativamente, pero fue el grupo de 5º quien tuvo más frecuencia de elección a esta respuesta.

Indicadores de rol de víctima. Los(as) alumnos(as) de 4º señalaron haber pasado a solas del recreo durante el último mes -más frecuentemente que 5º, mientras que 6º no eligió esta opción-. Sólo alumnos(as) de 4º señalaron haberse sentido aislados(as) “casi todos los días” desde que empezó el ciclo escolar, aunque estudiantes de los tres grupos afirmaron que se han sentido aislados(as) “alguna vez” desde que empezó el ciclo escolar. En relación con lo anterior, estudiantes de los tres grupos reconocieron que algún(a) compañero(a) les causa temor, sólo que el grupo de 5º eligió más frecuentemente esta opción de respuesta que los otros dos grupos.

En cuanto a la amistad, estudiantes de 4º y de 6º indicaron que no tienen ningún(a) buen(a) amigo(a).

De acuerdo al análisis inter grupal de las respuestas obtenidas en clima escolar e indicadores de rol de víctima, se observa que el grupo de 4º resultó ser el más vulnerable de los tres, ya que alumnos(as) de este grupo, en general se sienten aislados(as), temen asistir a su centro escolar, pasan a solas el recreo y afirman pasarla mal en la escuela.

Rol de víctima. Alumnos(as) de los tres grupos (pero más frecuentemente del grupo de 4º) señalaron que han sido molestados(as) desde que empezó el ciclo escolar, con una frecuencia de “más de 4 veces”, asimismo, estudiantes de 4º y 6º (pero más frecuentemente de 4º) señalaron que han sido molestados(as) “casi todos los días”. Considerando que la definición del acoso menciona que la agresión tiene que ser repetitiva, se puede inferir que las opciones de respuesta “más de 4 veces” y “casi todos los días” constituyen indicadores de acoso, entonces se puede afirmar que el grupo de 4º sufre más de acoso en comparación con los otros grupos (4º=35%, 5º=4% y 6º=15%). Acorde a lo

anterior, más alumnos(as) de 4º señalaron que han sido molestados(as) desde que comenzó el ciclo escolar y más alumnos(as) de 5º señalaron que les ha sucedido desde por lo menos el año pasado (ciclo escolar anterior). Alumnos(as) de 6º (aunque con menor frecuencia) también afirmaron que han sido molestados(as) desde el ciclo pasado y desde que comenzó el año escolar en curso.

Aunque la mayoría de alumnos(as) de cada grupo manifestaron que les da igual que les molesten, alumnos(as) de los tres grupos (mayoritariamente 4º y 5º), coincidieron en que no les gusta que les molesten y que se sienten mal y no saben qué hacer para que no suceda.

Respecto a quiénes y cuántos son los(as) que acosan, alumnos(as) de los tres grupos coincidieron en que se trata más frecuentemente de una sola persona, de “un niño” quien les molesta. En seguida las respuestas más elegidas fueron “niñas y niños” (4º), “una niña” (5º) y “unos niños” (6º). Al realizar el análisis de la frecuencia de elección entre los tres grupos, se encontró que el grupo de 4º eligió más la opción de “niños y niñas”, el grupo de 5º eligió más las opciones “un niño”, “una niña” y “unas niñas”, y el grupo de 6º eligió más la opción “unos niños”.

Pareciera entonces que el acoso se da en los tres grupos principalmente de parte de una sola persona, un varón, posteriormente varía de acuerdo a cada grupo. Los grupos de 4º y 5º señalaron a “una niña” o a “unas niñas” después de su primera elección más frecuente, pero en el caso de 6º fue la última opción elegida. Es importante puntualizar que alumnos(as) de los grupos de 4º y 6º señalaron que les molestan “niñas y niños”, es decir que el acoso es mixto y no solamente con la participación de ambos sexos de manera aislada.

Con quienes indicaron jugar el rol de víctimas, se exploró, de dónde provenían quienes les molestan. En los tres grupos hubo coincidencia respecto a que la mayoría de los(as) acosadores(as) pertenecen a su mismo salón de clases. Sin embargo, tras realizar el análisis inter grupal de respuestas, más alumnos(as) de

6º señalaron que los(as) que acosan pertenecen al mismo grado escolar, pero de otro grupo, mientras que más alumnos(as) de 5º señalaron que quienes acosan pertenecen a su salón de clases, pero también a diferente grado escolar. Se puede inferir que aunque inicialmente los(as) acosadores(as) provienen del mismo grupo, -dadas las dinámicas de socialización- después se encuentran más frecuentemente en otros grupos, de esta manera para 4º y 5º se encuentran en otros grados –probablemente grados superiores- y para 6º se encuentran en el mismo grado, pero diferente grupo –se trataría de una violencia más “equilibrada” en cuanto a edad-.

Respecto a las formas en las que son acosados(as), de acuerdo al Cuestionario sobre abusos entre compañeros de Fernández (2003), la mayoría de los(as) estudiantes de 4º y 5º eligieron más frecuentemente el maltrato verbal, y la mayoría de estudiantes de 6º eligieron más frecuentemente el maltrato físico, y en términos generales, al hacer el análisis inter grupal de respuestas, estudiantes de 4º eligieron más frecuentemente el maltrato verbal -como apodosos y amenazas- y maltrato físico indirecto –como robar, romper y/o esconder pertenencias-; estudiantes de 5º eligieron más frecuentemente maltrato psicológico -como burlas, ignorar a otros(as) y chantajes-; alumnos(as) de 6º eligieron más frecuentemente maltrato verbal -como insultos- y maltrato físico directo -como golpes-.

En los grupos de 4º y 5º el patrón de elección fue muy similar, ya que eligieron jerárquicamente las siguientes formas: verbal, psicológica y física (sólo el grupo de 4º no eligió el maltrato físico directo o golpes). El grupo de 5º eligió todas las formas de maltrato. El grupo de 6º tuvo un patrón diferente ya que los(as) alumnos(as) eligieron jerárquicamente maltrato físico, verbal y psicológico – como ignorar -no eligieron maltrato psicológico, sólo ignorar-.

A través del Test de la agresividad entre escolares (Bull-S, Forma –A), de Cerezo (2001), se obtuvieron resultados diferentes ya que los grupos de 4º y 5º eligieron más frecuentemente el maltrato físico directo –como golpes-, después eligieron el maltrato verbal, “otras formas” y el maltrato psicológico. En el caso

del grupo de 6º, los(as) alumnos(as) eligieron más frecuentemente el acoso verbal (insultos y amenazas), “otras formas”, acoso físico directo y acoso psicológico. Al realizar el análisis inter grupal de respuestas, se encontró que el grupo de 4º eligió más frecuentemente el acoso físico directo (golpes), alumnos(as) de 5º eligieron más frecuentemente el acoso psicológico (rechazo y exclusión), alumnos(as) de 6º eligieron más frecuentemente acoso verbal (insultos y amenazas) y “otras formas”. El patrón de respuesta fue similar en los grupos de 4º y 5º, ya que sus elecciones del maltrato o acoso que sucede en su escuela jerárquicamente quedaron de la siguiente forma: físico, verbal, “otras formas” y psicológico, en el caso de 6º las elecciones quedaron jerárquicamente de la siguiente forma: verbal, otras formas, físico y psicológico.

Los resultados obtenidos a través de ambos cuestionarios parecen diferentes en cuanto a las formas de maltrato reportadas, ya que mientras en el cuestionario de Fernández (2003) alumnos(as) de 4º y 5º eligieron como el maltrato más frecuente el verbal, y como el menos frecuente el físico, en el cuestionario de Cerezo eligieron como el maltrato más frecuente el maltrato físico y como el menos frecuente el psicológico. En el caso de 6º en el cuestionario de Fernández (2003), los(as) alumnos(as) eligieron como el maltrato más frecuente el verbal y como el menos frecuente el psicológico.

Sobre la variación resultante en ambos instrumentos, se puede inferir que se deba a que los reactivos del cuestionario de Fernández (2003) están dirigidos a la víctima que sufre el acoso o maltrato, mientras que los reactivos del cuestionario de Cerezo (2001) están dirigidos de manera más impersonal, lo cual puede crear una percepción diferente en cada participante.

De acuerdo a lo obtenido a través del cuestionario de Fernández (2003), los lugares más frecuentes en donde las víctimas han sido acosadas, para 4º y 5º son: el salón de clases, durante el recreo, el patio (y baños para 4º) y “otro lugar”. Para 6º son: el salón de clases, el patio, “otro lugar” y durante el recreo.

Por lo anterior, se puede decir que el lugar en donde pasan la mayor parte del tiempo en la escuela los(as) alumnos(as), es decir, el salón de clases -en los tres grados- se suscitan más episodios de acoso. Los siguientes sitios elegidos son lugares más abiertos en donde los(as) alumnos(as) se mezclan con alumnos(as) de otros grupos y otros grados.

Al realizar el análisis inter grupal de respuestas, se encontró que los(as) alumnos(as) de 4º eligieron más los baños como un sitio donde son víctimas de maltrato entre pares, alumnos(as) de 5º eligieron más frecuentemente el salón de clases, el recreo, otro lugar y compartido con 6º, el patio de la escuela.

De acuerdo a los resultados obtenidos a través del Test de Cerezo (2001), los lugares más frecuentes en orden jerárquico donde suceden los episodios de acoso –para los tres grupos- son: el salón de clases, el patio y “otro”. Tras realizar el análisis inter grupal de respuestas, se encontró que alumnos(as) de 4º eligieron más el patio como el lugar donde más se suscita el acoso, alumnos(as) de 5º y 6º eligieron más el salón de clases.

Los resultados obtenidos en ambos cuestionarios son muy similares y sitúan al grupo de 4º en un plano más vulnerable respecto a los otros dos grupos, ya que eligieron como el lugar más frecuente el patio y los baños de la escuela donde son víctimas del maltrato, caso contrario de lo que sucede con 5º y 6º que eligieron más el salón de clases, es decir que en éste último caso, pareciera que el acoso se da más en su propio grupo de edad.

Respecto a qué personas le cuentan sobre el acoso del que están siendo víctimas, hubo diferencias en los tres grupos. Por jerarquía de elección se encontró que alumnos(as) de 4º confían más en su familia, luego en nadie y después en amigos(as) y maestros(as); alumnos(as) de 5º confían más en amigos(as) y familia, maestros(as) y luego en nadie; alumnos(as) de 6º confían más en amigos(as), familia y luego en nadie. Pareciera que los(as) estudiantes de 4º confían mucho más en su familia y en última instancia en cualquier otra persona, ya sea amigos(as) o maestros(as). Estudiantes de 5º guardan más

estrecha relación con sus figuras de autoridad pero también con sus amigos(as). Alumnos(as) de 6º confían más en amigos(as), y luego en su familia y como dato agregado se encontró que no confían en figuras de autoridad de la escuela.

Los(as) alumnos(as) de los tres grupos que juegan el rol de víctimas, señalaron que cuando son molestados(as) hay otras personas que intervienen para ayudarles, principalmente algún(a) amigo(a), posteriormente –de manera variable para cada grupo- eligieron las opciones de “niños(as)”, “maestros(as)”, “alguna madre o algún padre”, “algún(a) adulto(a)”.

Los(as) alumnos de 4º eligieron más frecuentemente la opción de “no interviene nadie”; alumnos(as) de 4º y 5º eligieron más frecuentemente la opción de “un(a) adulto(a)” para responder a la pregunta de quién interviene para ayudar ante el acoso; alumnos(as) de 5º eligieron más frecuentemente las opciones: amigo(a), niños(as), maestros(as) y madre o padre. En el caso del grupo de 6º, la mayoría de los(as) alumnos(as) indicaron que les ayuda algún(a) amigo(a), alguna madre o algún padre.

Rol de acosador(a). De acuerdo con los resultados obtenidos a través del cuestionario de Fernández (2003), más del 30% de los(as) alumnos(as) de cada uno de los grupos, reconocieron que han molestado a sus compañeros(as) “alguna vez”. Alumnos(as) de los grupos de 4º y 5º eligieron como segunda opción más frecuente la de “más de 4 veces en el año” ante la pregunta ¿Y tú, molestas a algún(a) compañero(a)?; los(as) alumnos(as) de 5º eligieron más frecuentemente que el acoso sucede “alguna vez” y “más de 4 veces”. Cabe recordar que considerando la definición de acoso escolar como un fenómeno que es repetitivo, las opciones de respuesta de “más de 4 veces” y “casi todos los días” serían indicadores de que se está presentando el fenómeno. En este sentido, se puede decir que sólo manifestaron esta realidad los grupos de 4º y 5º en el rol de acosador(a), no obstante es prudente tomar con reserva estos datos ya que no hubo otras fuentes de recogida de datos.

Conforme a los resultados obtenidos a través del cuestionario de Cerezo (2001), alumnos(as) de los tres grupos tuvieron patrones de respuestas diferentes, por ejemplo alumnos(as) de 4º señalaron que el acoso sucede más frecuentemente de “1 a 2 veces por semana” y “todos los días”; para alumnos(as) de 6º el acoso sucede más frecuentemente “rara vez” y de “1 a 2 veces por semana”.

Tras realizar un análisis inter grupal de las elecciones de respuesta, se encontró que alumnos(as) de 4º eligieron más frecuentemente que el acoso sucede “todos los días” y de “1 a 2 veces por semana”, alumnos(as) de 6º eligieron más que el acoso sucede “rara vez”.

Respecto a los(as) seguidores(as) o secuaces, alumnos(as) de los tres grupos, reconocieron que desde que comenzó el ciclo escolar se han unido a alguien para molestar a algún(a) compañero(a) o a un grupo, con una frecuencia de “1 o 2 veces” y “algunas veces”, sin embargo, al realizar el análisis inter grupal de respuestas, los(as) alumnos(as) de 4º eligieron más frecuentemente la opción de “algunas veces”, alumnos(as) de 5º eligieron más frecuentemente la opción de “1 o 2 veces”. Lo anterior denota una participación más activa a nivel grupal de parte de alumnos(as) de 4º, seguida por la del grupo de 5º.

Los(as) alumnos(as) de los tres grupos -que juegan el rol de acosadores(as)- señalaron que cuando molestan a sus compañeros(as) éstos por lo general no hacen nada o bien, les rechazan. La elección siguiente por parte de 5º fue “se unen conmigo y también molestan a otros(as)”, y para alumnos(as) de 6º, la respuesta más elegida en tercer lugar fue “me dicen que lo siga haciendo”.

Después de realizar el análisis inter grupal de elecciones de respuesta, se encontró que alumnos(as) de 5º eligieron más frecuentemente las opciones “me rechazan” y “se unen conmigo”, alumnos(as) de 6º eligieron más frecuentemente las opciones “me dicen que lo siga haciendo” y “no hacen nada”.

Los resultados parecen indicar que el grupo de 5º tiene una participación grupal más activa en el acoso respecto a los(as) testigos como secuaces de quien

acosa. Al mismo tiempo este grupo tuvo un porcentaje más alto respecto al rechazo de testigos.

Rol de testigo. De acuerdo a los resultados obtenidos a través del cuestionario de Fernández (2003), la mayoría de los(as) alumnos(as) de cada uno de los tres grupos que juegan el rol de testigos en el acoso, escogieron la opción de respuesta “no sé” (también la de “me siento mal” de parte de 6º), cuando se les preguntó acerca de lo que sienten al observar episodios de acoso.

La segunda opción más elegida para alumnos(as) de los grupos de 4º, 5º y 6º fue la de “no entiendo por qué lo hacen”, seguida por la de “me siento mal, no me gusta que lo hagan”, para los grupos de 4º y 6º y, posteriormente eligieron las opciones “no siento nada especial” y alumnos(as) de 4º eligieron la opción de “a veces siento que está bien”.

Al realizar el análisis inter grupal de respuestas, se encontró que alumnos(as) de 4º eligieron más frecuentemente las opciones “no sé”, “no entiendo por qué lo hacen” y “a veces siento que está bien”, alumnos(as) de 5º eligieron más frecuentemente las opciones “no siento nada especial” y “me siento mal, no me gusta que lo hagan”. Pareciera que los(as) alumnos(as) de 4º juegan un rol más participativo como testigos en comparación con los otros grupos.

De acuerdo a los resultados obtenidos a través del Test de Cerezo (2001), para la mayoría de los(as) alumnos(as) de los tres grupos, calificaron la gravedad del maltrato como “regular” y, posteriormente para alumnos(as) de 5º y 6º fue calificada como “poco o nada grave”, mientras que para alumnos(as) de 4º fue calificada como bastante grave. Cabe señalar que alumnos(as) de los tres grupos eligieron todas las opciones de respuesta “poco o nada” respecto a la gravedad del acoso.

Tras realizar el análisis inter grupal de respuestas, respecto a la gravedad del acoso, se encontró que alumnos(as) del grupo de 4º eligieron más frecuentemente las opciones “bastante graves” y “muy graves”; alumnos(as) de

5º eligieron más frecuentemente la opción “regular”; alumnos(as) de 6º eligieron más frecuentemente las opciones “poco o nada graves”. Por lo anterior, se puede inferir que los(as) alumnos(as) de 4º perciben mayor gravedad en el maltrato, mientras que alumnos(as) de 6º perciben menor gravedad, por otra parte, alumnos(as) de 5º se sitúan en un punto medio de la percepción de gravedad. Esto puede estar relacionado con los roles de acoso que más se juegan en el grupo.

Respecto a la opinión de los(as) testigos sobre los(as) acosadores(as), la mayoría de alumnos(as) de cada uno de los tres grupos señalaron que les parece muy mal que maltraten a otros(as). Como segunda respuesta más frecuente de los tres grupos, fue la de “me parece normal”, alumnos(as) de 4º eligieron en seguida las opciones “comprendo que lo hagan con algunos(as) compañeros(as)” y “comprendo que lo hagan si se lo merecen”.

Tras realizar el análisis inter grupal de respuestas, se encontró que los(as) alumnos(as) de 4º eligieron más frecuentemente las opciones de respuesta “me parece normal” y “comprendo que lo hagan si se lo merecen”, mientras que alumnos(as) de 5º eligieron más frecuentemente la opción de respuesta “me parece muy mal que lo hagan”.

De acuerdo con estos resultados, los(as) alumnos(as) de 4º parecen tener un umbral más amplio, en comparación con los grupos de 5º y 6º respecto a la aceptabilidad o normalidad del maltrato. Los(as) alumnos(as) de 5º -en su mayoría- se pronunciaron claramente por su percepción de que el acoso es algo que no debe suceder y que está muy mal que lo hagan algunos(as) compañeros(as).

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES, DE ISABEL FERNÁNDEZ.

Para los(as) maestros(as), las agresiones y conflictos en el centro escolar son importantes, y en su atención invierten entre 21% y 40% del tiempo de una jornada de trabajo.

De los(as) tres docentes encuestados(as), dos coincidieron en la mayoría de las elecciones de respuesta, se encontró lo siguiente:

Cuando se presenta algún problema de disciplina en el aula, los(as) maestros(as) por lo general hablan directamente -y aparte del grupo- con el o la estudiante del problema o bien levantan reportes de conducta sobre el incidente.

Los(as) maestros(as) consideran importante la intervención de todo el profesorado en la solución de conflictos disciplinares, pero además que intervenga la familia y, como medida adicional, que haya un mejoramiento de la relación de todos(as) en la escuela, así como la aplicación de sanciones estrictas ante la indisciplina.

Cuando los(as) alumnos(as) presentan algún conflicto o problema de disciplina, los(as) docentes por lo general se lo comunican a los directivos o bien, lo comentan con sus compañeros(as) colegas y/o escuchan consejos. Además, consideran que las malas relaciones entre profesores inciden directamente en la disciplina de los(as) alumnos(as). A este respecto, un profesor señaló que las malas relaciones entre maestros(as) incide sólo entre los(as) docentes en conflicto.

VENTAJAS, LIMITACIONES Y CONCLUSIONES

Respecto al aspecto metodológico:

Cerezo y Ato (citados en Núñez, Herrero y Aires, 2006) señalan que los procedimientos metodológicos que existen para obtener información del acoso entre escolares son básicamente los directos e indirectos, en el presente trabajo se eligieron los indirectos en forma de cuestionarios. El haber realizado la exploración del fenómeno del acoso o maltrato entre escolares a través de cuestionarios en este estudio, se respalda en investigaciones anteriores. Además algunos(as) investigadores(as) sugieren iniciar la exploración de las relaciones de maltrato entre compañeros(as), a través de cuestionarios (Avilés, 2002; Fernández, 2003; Olweus (1998).

En términos generales, los dos cuestionarios dirigidos a alumnos(as) que se utilizaron para explorar la existencia y características del acoso entre escolares, resultaron compatibles y complementarios respecto a la información obtenida específicamente sobre el fenómeno. En las preguntas donde hubo ligeras diferencias en los resultados, se infiere que se debe a que el cuestionario de Fernández (2003) va dirigido directamente a cualquiera de los(as) tres participantes en el acoso: víctimas, acosadores(as) y testigos; cosa que no sucede en el cuestionario de Cerezo (2001), en el que los reactivos están dirigidos de manera impersonal.

Los cuestionarios dirigidos y aplicados a docentes, fueron de utilidad respecto a la indagación de la actitud del profesorado en temas de indisciplina escolar y cuáles estrategias cuenta la plantilla docente para ello. Se observó que a pesar de que para los(as) docentes participantes los temas de indisciplina y de violencia son muy importantes, los métodos empleados para minimizar su aparición, siguen siendo los mismos practicados desde hace años, como lo es el hablar con el(la) alumno(a) y levantar reportes de conducta. Se requiere en este sentido, una cooperación interdisciplinaria y multidisciplinaria que minimice los

factores de riesgo para la violencia en la escuela, con la participación de otros sectores de la población como madres y padres de familia.

La muestra poblacional a la que se aplicaron los cuestionarios, fue la necesaria para iniciar el estudio ya que la escuela contaba con dos grupos o más por cada grado, hecho que permitió realizar el piloteo de los instrumentos; posteriormente se consiguió –con base en los resultados obtenidos- realizar comparaciones entre el fenómeno del acoso entre escolares entre los tres grupos participantes, lo relevante de ello era realizar la comparación entre diferentes grupos de edad. Los grupos elegidos a partir de 4^o, fueron los adecuados para investigar el fenómeno y hacer comparaciones considerando las edades de los integrantes de estos grupos, que por lo general comienzan a los 9 años de edad. La pertinencia de estudiar población de más de 9 años se respaldó también en estudios de diversos autores, que señalan que estos(as) niños(as) ya están aptos(as) para asimilar conductas que moldearán su personalidad de jóvenes y adultos(as); además, diversos estudios han logrado establecer correlaciones positivas a través del tiempo, entre el factor agresividad infantil y conducta antisocial adolescente y adulta (Patterson, 1989, citado en Berkowitz, 1996; Slee y Rigby, 1994, citados en García 2002; Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002). Otro argumento para incluir estos grupos de edad es que los(as) niños(as) a partir de los 9 ó 10 años, se encuentran en la etapa de subjetivismo moral que consiste en que juzgan los actos por las intenciones, para lo cual obviamente es necesario un desarrollo previo que permita tener ciertas habilidades sociales (Piaget, citado en Schaffer, 2000).

El realizar la exploración del fenómeno en una sola escuela, constituye el inicio de una investigación que puede ser más extensa en términos de aplicación de diversas técnicas de exploración -que involucren más tiempo- así como de una muestra poblacional más amplia, que sirva para comparar realidades sociales de diferentes planteles que pertenezcan al mismo nivel educativo. El realizar la exploración en una sola escuela, también constituye un estudio que debiera ser de rutina en los centros escolares, implementada por el mismo personal –

previamente capacitado-, que aporte información que pueda usarse para mejorar el clima escolar en general.

Respecto a los reactivos de los cuestionarios aplicados a alumnos(as), tras el análisis de los resultados, se observó que en general, cumplen con su función de explorar el acoso entre escolares, no obstante, hay observaciones que es necesario precisar:

- En los reactivos de opción múltiple de ambos cuestionarios, falta más precisión en los cuestionamientos, de tal manera que se pueda obtener información desagregada por sexo y edad, con el fin de explorar la influencia de los estereotipos en las formas de acoso que se ejercen.
- En los reactivos de ambos cuestionarios, es importante incluir cuestionamientos sobre maltrato sexual y ciberacoso.
- En los reactivos del cuestionario de Fernández (2003) falta diferenciar en los cuestionamientos lo que corresponde a momentos –como por ejemplo, el recreo- y los lugares –como el patio-, ya que se trata de cosas diferentes que se introducen en una misma pregunta.
- En los reactivos del cuestionario de Fernández (2003) se mezclan cuestionamientos sobre pensamientos y sentimientos, lo cual debiera separarse para una mejor comprensión de lo que sucede.
- Algunos de los reactivos del cuestionario de Fernández (2003) incluyen opciones que hacen una negación de la pregunta, lo cual arroja datos adicionales, repetitivos, que pueden generar confusión entre la fiabilidad de las respuestas, sin embargo, puede resultar útil desde el punto de vista que la reiteración de las opciones, asegura que los(as) niños que respondan las opciones siguientes sean sólo los que verdaderamente estén participando en el fenómeno y, considerando la edad de los(as) niños(as) a la que se destinan las preguntas, se considera necesaria cierta reiteración.

- Los reactivos del cuestionario de Fernández (2003) están redactados de manera que la pregunta la reciba directamente quien está jugando alguno de los roles del acoso. De esta manera se puede obtener información más fina del fenómeno.

Respecto a los hallazgos de este trabajo:

La mayoría de los(as) alumnos(as) del estudio, reportaron vivir con ambos padres y sentirse bien o muy bien con su familia, este hecho resulta favorable en cuanto constituye un factor protector que disminuye la posibilidad de que se desencadenen factores de riesgo que conduzcan a la aparición de conductas de riesgo o se desarrolle conducta antisocial (Vargas, 2001; Pedroza, 2006; Contreras, 2006; Quiroz del Valle y colaboradores 2007).

En el estudio, se encontró que estudiantes de 6º se sienten mejor con su familia y más seguros(as) en la escuela, en comparación con los de 4º y 5º, lo cual indica que los(as) alumnos(as) mayores de esta escuela, aparentemente guardan algunos factores protectores ante el desarrollo de la conducta agresiva infantil.

A pesar de que alumnos(as) de todos los grupos, reconocieron que han sentido miedo alguna vez al asistir a la escuela, fueron los(as) alumnos(as) de menor edad (del grupo de 4º) los(as) que han sentido miedo más en de 3 ó 4 ocasiones en las últimas semanas y casi todos los días, esto coincide con los indicios de victimización encontrados en el mismo grupo, que señalan que los(as) alumnos(as) en general, se sienten aislados(as) del grupo, temen asistir a la escuela, pasan a solas el recreo, la pasan mal en la escuela y algunos(as) no tienen ni un(a) solo(a) amiga(a). Los indicadores anteriores, coinciden con los indicios secundarios para víctimas de acoso escolar, señalados por Olweus (1998) como los siguientes: están solos(as) o apartados(as) de su grupo durante los recreos; y no parece que tengan un(a) solo(a) amigo(a).

Estos aspectos son importantes ya que el hecho de tener amigos(as) o de contar con un grupo de amigos(as) ha sido resaltada por muchos(as) investigadores(as) como un elemento necesario en el desarrollo de los(as) niños(as) durante la infancia intermedia, tal como señala Kohnstamm (1991) respecto a que las actividades realizadas en el grupo de amigos(as) sirven para descubrir las características propias y diferenciarlas de otros(as). También para unirse a los(as) demás o para rechazarles (Robin, 1981). La influencia del grupo de amigos ha sido señalada como positiva o negativa, algunos(as) autores(as), indican que no se sabe a ciencia cierta si el grupo de pares es un antecedente de la conducta antisocial o una consecuencia de ella (Contreras, 2006), esto se debe a que en la interacción social, el niño o la niña se construye una imagen de lo bueno o lo malo (Pacheco y Ayme, 2001). En relación con los resultados obtenidos, los(as) alumnos(as) de menor edad –del estudio- se encuentran aislados, lo cual puede constituir un factor de riesgo para ellos(as), particularmente si su aislamiento está asociado con el rechazo, ya que éste último –proveniente del grupo de pares- se considera uno de los disparadores de la conducta agresiva infantil (Galicia y García, 2002).

Otro indicio que se puede asociar con el rol de víctimas, es el hecho de que los(as) alumnos(as) le teman a algún(a) compañero(a), situación en la que los tres grupos respondieron de manera afirmativa pero con más frecuencia lo hizo el grupo de 5º.

Respecto a los indicios primarios del acoso para víctimas, de acuerdo a Olweus (1998), se encontró que alumnos(as) de los tres grupos reconocieron que han sido molestados(as) (acosados/as, maltratados/as) en diferentes formas: verbal, física y psicológica, desde el ciclo escolar pasado y que les ha sucedido en más de cuatro ocasiones. Para los(as) alumnos de 4º y 6º, el acoso ha sucedido casi a diario. Estos hallazgos remiten a la definición de acoso que señala que sucede de manera repetitiva y persistente, como lo afirman diversos investigadores (Olweus, 1998; Cerezo, 1999; Avilés, 2002), por lo que se puede concluir –

considerando también los indicios secundarios- que si existe el acoso entre escolares como una forma de maltrato en esta escuela.

Otra condición que proporciona indicios de acoso, respecto a acosadores(as), es la aceptación de los(as) estudiantes como protagonistas de los episodios de maltrato. Sólo alumnos(as) de 4º 5º se reconocieron como acosadores(as) –con más porcentaje en 5º-, además más alumnos(as) de 4º, reconocieron que han participado en actos de acoso junto con otros(as) compañeros(as), es decir, han jugado el rol de secuaces, hay que recordar que el unirse a otros(as) para acosar, está estrechamente relacionado con la búsqueda de pares similares (Ison, citada en Chaparro, 2001) como una forma de compensar su falta de notoriedad (Moreno, 1954, citado en Chaparro, 2001) o tener miedo a convertirse en la próxima víctima (Olweus, 1998) asimismo puede tratarse de niños(as) que inicialmente eran sólo espectadores y que tomaron una de las posturas posibles como las propuestas por Fernández (2003): promover y/o participar activamente, o como lo señala Kohnstamm (1991), Cerezo (2001) e Ison (2002) los(as) niños(as) que han sido rechazados(as) o maltratados(as) o que tienen déficit en habilidades sociales, tienden a responder con agresión o con inhibición, o en otras palabras con violencia o sumisión. Estos resultados coinciden con los reportados por la SEDF y UIC en que parte de los(as) alumnos(as) encuestados se reconocen en un cuestionario, como agresores(as), sin embargo los resultados son diferentes en cuanto a lo señalado por algunos autores respecto a que los(as) acosadores(as) por lo general son de mayor edad (Olweus, 1998; Cerezo, 2001) y que el acoso es utilizado como una manera de progresar en las fases tempranas de la adolescencia (Núñez, Herrero y Aires, 2006), es decir que se encontraría más frecuente en el grupo de 6º. No obstante, es difícil que niños(as) que juegan el rol de acosadores(as) reconozcan que lo son, ya que este hecho no crea una buena impresión socialmente –aunque el cuestionario es anónimo- y de acuerdo a algunos(as) investigadores(as), las personas que agreden tienen un déficit en sus habilidades sociales, que les impide interpretar de manera fiel la realidad, como señala Ison (2002) los(as) niños(as) agresivos(as) llevan a cabo procesos cognoscitivos diferentes que

niños y niñas no agresivos(as), condición que les hace interpretar inadecuadamente la conducta de los demás; por lo que es posible que ante esta distorsión cognitiva y ante los cambios psicológicos de la adolescencia –como lo es la rebeldía y/o sentir que tienen la razón en sus actos- estudiantes de 6º no reconozcan como maltrato lo que hacen cuando participan en ese tipo de actos. Además de lo anterior, quienes son victimizados(as), por lo general confían en alguien el acoso, pero conforme van avanzando en edad van confiando menos en figuras de autoridad de la escuela y familia, y van teniendo más confianza en amigos(as), lo cual apoya el argumento de que los(as) alumnos(as) de 6º tienen actitudes diferentes ante el acoso que los(as) alumnos(as) de 4º y 5º.

La percepción de la frecuencia del acoso se dio de manera descendente por grado, para alumnos(as) de 4º, el acoso sucede con mucha frecuencia, para alumnos(as) de 5º con frecuencia regular, y para alumnos(as) de 6º, “rara vez”, además testigos de los tres grupos reconocieron que en general no hacen nada cuando observan el maltrato. También se encontró que los(as) alumnos(as) de 4º parecen tener un umbral más amplio, en comparación con los grupos de 5º y 6º respecto a la aceptabilidad o normalidad del maltrato, esta percepción diferente para cada grupo, puede estar relacionada con lo señalado por Kohlberg (citado en Mifsud, 1985, p. 90) “los más pequeños juzgan la maldad de una acción en relación con sus consecuencias físicas, mientras que los más grandes juzgan un acto como malo, relacionándolo con la intención inherente a hacer o provocar daño”, de esta forma es posible que las interacciones agresivas disminuyan cuando los(as) niños(as) llegan a 6º, lo cual se apoyaría también en la afirmación de que suceden más episodios de acoso durante la primaria que durante la secundaria (Velázquez, 2007), pero también es posible que los(as) alumnos(as) de 6º discriminen mejor lo que es o no acoso o maltrato, considerando que debe ser un acto intencional.

La mayoría de los(as) alumnos(as) de los tres grupos que son testigos de acoso, tienen dificultad para identificar los sentimientos que esto les genera, sólo un pequeño porcentaje de 4º señaló que en ocasiones considera que está bien que

lo hagan los(as) acosadores(as), y que está bien que lo hagan con algunos(as) incluso si se lo merecen. Esto coincide con lo que puntualiza Olweus (1998) respecto a que los(as) integrantes espectadores del grupo, sufren cambios graduales cognitivos en la percepción del acoso, de tal forma que se puede generar un mecanismo que haga ver a la víctima como merecedora del acoso, lo cual conlleva menos sentimiento de culpa.

Respecto a las formas de acoso que se ejercen en los tres grupos de estudio, de acuerdo a los cuestionarios de Cerezo (2001) y Fernández (2003) se encontró que variaron entre las formas verbal, psicológica, y física, siendo los grupos de 4º y 5º los que utilizaron formas más variadas de maltrato. A través de ambos instrumentos, se pudo constatar que el patrón de respuestas es más similar entre los grupos de 4º y 5º y diferente para 6º. Estos resultados señalan que los(as) niños(as) del mayor grado (6º), que están más próximos a la adolescencia, manifiestan de maneras diferentes el maltrato entre pares, mientras que los grupos de 4º y 5º guardan más similitudes en su comportamiento. Los resultados obtenidos en ambos cuestionarios, coinciden en el sentido de que se encontraron las formas de maltrato física y verbal como las más frecuentes (Velásquez, 2007); también coinciden con los reportados por la SEDF-UIC (2008) respecto a que el maltrato verbal es una de las formas de acoso más frecuentes.

De acuerdo a las víctimas -en los tres grupos participantes del estudio-, los lugares más frecuentes donde sucede el acoso son el salón de clases y el patio, lo cual coincide con lo reportado por Gómez (2005), Velásquez (2007), SEDF-UIC (2008), además de los baños y otros lugares no especificados, lo cual también coincide con lo encontrado en otros estudios (Gómez, 2005; Velásquez, 2007). Cabe agregar que los baños fue el sitio más elegido por víctimas de 4º; el salón, recreo y 'otro lugar' fueron los más elegidos por 5º; y el patio de la escuela fue el sitio más elegido por 6º, lo cual señala las tendencias del acoso para cada grado, es decir, los niños de 4º pueden ser víctimas de otros grupos con mayor frecuencia, para 5º pueden ser víctimas de su propio

grupo y de otros, y para 6^o pueden ser víctimas de su mismo grado, pero diferente grupo -mismo grupo de edad-.

Respecto al sexo de los(as) acosadores(as), la mayoría de los(as) alumnos(as) de los tres grupos, identificaron en primer lugar que se trata más frecuentemente de un varón quien acosa o maltrata. En segundo lugar el acoso se da de manera variable para cada grupo: más frecuentemente proviene de personas de ambos sexos (en conjunto) para 4^o, de ambos sexos (pero de manera aislada) para 5^o y predominantemente de varones para el grupo de 6^o, lo que denota el comportamiento por sexo de los grupos, es decir entre más pequeños estén, más realizan actividades de manera conjunta, después conforme van creciendo se van separando por sexo, al menos hasta 6^o; además se encontró un porcentaje más alto de acosadores(as) en 5^o. Respecto al sexo de los(as) acosadores(as), los resultados del presente estudio coinciden con algunas de las investigaciones sobre maltrato entre escolares, que señalan que son los varones los que más protagonizan actos de acoso (Olweus, 1998; Cerezo, 2001; Núñez, Herrero y Aires, 2006) se muestran más agresivos y denotan mayor transgresión, impulsividad, negativismo e hiperactividad, en comparación con las niñas (Serrano, 1996; Ison, 1997). Cabe reflexionar sobre la carga de rol de género que se asigna a niñas y niños de manera diferenciada desde edades muy tempranas a través de los estereotipos, ya que probablemente el maltrato de tipo físico que por lo general destaca más en varones, resulte relativamente fácil de cuantificar y reportar en investigaciones, mientras que a las formas de maltrato menos penadas socialmente o menos visibles, practicadas más por niñas, se les tome menos en cuenta precisamente por la dificultad que implica su medición. Como quiera que sea, el maltrato entre pares debe visibilizarse para erradicarlo, pero al mismo tiempo se deben ir desentrañando los factores que favorecen su práctica.

El grupo de 4^o resultó ser el más sensible respecto a la gravedad y frecuencia con que sucede el acoso entre escolares, de acuerdo a diferentes datos recogidos como los lugares, la frecuencia, procedencia del/la acosador(a) se

puede inferir que este grupo tiene un número importante de víctimas, hecho que “se estabiliza” y se hace más equilibrado en el siguiente año escolar en donde se muestra una diversidad más amplia de formas de acoso e intervención diferenciada por sexos, además de una participación grupal más activa tanto de víctimas como de acosadores(as), se observa una evolución diferente al llegar a 6º, ya que estos(as) alumnos(as) en general reportan sufrir y/o protagonizar menos episodios de acoso, de menos gravedad y ejercer menos variedad –en formas- de maltrato.

Respecto a las aportaciones teóricas:

Resulta sumamente complicado tomar una posición sobre agresión o violencia cuando se trata de niños y niñas que llevan a cabo conductas que dañan a otros(as) y que además integran el elemento de intencionalidad al acto. Aunque en términos de políticas públicas es recomendable nombrarle violencia a los fenómenos que conllevan una fuerza de destrucción individual y social importante, resulta oportuno que para futuros trabajos y con fines conceptuales, se ahonde sobre la pertinencia del uso de agresión o violencia. Los estudios sobre agresión reactiva en niños(as) y sobre agresión instrumental parecen prometer un terreno propicio para la discusión sobre lo adecuado del uso de agresión o violencia, tratándose de niños y niñas y especialmente el abordar ambos tipos de agresión –instrumental y reactiva- al tiempo de identificar rasgos de quienes reciben y quienes realizan el acoso entre escolares. Como quiera que se le conceptualice, por la gravedad que representa para la sociedad es urgente que se atienda.

En fenómenos como el maltrato de tipo intimidatorio entre pares, es recomendable echar a andar mecanismos que incidan directamente en la prevención –primaria, secundaria o terciaria-; ya diversos estudios han demostrado la estabilidad, mantenimiento y, en algunos casos, la evolución de la conducta agresiva infantil (McCord J. y McCord W., 1979, 1986 citados en Berkowitz, 1996; Patterson, 1989, citado en Berkowitz, 1996; Robins, 1978,

citado en Chaparro, 2001; Slee y Rigby, 1994, citados en García 2002; Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002; Pedroza, 2006) y de la estabilidad en los roles de las personas involucradas en situaciones de violencia, como es el acoso entre escolares, además de las consecuencias desastrosas a mediano y largo plazo para cualquiera de los(as) participantes (Olweus, 1998; Cerezo, 2001; Avilés, 2002; Díaz-Atenza, Prados y Ruiz, 2004; Voors, Garaigordobil, 2005; 2005 citado en Cobo y Tello, 2008).

Por todo lo anterior resulta imprescindible que se implementen programas de prevención. Hay autores como Pedroza (2006) que opinan que los multi modelos de acción son altamente costosos en tiempo y recursos y bien pueden utilizarse ya que abarcan más variables del problema, con la finalidad de hacer más integral la intervención, y su impacto logre perdurar a largo plazo.

Queda claro que a la hora de implementar programas de prevención en cualquiera de sus fases, se debe tomar en cuenta que el niño o la niña deben contar con el adecuado repertorio conductual para ser capaces de responder a su medio, contar con habilidades sociales, con un grupo social adecuado, disciplina firme, no coercitiva, congruente, coherente, constante, supervisión de buena calidad, entre otras, en donde prácticas como cooperación, solidaridad, altruismo, empatía, -más que la competencia- contribuyan a la convivencia dentro de la clase y en el trato diario en la escuela para que el potencial moral de la niña o el niño funcionen en pro de sí mismo(a) y de la sociedad. Comprender y esforzarse porque niñas y niños accedan a sus derechos humanos sería un gran avance inicial para enfrentarse activamente a los actuales niveles de violencia, de una forma activa hacia la paz.

REFERENCIAS

- Alvarado, C., Cruz, J. M. y de la Maza, E. (2008, 4 de abril). Informe: El bullying y sus implicancias jurídicas. Para Fundación Pro Bono. Grasty Quintana Majilis & Cía. Recuperado el 27 de septiembre de 2009, de: <http://www.bligoo.com/media/users/1/63194/files/INFORME%20BULLYING%20OGQMC.pdf>
- Araujo, L. (agosto, 2007). Violencia y disciplina en primarias y secundarias de México. *Revista Educación 2001*.
- Avilés, J. M. (2002). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Recuperado el 19 de septiembre de 2009, de: http://www.stee-eilas.org/dok/arloack/lan_osasuna/galak/Bullying/bullyingCAST.pdf
- Ayala, V. H., Pedroza, C. F., Morales, Ch. S., Chaparro, C. A., Barragán, T. N. (junio, 2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo de una muestra de niños en edad escolar. *Revista Salud mental, 25* (3).
- Ballesteros, J. S. (Trad.) (1983). Prólogo a la edición castellana. En Mackal, P. K. (1983) *Teorías de la agresión*. Madrid, España.: Pirámide.
- Bandura, A. (1975). *Modificación de Conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. (Trad.) Helier, R. México.: Trillas.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión, causas, consecuencias y control*. Bilbao, España.: Desclée de Brouwer,
- Buss, A. (1969). *Psicología de la agresión*. Buenos Aires, Argentina.: Troquel.
- Buss, A. (1969). *Psicología de la agresión*. Buenos Aires, Argentina.: Troquel.

- Carrillo, A. L. (2006). *Relación entre supervisión parental y la conducta antisocial en menores infractores*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Casado, F. J., Díaz, H. J. (1997). *Niños maltratados*. Madrid, España.: Díaz Santos.
- Cerezo, R. F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid.: Pirámide.
- Cerezo, R. F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid, España.: Pirámide.
- Chaparro, C. A. (2001). *Desarrollo y evaluación de un programa para el cambio de la conducta disruptiva en niños agresivos, en el salón de clases*. Tesis de maestría, Facultad de Psicología, UNAM.
- Chaux, E. (junio, 2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. En: *Revista de Estudios Sociales*, (15), pp. 47-58. Colombia.: Universidad de los Andes. Recuperada el 10 de marzo de 2010, de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/815/81501504.pdf>
- Cobo, O. P. & Tello, G. R. (2008). *Bullying en México. Conducta violenta en niños o adolescentes*. México.: Quazro.
- Contreras, S. S. (2006). *Factores asociados a la conducta antisocial de los menores de edad*. Tesis de doctorado, Facultad de Psicología, UNAM.
- Corona, S. R. & Quintana, M. P. (2002). *Percepción de los tipos de violencia en programas de T.V. Un estudio exploratorio*. Tesis de licenciatura.: Facultad de Psicología, UNAM.
- Corsi, J. (Comp.) (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. Buenos Aires, Argentina.: Paidós.

Cronología: masacres en los últimos años en Europa
Estos son las principales matanzas en centros de enseñanza en Europa en los últimos años *El Universal*, (2009, 11 de marzo,). Recuperada el 10 de octubre de 2009, de: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/582748.html>

Denker, R. (1973). *Elucidaciones sobre la agresión*. Buenos Aires.: Amorrortu.

Derechos Humanos de la Infancia. Recuperado el 10 de octubre de 2009, de: http://www.derechosinfancia.org.mx/Derechos/conv_texto.htm

Díaz-Atienza, F., Prados, C. M. y Ruiz, V. M. (2004). Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes. Resultados preliminares. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4 (1), pp. 10-19. Recuperado el 30 de agosto de 2009, de: <http://www.paidopsiquiatria.com/rev/numero4/art4.pdf>

Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española (2009). Recuperada el 10 de octubre de 2009, de: <http://www.academia.org.mx/rae.php> Recuperada el 16 de marzo de

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001). (22a ed.) (I). España: Real Academia Española, Artes Gráficas.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Recuperado el 28 de junio de 2009, de: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=agresividad

Diccionario de Pedagogía y Psicología (1999). Madrid, España: Cultural, S. A.

Domínguez, E. A. (2003). *La violencia: su conceptualización y socialización a través de la T.V.* Tesis de doctorado.: Facultad de Psicología, UNAM.

Dot, O. (1988). *Agresividad y violencia en el niño y el adolescente*. Barcelona-México-Buenos Aires.: Grijalbo.

El País (2008). El ciberacosador actúa en frío. Las palizas filmadas con móvil desvelan un nuevo perfil de matón escolar calculador. Ed. Internacional: Málaga, Año 32, 11 (115).

Equipo Técnico de la Dirección General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias (2006). *Orientaciones sobre el acoso escolar*. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación. Servicio de Innovación y Apoyo a la Acción Educativa., Consejería de Educación y Ciencia, Colección Materiales de Apoyo a la Acción Educativa. Recuperado el 23 de septiembre de 2009, de: http://www.asociacionrea.org/BULLYING/8_04_Documentos_Extensos/08.04.31.pdf recuperada el 23 sept. 09

Fernández, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Monografías Escuela Española. Barcelona, España.: Cisspraxis, S.A.

Fernández, I. (2003). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. (3ª ed.). México.: Alfa Omega Grupo Editor.

Galicia Q. E. y García, G. M. (2002). *Aportaciones a la confiabilidad, validez y la creación de rangos percentilares para el cuestionario de agresividad infantil (CAI)*. México.: Facultad de Psicología, UNAM.

Garaigordobil, L. M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, (13), 2, 197-215.

Genovés Santiago (1976). *Comportamiento y violencia*. México.: Diana.

Gómez, N. A. (julio-septiembre, 2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (10), 26, pp. 693-718.

Guillote, A. (2003). *Violencia y educación. Incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar*. Madrid, España.: Amorrortu.

- Huesmann, L. R. (1994). *Aggressive behaviour. Current Perspectives*. Press, New York, USA.: Plenum.
- Ison, M. S. (1997). Desarrollo de habilidades sociales en el tratamiento de conductas problema infantiles. *Revista Mexicana de Psicología* (14), 2, pp. 29-137.
- Ison, M. S. (2002). Un abordaje psicoeducativo para las conductas disruptivas infantiles. *Revista Iberoamericana* (10), 1.
- Jiménez, A. M. (2000). *Estilos de crianza materno, informado por madres e hijos, y su relación con el estatus socio cognitivo del niño preescolar*. Tesis de maestría, Facultad de Psicología, UNAM.
- Johnson, R. N. (1976). *La agresión en el hombre y en los animales*. (Trad.) Delgado, I. México.: Manual Moderno.
- Kohnstamm, R. (1991). *Psicología práctica del niño II. Edad escolar*. Barcelona, España.: Herder.
- La Crónica de hoy* (2007, 1 de abril). Proviene de maestros el 30% de discriminación y maltrato a alumnos de secundaria: estudio CDHDF-UNICEF. Recuperada el 10 de octubre de 2009, de: http://www.cronica.com.mx/nota.php?id_nota=293522
- Leymann, H. (1996). Contenido y Desarrollo del Acoso Grupal/moral ("Mobbing") en el Trabajo 1. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2), pp. 165-184. Recuperado el 10 de octubre de 2009, de: http://www.conchadoncel.com/Contenidos/Mobbing/mobbing_leymann.pdf
- Mackal, P. K. (1983). *Teorías de la agresión*. (Trad.) Ballesteros, J. S. Madrid, España.: Pirámide.
- Medina-Mora, M. E., Natera, G., Borges, G., Cravioto, P. y Tapia-Conyer, R. (agosto, 2001). Del siglo XX al tercer milenio. Las adicciones y la salud pública: drogas, alcohol y sociedad. *Salud Mental* (24), 4.

MÉXICO. *Crece la práctica del bullying o agresión física y psicológica en escuelas del país. Las víctimas pueden ser excluidas socialmente, advierten expertos.* Recuperada el 10 de octubre de 2009, de: La mirada de Jokin, de: <http://argijokin.blogcindario.com/2007/06/07161-mexico-crece-la-practica-del-bullying-o-agresion-fisica-y-psicologica-en-escuelas-del-pais.html>

Mifsud, T. (1985). *El pensamiento de Jean Piaget sobre la Psicología Moral: Presentación crítica.* México.: Limusa.

MTV, UNICEF (2007). *MTV Latinoamérica y UNICEF unen esfuerzos para presentar una realidad que viven muchos jóvenes en Latinoamérica en "noticias MTV foro: bullying, el terror escolar".* Recuperada el 10 de octubre de 2009, de: [http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_mediacentre_pr_mtv_Bullying\(1\).pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_mediacentre_pr_mtv_Bullying(1).pdf)

Núñez, G. M., Herrero, R. S., Aires, G. M. (2006). Diez referencias destacadas acerca de: Acoso Escolar. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud* (2), pp. 35-50.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid, España.: Morata.

Osorio y Nieto C. A. (2005). *El niño maltratado.* (4ª ed.). México.: Trillas.

Pacheco, T. & Ayme, Y. (2001). *Entrenamiento en habilidades sociales y de entrada a grupo para niños que presentan conducta agresiva y son rechazados por sus pares.* Tesis de maestría, Facultad de Psicología, UNAM.

Papalia, D. E. (1997). *Desarrollo humano.* Con aportaciones para Iberoamérica. (6ª ed.). México.: Mc Graw Hill.

Pedroza, C. F. (2006). *Desarrollo y evaluación de un programa de entrenamiento conductual para padres de niños clasificados como agresivos.* Tesis de doctorado, Facultad de Psicología, UNAM.

- Piñuel, Z. I. y Oñate, C. A. (2007). *“La violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: estrategias preventivas”*. Madrid.: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Recuperada el 10 de octubre de 2009, de: http://www.adolescenciasema.org/ficheros/curso_ado_2009/B-La_violencia_y_sus_manifestaciones_en_jovenes.pdf
- Quiroz del Valle, N., Villatoro, V. J., Juárez, G. F., Gutiérrez, L. M., Amador, B. N. & Medina-Mora, I. M. (2007). La familia y el maltrato como factores de riesgo de conducta antisocial. *Salud Mental*, (30), 4, julio-agosto.
- Red por la Vida y la Familia. *Abogados determinan herramientas legales contra el matonaje escolar*. Recuperada el 27 de septiembre de 2009, de: http://www.redprovida.com/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=1352
- Rodríguez, M. L. (2003). *Victimología*. México.: Porrúa.
- Rubin, Z. (1981). *Amistades infantiles*. Madrid.: Morata.
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2003). *Metodología de la investigación*. (3ª ed.). México.: Mc Graw Hill.
- Sasson, C. M. (2003). *Los efectos de la violencia familiar en la adolescencia*. Tesis de maestría, Facultad de Psicología, UNAM.
- Schaffer, H. R. (2000). *Desarrollo social*. (Trad.) Cazenave, T. E. México.: Siglo 21 Editores.
- SEDF, UIC (2008, diciembre). *Avances de la investigación realizada en primarias y secundarias públicas del D.F.* en Foro Miradas Interdisciplinarias sobre el Maltrato e Intimidación entre Compañeros y Compañeras.
- Serrano, A. (1996). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona, España.: Ariel.

Tezcucano, P. A. (2003). *Transmisión intergeneracional de patrones de crianza agresivos: un estudio sobre violencia familiar*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Univision, (2009). Univision.com. Recuperada el 10 de octubre de 2009, de: <http://www.univision.com/content/content.jhtml?chid=9514&schid=9515&secid=9516&cid=1750869&pagenum=2>

Valero, I. L. y Sala, I. G. (2006, agosto). Reflexiones a partir del fenómeno de "happy slapping". *El catoblepas, revista crítica del presente*, 54, 14. Recuperado el 10 de octubre de 2009, de: <http://www.nodulo.org/ec/2006/n054p14.htm>

Vargas, S. E. (2001). *Modelo de intervención en escuelas primarias para el manejo de conductas disruptivas en los alumnos a través de recreos dirigidos*. Tesis de maestría, Facultad de Psicología, UNAM.

Velázquez, R. L. (2007). *Violencia en la escuela: convivencia y experiencias de riesgo en alumnos de ocho escuelas secundarias de la ciudad de Toluca, México*. Congreso Internacional sobre Paz, Democracia y Desarrollo, Mesa II. Recuperada el 20 de septiembre de 2008, de: <http://politicass.uamex.mx/comuniv/congreso/MESA2/MESA2B/M2BPI.pdf>

ANEXOS

**TEST DE EVALUACIÓN DE LA AGRESIVIDAD ENTRE ESCOLARES BULL-S
FORMA-A (Alumnos)
(Cerezo, 2000)**

Nombre
completo: _____ **Edad:** _____

Soy niño o niña: _____
Grupo: _____ Fecha: _____

Estas preguntas se refieren a **CÓMO CONVIVEN TUS COMPAÑEROS(AS) Y TÚ EN CLASE**. Tus respuestas son **CONFIDENCIALES**, sé sincero/a.

TACHA CON UNA X EL INCISO DE LA RESPUESTA QUE ESCOJAS EN CADA PREGUNTA, DE ACUERDO A LO QUE VIVES. RECUERDA SÓLO TACHAR UNA RESPUESTA.

1.- Las agresiones son casi siempre...

- a) insultos y amenazas
- b) golpes
- c) rechazo, sacar del grupo
- d) otras formas

2.- ¿Dónde pasan las agresiones?

- a) en el salón de clase
- b) en el patio de la escuela
- c) en los pasillos
- d) en otro lugar

3.- ¿Qué tan seguido pasan las agresiones?

- a) todos los días
- b) de 1 a 2 veces por semana
- c) rara vez
- d) nunca

4.- ¿Crees que estas agresiones son graves?

- a) poco o nada graves
- b) regular
- c) bastante graves
- d) muy graves

5.- ¿Te sientes seguro o segura en tu escuela?

- a) poco o nada seguro/segura
- b) regular
- c) bastante seguro/segura
- d) muy seguro/segura

CUESTIONARIO SOBRE ABUSOS ENTRE COMPAÑEROS

(Isabel Fernández García y Rosario Ortega Ruiz)

Nivel Primaria

Grupo_____

TUS RESPUESTAS SON CONFIDENCIALES, NO INFLUIRÁN EN TU CALIFICACIÓN.
POR FAVOR SÉ SINCERO(A).

**INSTRUCCIONES: TACHA CON UNA X EL INCISO DE LA RESPUESTA QUE
ESCOJAS PARA CADA PREGUNTA, DE ACUERDO A LO QUE VIVES.**

Soy un niño_____

Soy una niña_____

1.- ¿Con quién vives?

- a) con mi mamá y mi papá
- b) sólo con uno de ellos
- c) con otros familiares
- d) vivo en otro lugar

2.- ¿Cómo te sientes en tu casa?

- a) muy bien, me llevo bien con mi familia
- b) normal, ni bien ni mal
- c) mal, no estoy a gusto
- d) muy mal, me tratan mal

3.- ¿Cómo te sientes en la escuela?

- a) muy bien
- b) bien
- c) a veces la paso mal
- d) muy mal, no me gusta

4.- ¿Has sentido miedo a venir a la escuela?

- a) nunca
- b) alguna vez
- c) frecuentemente, más de tres o cuatro veces en las últimas semanas
- d) casi todos los días

5.- ¿A quién o a qué le tienes miedo en la escuela?

- a) no siento miedo
- b) a algún(a) maestro(a)
- c) a uno(a) o varios(as) compañeros(as)
- d) al trabajo en clase, a no saber hacerlo
- e) otros

6.- ¿Cuántos buenos/as amigos/as tienes en la escuela?

- a) ninguno(a)
- b) uno(a)
- c) dos o tres amigos(as)
- d) muchos amigos(as)

7.- ¿Cómo sientes que te tratan tus maestros/as?

- a) muy bien
- b) bien
- c) mal
- d) muy mal

8.- ¿Has estado solo/a en el recreo en el último mes?

- a) nunca, no me ha pasado
- b) dos o tres veces
- c) casi siempre, a veces juego con alguien

9.- ¿Te sientes aislado/a o que no quieren estar contigo tus compañeros/as desde que empezó el año escolar?

- a) nunca
- b) alguna vez
- c) más de 4 veces
- d) casi todos los días

10.- ¿Te han molestado algún/a o algunos/as de tus compañeros/as, desde que empezó el año escolar?, ¿cuánto?

- a) nunca
- b) alguna vez
- c) más de 4 veces
- d) casi todos los días, casi siempre

11.- Si contestaste en la pregunta anterior que sí te molestan mucho, más de 4 veces o casi todos los días... ¿desde cuándo te molestan?

- a) no me molestan, ni me rechazan ni me tratan mal
- b) desde hace poco, unas dos semanas
- c) desde que comenzó el año escolar
- d) vienen haciéndolo desde hace bastante tiempo, por lo menos desde el año pasado

12.- ...¿tú cómo te sientes cuando te molestan?

- a) no me molestan
- b) me da igual, no les hago caso
- c) no me gusta, preferiría que no me molestaran
- d) mal, no sé qué hacer para que no me molesten

13.- ...¿cómo te molestan?, puedes tachar más de una respuesta.

- a) no me molestan
- b) me insultan
- c) me ponen apodos
- d) se ríen de mí
- e) me pegan
- f) me roban cosas
- g) me esconden y/o me rompen cosas
- h) no me hacen caso
- i) me amenazan
- j) me chantajejan

14.- ...¿dónde está el(la) o los(as) que te molestan? puedes tachar más de una respuesta.

- a) no me molestan
- b) en mi salón
- c) no están en mi salón pero son del mismo año que yo
- d) van en otro año distinto del mío

15.- ¿Es un niño o una niña quien te molesta? puedes tachar más de una respuesta.

- a) no me molestan
- b) un niño
- c) unos niños
- d) una niña
- e) unas niñas
- f) niños y niñas
- g) todo el mundo

16.- ¿En qué lugares de la escuela te molestan? puedes tachar más de una respuesta.

- a) no me molestan
- b) en el patio
- c) en los baños
- d) en el recreo
- e) en el salón
- f) en cualquier lugar

17.- ¿Hablas de estos problemas con alguien y le cuentas lo que te pasa?_puedes tachar más de una respuesta.

- a) no me molestan
- b) con un o unos/as amigos/as
- c) con mi familia
- d) con los maestros
- e) no lo hablo con nadie

18.- ¿Interviene alguien para ayudarte cuando te molestan? puedes tachar más de una respuesta.

- a) no me molestan
- b) sí, algún amigo o amiga
- c) sí, algunos niños o niñas
- d) sí, un maestro o maestra
- e) alguna madre o padre
- f) algún/a adulto/a
- d) no, no interviene nadie

19.- Y tú, ¿molestas a algún/a compañero/a?

- a) nunca molesto a nadie
- b) alguna vez
- c) más de 4 veces desde que comenzó el año escolar
- d) casi todos los días

20.- Cuando tú molestas a alguien ¿qué hacen tus compañeros?

- a) no molesto a nadie
- b) nada
- c) me rechazan, no les gusta
- d) me dicen que lo siga haciendo
- e) se unen conmigo y también molestan a otros(as)

21.- ¿Qué piensas de los(as) niños(as) que molestan a otros(as)?

- a) me parece muy mal que lo hagan
- b) me parece normal
- c) comprendo que lo hagan con algunos(as) compañeros(as)
- d) comprendo que lo hagan si se lo merecen
- e) hacen muy bien

22.- ¿Cómo te sientes tú cuando molestan a otro(a) compañero(a)?

- a) no sé
- b) no siento nada especial
- c) no entiendo por qué lo hacen
- d) a veces siento que está bien
- e) me siento mal, no me gusta que lo hagan

23.- ¿Te has unido a otro(a) compañero(a) o a un grupo para molestar a alguien desde que comenzó el año escolar?

- a) no he molestado a nadie
- b) una o dos veces
- c) algunas veces
- d) casi todos los días

CUESTIONARIO DE PROFESORES

(Isabel Fernández García)

Instrucciones. De cada una de las preguntas, elija la que considere que mejor se ajusta a la situación que se vive en la escuela y tache el inciso.

SOBRE DISCIPLINA Y CONFLICTOS

1.- Considera que las agresiones y conflictos en los centros escolares es actualmente un problema:

- a) muy importante
- b) importante
- c) poco importante
- d) no tiene ninguna importancia

2.- Aproximadamente ¿qué porcentaje de su tiempo en un día escolar invierte en temas relacionados con la disciplina y los conflictos?

- a) menos del 20%
- b) entre 21% y 40%
- c) entre 41% y 60%
- d) más del 60%
- e) no tengo problemas de disciplina

3.- Cuando se presenta en la clase algún problema de disciplina, ¿cómo actúa habitualmente?

- a) sacando al niño/o de la clase
- b) hablando con el/la niño/a aparte
- c) situándole dentro de la clase apartado/a del resto de los compañeros
- d) escribiendo las incidencias (reportes de conducta)
- e) intentando ignorar el hecho y continuando la clase
- f) apenas tengo conflictos en mis clases

4.- ¿Cree que el hecho de que el equipo de profesores adopte medidas conjuntas desde el comienzo del ciclo escolar ayudaría a la resolución de los conflictos en el salón de clase?

- a) sí, aunque no se involucrara todo el equipo docente
- b) sí, pero sólo, si todo el equipo de profesores se involucrara
- c) depende de las medidas que se adopten
- d) sí, si además del equipo docente se involucrara la familia
- e) no lo creo

5.- Indique la solución que considera más idónea para resolver los problemas dentro del salón de clase y en la escuela (además de reducir la proporción de estos problemas)

- a) mejorar la relación de todos en la escuela
- b) aplicar sanciones estrictas
- c) detectar y llevar a cabo un tratamiento de los casos especiales
- d) incluir el tema de disciplina en el Currículum
- e) favorecer la convivencia como objetivo prioritario del Proyecto Educativo
- f) no se puede solucionar. El profesorado está indefenso
- g) otros..... (especificar cuáles)

SOBRE AGRESIONES ENTRE ALUMNOS(AS).

6.- Las agresiones y abusos entre alumnos es un problema clave de la convivencia escolar

- a) totalmente de acuerdo
- b) de acuerdo
- c) indiferente
- d) en desacuerdo
- e) totalmente en desacuerdo

7.- ¿Qué tipo de agresiones suelen ser las más comunes entre los/as alumnos/as?

- a) agresiones físicas
- b) agresiones verbales: insultos, amenazas, etc.
- c) aislamiento, rechazo, presión psicológica (reírse de, molestar a...)
- d) chantajes, robos, destrozos
- e) casi no existen agresiones de importancia

8.- ¿Cuál es la causa más común por la que los/las alumnos/as provocan las anteriores agresiones?

- a) casi no hay agresiones
- b) racismo, intolerancia
- c) género (ser agredido por ser niña o niño)
- d) personalidad, carácter
- e) por imitación
- f) obtener posición de líder de grupo
- g) otros..... (especifique)

9.- ¿Cuándo y dónde se dan con mayor frecuencia las agresiones e intimidaciones entre los alumnos?

- a) en el recreo/en el patio
- b) a la salida y entrada de la escuela
- c) en la clase/en el salón
- d) en los pasillos, entre clase y clase
- e) en momentos en que se encuentran sin supervisión
- f) en cualquier sitio/ en cualquier momento

10.- Los conflictos que se dan con mayor frecuencia en mi escuela son:

- a) alumnos que no permiten que se imparta la clase por su distracción (ya sea que platican, se paran, interrumpen, etc.)
- b) agresiones, gritos, malos modos entre alumnos
- c) malas maneras, agresiones de alumnos hacia profesores
- d) vandalismo, destrozo de objetos o de material
- e) conflictos entre profesores
- f) otras (especifique)

11.- Personalmente y dentro de los últimos años, ¿ha sufrido alguna agresión por parte de los alumnos?, ¿de qué tipo?

- a) agresión física
- b) agresión verbal
- c) destrozo de materiales
- d) amenazas, intimidación, sembrar rumores dañinos
- e) varias de ellas
- f) otras.... (especifique)
- g) no, ninguna

12.- ¿Con qué frecuencia ha sufrido estas agresiones en los últimos dos años?

- a) no he sufrido agresiones
- b) una o dos veces
- c) de dos a cinco
- d) más de cinco
- e) muchas más de cinco

SOBRE RELACIONES ENTRE PROFESORES

13.- En general, considera que las relaciones y comunicación entre los profesores de su escuela son:

- a) muy buenas
- b) buenas
- c) normales
- d) malas
- e) muy malas

14.- En general, cuando tiene un problema de disciplina o conflicto con los/las alumnos/as:

- a) se lo comunico al/la director/a
- b) lo comento con mis compañeros/as y escucho sus consejos
- c) no lo comunico a nadie, lo resuelvo yo mismo/a
- d) no lo comunico a nadie, no me siento apoyado/a por mis compañeros/as

15.- Las malas relaciones entre profesores y su repercusión en los conflictos de la escuela en general

- a) inciden directamente en la disciplina de los/as alumnos/as
- b) sólo inciden en el rendimiento profesional del profesorado
- c) sólo inciden en los/as profesores/as en conflicto, si los hubiera
- d) suelen ser pasajeras no incidiendo en ningún sector especialmente
- e) no suele haber malas relaciones entre profesores/as