



UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN NO. 8727-25 A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

***RELACIÓN ENTRE LOS INDICADORES DE ACOSO ESCOLAR
Y LA AUTOESTIMA QUE POSEEN LOS ADOLESCENTES DE UNA
ESCUELA SECUNDARIA***

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

Roberto Carlos Moreno Hurtado

Asesor: Lic. Leticia Espinosa García

Uruapan, Michoacán. A 22 de enero de 2016.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes	2
Planteamiento del problema	4
Objetivos	6
Hipótesis	7
Operacionalización de variables	7
Justificación	9
Marco de referencia	10

Capítulo 1. La autoestima.

1.1 Conceptualización de la autoestima	14
1.2 Importancia de la autoestima	15
1.3 Diferencias entre autoconcepto y autoestima	18
1.4 Origen y desarrollo de la autoestima	19
1.5 Componentes de la autoestima	22
1.6 Pilares de la autoestima	24
1.7 Niveles de la autoestima	29
1.8 Medición de la autoestima	33

Capítulo 2. Acoso escolar.

2.1 Antecedentes del estudio del acoso escolar	36
--	----

2.2	Concepto de acoso escolar	38
2.3	Causas del acoso escolar	40
2.3.1	Factores de riesgo escolares	41
2.3.2	Factores de riesgo familiares	42
2.3.3	Factores de riesgo sociales	44
2.4	Consecuencias del acoso escolar	46
2.5	Tipos de acoso escolar	48
2.6	Perfil de acosadores y víctimas	51
2.6.1	Características de los acosadores	52
2.6.2	Características de las víctimas	53
2.6.3	Otros participantes en el acoso	55
2.7	Estrategias de prevención y afrontamiento	57
2.7.1	Estrategias escolares	58
2.7.2	Estrategias familiares	60
2.7.3	Estrategias terapéuticas	62
 Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.		
3.1	Descripción metodológica	65
3.1.1	Enfoque cuantitativo	65
3.1.2	Investigación no experimental	66
3.1.3	Diseño transversal	67
3.1.4	Alcance correlacional	68
3.1.5	Técnicas de recolección de datos	69
3.2	Población y muestra	70

3.2.1 Delimitación y descripción de la población	70
3.2.2 Proceso de selección de la muestra	71
3.3 Descripción del proceso de investigación	72
3.4 Análisis e interpretación de resultados	74
3.4.1 La autoestima.	74
3.4.2 Indicadores subjetivos de acoso escolar en la población de estudio .	77
3.4.3 Relación entre el nivel de autoestima y los indicadores de acoso escolar	81
Conclusiones	87
Bibliografía	90
Mesografía	92
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es un fenómeno que siempre ha existido; si se le pregunta a personas mayores sobre cómo era la vida colegial en su juventud, seguramente podrán dar referencias acerca de situaciones de acoso escolar, pero no fue hasta hace relativamente poco tiempo cuando se empezó a estudiar sobre él. De acuerdo con Olweus (1998), fue en Suecia, a principios de los años setenta del siglo pasado, donde se realizaron los primeros estudios sobre el tema y, con el transcurso de los años, la preocupación sobre los sucesos que cada vez se volvían más impactantes, llevaron al mundo en general a preocuparse sobre el fenómeno.

Por otro lado, la autoestima se ha vuelto una palabra de uso común tanto para profesionales del área de la salud mental, como para personas que no están familiarizadas sobre estas ramas, posiblemente por la popularidad que ha gozado el término en libros, talleres y conferencias. Todo gira en torno a lo importante que es tener una sana autoestima y los problemas personales que trae consigo el padecer de ella.

En este documento se presenta la investigación que se efectuó acerca de la autoestima y los índices de acoso escolar que presentan los adolescentes de la Escuela Secundaria Técnica Número 30 para, con la información recabada, determinar si existe una relación significativa entre ambas variables. El trabajo está dividido en

tres capítulos, de los cuales hay dos teóricos y uno metodológico; en la parte final se podrá leer una conclusión sobre la investigación.

Antecedentes

Olweus (citado por Olweus; 2006: 25) define de la siguiente forma el acoso escolar: “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”.

Por otra parte, la autoestima es definida por Coopersmith (referido por Crozier; 2001), como una actitud hacia la misma persona en la que se aprueba o desaprueba, indicando la medida en que la persona se siente capaz, importante, significativa o exitosa.

Respecto a los estudios previos relacionados con estas variables, en el año 2006, Estévez y colaboradores realizaron una investigación llamada “La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional”. Este estudio tuvo como objetivo analizar las diferencias en autoestima entre adolescentes con problemas de agresividad en la escuela, adolescentes victimizados por sus iguales y adolescentes que son al mismo tiempo agresores y víctimas.

En esa investigación se analizaron las dimensiones familiar, escolar, social y emocional y se confirmaron las diferencias entre agresores, víctimas y

agresores/víctimas, con estos resultados, el grupo de agresores tuvo el mayor puntaje en autoestima social y emocional; el de víctimas mayor puntuación en las dimensiones escolar y familiar, finalmente, el grupo de agresores/víctimas fueron los de menor puntaje en todas las dimensiones (Estévez y cols.; 2006).

Por otra parte, Plata y colaboradores, en el 2010: llevaron a cabo un proyecto llamado “Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y del *bullying* en un proyecto del municipio de Chía”, en el cual, el objetivo consistió en identificar la asociación existente entre la autoestima y la empatía en adolescentes observadores, víctimas y agresores que viven en una situación de acoso escolar. Ellos emplearon como instrumentos de recolección de datos la “Escala de Autoestima de Rosenberg”, la “Escala de Empatía del Cuestionario de Conducta Prosocial de Martonell, Gonzales y Calvo” y el “Cuestionario Secundaria de 12 a 16 años de edad” de la UNICEF y la Defensoría del Pueblo en España; tras lo anterior, encontraron que en los observadores, la asociación entre autoestima y empatía es inversamente proporcional, mientras que en la de víctimas es directamente proporcional; se dejó de lado a la población de agresores por resultar poco significativa.

Finalmente, la investigación encontrada más próxima a la localidad donde se desarrolló este proyecto y, a la vez, con mayor similitud, es la elaborada por Ortiz, quien en el año 2010 realizó un trabajo titulado “La autoestima como factor influyente en el rendimiento académico en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica N° 93, de Sicuicho, Michoacán”. Los resultados obtenidos en este estudio indicaron que

existe ausencia de relación significativa entre la autoestima y rendimiento académico en el alumnado de la institución mencionada anteriormente.

En el caso específico de la Escuela Secundaria Técnica Número 30, no hay estudios previos que examinen la relación entre la autoestima y el acoso escolar en sus estudiantes, de ahí la importancia del presente trabajo.

Planteamiento del problema

En la actualidad, se ha prestado mayor atención al tema del acoso escolar, lo cual se ve presente en los medios de comunicación masivos, campañas gubernamentales para contrarrestarlo e investigaciones que se han hecho sobre el tema, empero, al ser relativamente reciente su estudio, la información científica que hay sobre este asunto, es poca.

Por su parte, la autoestima es un concepto que goza de mayor popularidad y tiempo de estudio, por lo cual se ha visto que interviene en importantes aspectos de la vida cotidiana de las personas, como el autoconcepto, la motivación, el tipo de relaciones sociales que se establecen, entre otros, por lo que resulta muy importante el nivel de esta variable que se posee en la adolescencia, una etapa sensible de la vida humana, donde se fortalecen las creencias sobre uno mismo y los demás.

En el mismo sentido, en México se han presentado casos de acoso escolar tan fuertes que han llegado a la muerte de jóvenes y niños en algunas partes del país, incluyendo el Estado de Michoacán y el municipio de Uruapan.

En la Escuela Secundaria Número 30, de Uruapan, Michoacán, se han reportado casos de acoso escolar, siendo el director de la institución y la orientadora escolar los que dieron la referencia sobre esto, a cuyo respecto identificaron especialmente a tres salones dentro del plantel educativo.

Se reporta por parte de la orientadora escolar, que es la primera vez que se hace una investigación igual a esta dentro de la institución. Sin embargo, se han realizado algunas indagaciones con contenidos semejantes, uno por parte del Centro Nueva Vida, donde analizaron en el tema de la autoestima, las adicciones y su influencia en el aprovechamiento. También se mencionó que en una ocasión colaboraron con trabajadoras sociales y pedagogas, quienes hicieron una investigación sobre problemas de conducta y aprovechamiento, a la vez que impartieron al finalizar, un taller sobre estos temas al personal.

Por todo lo anterior, resulta importante plantearse la siguiente interrogante:
¿Existe una relación significativa entre los niveles de autoestima y los indicadores subjetivos de acoso escolar en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica Número 30?

Objetivos

Los objetivos planteados en esta investigación se desglosan en diez objetivos teóricos, dos prácticos y uno general. Todos ellos se enuncian enseguida.

Objetivo general

Analizar la relación que existe entre los indicadores subjetivos de acoso escolar y la autoestima en los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Número 30, de Uruapan, Michoacán.

Objetivos particulares

1. Conocer el concepto de autoestima.
2. Diferenciar los niveles de autoestima.
3. Detallar las características de la autoestima.
4. Definir el concepto de acoso escolar.
5. Distinguir los tipos de acoso escolar.
6. Establecer las causas del acoso escolar.
7. Medir el nivel de autoestima en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica Número 30.
8. Evaluar los indicadores subjetivos de acoso escolar en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica Número 30.

Hipótesis

En cuanto a las explicaciones tentativas sobre la temática examinada, se manejará hipótesis de trabajo y una nula, para encaminar la investigación.

Hipótesis de trabajo

El índice en que se presentan los indicadores subjetivos del acoso escolar de los adolescentes de la Escuela Secundaria Técnica Número 30, de Uruapan, Michoacán, México, tienen una relación significativa con la autoestima que poseen.

Hipótesis nula

El índice en que se presentan los indicadores subjetivos del acoso escolar de los adolescentes de la Escuela Secundaria Técnica Número 30, de Uruapan, Michoacán, México, no tiene una relación significativa con la autoestima que poseen.

Operacionalización de variables

Para poder medir la autoestima y los índices de acoso escolar de los jóvenes, se utilizaron dos pruebas que midieron cada variable por separado.

La primera prueba, llamada Test de Autoestima de Coopersmith, es una escala que con 58 reactivos que se llenan en forma de autorreporte, en el cual el estudiante

lee una sentencia declarativa y luego decide si esa afirmación es “igual que yo” o “distinta a mí”. El inventario rescata cuatro áreas de la vida del estudiante; autoestima general, social, hogar y padres y escolar académica. Finalmente también agrega una escala de mentira de 8 reactivos (Paz; 2010).

La prueba fue traducida, estandarizada y validada por Prewitt-Díaz en 1998 para la población latinoamericana, obteniendo la confiabilidad suficiente para que los datos arrojados se asuman como reales.

La segunda prueba se llama INSEBULL, la cual fue creada por José Avilés Martínez y José Antonio Elices; en 2007. Es un test de corrección informatizada cuyo objetivo es evaluar el acoso escolar entre estudiantes.

Consta de dos instrumentos: un autoinforme y un heteroinforme, a su vez, este último tiene dos formas, una para los alumnos y otra para el profesorado, informando así como perciben la información tanto los estudiantes como los maestros.

La prueba permite valorar las siguientes dimensiones: intimidación, victimización, solución moral, red social, falta de integración social, constatación del maltrato, identificación, participantes de acoso escolar y vulnerabilidad escolar ante el abuso.

Se pretende que estas dos pruebas otorguen datos de utilidad para conseguir los resultados esperados, logrando de este modo, constatar la hipótesis de esta investigación.

Justificación

Los implicados en un tema siempre son los más afectados, por ende, los mayores beneficiarios de esta investigación serán los adolescentes directamente relacionados con los índices de acoso escolar, ya que podrán entender si dicho fenómeno está influyendo su vida académica y se al hacerse conscientes de tal situación, empezarán a gestar el cambio en ellos mismos, a la vez, podrán denotar la influencia que tiene la autoestima en su vida y a partir de esto, según el juicio de cada uno de los participantes, trabajar en ella.

Resultará de importancia para los maestros, ya que al tener un conocimiento más amplio sobre las variables, podrán detectar y asesorar de forma más integral a los estudiantes que se acerquen a pedirles ayuda o que noten que necesitan fortalecimiento en tales áreas.

Será de utilidad a los directivos de la escuela que, con justificación teórica y metodológica podrán implementar programas, beneficiando el ambiente escolar entre los estudiantes para hacerlo más afable y con mayor rendimiento en las áreas sociales y académicas.

Se beneficiará a la institución, puesto que el permitir realizar un estudio de este tipo, muestra apoyo al crecimiento científico y más importante aún, preocupación por el bienestar de sus estudiantes, ya que al corroborar que existen problemáticas a nivel de autoestima o de acoso escolar, el plantel puede implementar medidas que mejoren el aprovechamiento académico que tienen los alumnos.

Ayudará a la sociedad, brindando información sobre el tema y de esta manera, concientizando a quienes se acerquen a leer esta investigación, con lo cual podrán respaldar programas, proyectos y trabajos.

Será de gran utilidad a futuros investigadores, ya que servirá de antecedente para sus proyectos y a la vez, como un apoyo que podrá solucionar dudas y encaminar su trabajo hacia una ruta clara, logrando así una economía de tiempo mayor; a la ciencia, aumentará la cantidad de aportes metodológicos existentes.

Marco de referencia

La presente investigación se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Técnica Número 30, ubicada en la Avenida latinoamericana #2703, colonia Ampliación revolución, ubicada a un costado de la entrada al Aeropuerto Internacional de Uruapan, Michoacán, México.

Esta institución tiene como misión proporcionar a los alumnos y alumnas de la secundaria una formación integral, basada en una educación científica y de calidad,

con apego a los valores humanos, el respeto a la privacidad y perspectiva de género, a través de un trabajo colaborativo, una planeación estratégica y prácticas docentes flexibles para formar ciudadanos responsables.

La visión que tiene la escuela se enuncia de la siguiente manera: el colectivo desarrolla una planeación estratégica e incorpora prácticas docentes flexibles, brindando una educación de calidad con calidez a alumnos y alumnas, donde el personal docente que respeta y valora la diversidad cultural, está comprometido con un trabajo colaborativo y reconoce la importancia de la evaluación continua.

La escuela posee los siguientes valores compartidos: responsabilidad, respeto, dignidad y equidad; sus valores de consenso son: tolerancia, justicia, compromiso y democracia.

Cuenta con un total de 1347 estudiantes, los cuales están conformados en 36 grupos. La cantidad del personal que labora dentro de la institución asciende a 112 trabajadores de la educación.

Esta escuela atiende a una población en promedio de clase media, habiendo también algunos estudiantes de clases con mayor o menor solvencia económica en sus familias.

Existen en total 10 edificios en el terreno que cubre la escuela, de los cuales dos son de doble piso y el resto son de uno solo. Estas construcciones están

destinadas a los salones de clases, talleres de tecnologías, salón de artes, enfermería, consejería escolar, laboratorios de ciencias, un pequeño auditorio, baños, biblioteca y aula de medios.

Se dispone de tres canchas deportivas, dos están asfaltadas y son utilizadas para practicar deportes como baloncesto y voleibol. La tercera cancha está cubierta de pasto y es utilizada para practicar balompié, a esta última la rodea una pista de atletismo, la cual está hecha de tierra y el camino que se recorre tiene irregularidades en el suelo.

Tiene varias áreas verdes esparcidas por toda la escuela, las cuales generalmente tienen la función de separar los salones y adornar, se encuentran medianamente descuidadas, con el pasto crecido y las plantas desarregladas; también hay áreas verdes a la entrada de la escuela y a lo largo de casi todo el borde, a excepción de la esquina frontal izquierda de la escuela, la cual está destinada para ser usada como estacionamiento exclusivo para el personal docente, de mantenimiento y directivos de la institución.

Cuenta con un patio cívico techado, el cual es utilizado para hacer los honores a la Bandera todos los lunes, además de otros actos de corte formal, también se utiliza para eventos estudiantiles, como tardeadas y posadas.

En la primera nave, a la izquierda, se encuentran las oficinas, tanto las de control escolar, como las del director, subdirector y secretario académico, también hay una ventanilla para realizar los pagos de algunos trámites.

CAPÍTULO 1

LA AUTOESTIMA

En este capítulo se tratará de amplia manera el tema de la autoestima. Se comienza por definir su concepto y la importancia que esta tiene, después se revisarán las diferencias entre autoconcepto y autoestima y de dónde se origina esta última variable; también se dirán cuáles son sus componentes y pilares, a la vez que se hablará sobre los niveles que hay en ella. Al final del capítulo, el lector podrá informarse sobre los recursos para la medición de la autoestima.

1.1 Conceptualización de la autoestima

Existen varias definiciones sobre la autoestima, en este apartado se mostrarán algunas de ellas.

Alcántara (1990), la trata como una estructura estable, la cual es difícil de cambiar, pero a la vez le da la cualidad de que no es estática, sino dinámica y puede arraigarse hondamente en las personas o desintegrarse, teniendo la capacidad de mejorarse en mayor o menor medida.

Carrión (2007) maneja el concepto de autoestima como una fuerza generadora de energía que motiva las conductas. Así, la autoestima es un conjunto de creencias y valores, pudiendo ser positivos o negativos, que la persona tiene sobre sus

habilidades, capacidades y recursos, tanto pasados como presentes y futuros que le han permitido llegar a donde está y en un momento posterior, hasta donde cree que se merece estar.

Coopersmith, en 1967 (citado por Mora y Raich; 2005), propone que la autoestima es la evaluación que efectúa constantemente el individuo sobre sí mismo. Es una actitud hacia la misma persona en la que se aprueba o desaprueba, indicando la medida en que se siente capaz, importante, significativa o exitosa. Es una experiencia que se transmite a los demás de forma verbal o conductual

Para los fines de este proyecto, se trabajó con la definición que Coopersmith ofrece sobre la autoestima, ya que se pensó que es la más completa y abarca de mejor manera los diversos aspectos de ella.

1.2 Importancia de la autoestima

Se consideró de valor lo que propone Alcántara (1990), al mencionar que la autoestima resulta de suma importancia en el proceso educativo de los jóvenes, interviniendo positiva o negativamente en los siguientes factores:

- Condiciona el aprendizaje: el poder adquirir nuevos conocimientos, está condicionado a las actitudes propias. Cuando el joven se centra en sus cualidades positivas, abre umbrales que le facilitan el estudio, en cambio, al

reforzar las percepciones negativas sobre sí mismo, solo logra que sienta mayor desprecio por sí mismo, bloqueando sus capacidades.

- Supera las dificultades personales: comenta Alcántara (1990), que si una persona goza de sana autoestima, superará con mayor facilidad las dificultades y los problemas que le vengán en la vida, pasa todo lo contrario con una persona con baja autoestima.
- Fundamenta la responsabilidad: Esta cualidad solo existe en quien confía en sí mismo, no en quien se autoevalúa, ya que el primero encontrará en su interior los recursos necesarios para no actuar en contra de su compromiso, pero el segundo, al solo desmeritarse, se verá incapaz de ello.
- Apoya la creatividad: En el mundo moderno, la creatividad es una cualidad muy valorada en cualquier ámbito de trabajo, se vive en una realidad que exige innovación y mejoría constante, y esta solo puede surgir en una persona que confía en sí misma, en sus ideas y en sus habilidades.
- Determina la autonomía personal: Como los puntos anteriores, se requiere de una autoestima elevada para contar con un grado alto de autonomía personal, puesto que teniendo seguridad en sí misma, la persona confiará en su juicio para guiarse en la toma de decisiones y prescindir de lo que considera vano, enfocándose en lo que le resulte importante. Una persona con escasa

autoestima preferirá, en cambio, ser guiada por alguien más, mostrándose dependiente de la orden de terceros.

- Posibilita una relación social saludable: Un sano nivel de autoestima hace que las acciones verbales y conductuales sean positivas, permitiendo a las personas que se acercan a un sujeto, sentirse cómodas, mientras que al individuo, de forma inconsciente, le permitirá infundir confianza en los demás, al hacerles notar las cualidades positivas que poseen.
- Garantiza la proyección futura de la persona: Cuando esta es capaz de verse como importante, hábil y merecedora de situaciones satisfactorias, puede plantearse metas mayores y proyectarse hacia un futuro mejor.
- Constituye el núcleo de la personalidad: La educación debe basar sus acciones en suscitar la autoestima de los alumnos. Según la escuela humanista, es una tendencia del hombre para encontrarse a sí mismo, por lo que no debe dejarse de lado al momento de educar a los jóvenes.

Montoya y Sol (2001) manejan una versión sintetizada de lo que se mencionó con anterioridad, a la vez, rescatan ideas que se consideraron de importancia sobre el tema. Ellas mencionan que si una persona se considera valiosa, podrá atreverse a explotar su creatividad, resultará más productiva y mantendrá relaciones sociales saludables, promoviendo el trato digno.

Algo inherente al ser humano es la búsqueda de la felicidad, sobre ello, mencionan Montoya y Sol (2001) que consiste en poder disfrutar, aceptar lo que es y lo que tiene. La autoestima es la ruta que lleva directamente a la felicidad, haciendo que la persona alcance al camino a la autorrealización, ello permite que se disfruten los entornos y momentos vividos.

1.3 Diferencias entre autoconcepto y autoestima

De la Rosa y Díaz-Loving (1992) aseveran que los términos de autoconcepto y autoestima, en ocasiones, son usados como sinónimos en la literatura. A la vez, Crozier (2001) indica que hay una falta de coherencia en el uso de estos términos, ya que los utilizan como si fueran intercambiables.

Mora y Raich (2005: 13-14), definen el autoconcepto como “lo que piensa una persona de sí misma como individuo” y refieren que la autoestima es “la suma de un conjunto de juicios acerca del propio valor y competencia en diferentes dominios.”

Mora y Raich (2005: 14) mencionan, por su parte, que “la autoestima está formada por la relación entre la percepción y el autoconcepto y el ideal.”

Woolfolk (2006: 71) hace una diferenciación clara de ambos términos y postula que “el autoconcepto es una estructura cognoscitiva: las creencias de quien cree ser

usted” y que “la autoestima es una reacción afectiva: el juicio acerca de quién es usted... si las personas se evalúan a sí mismas de manera positiva.”

Woolfolk (2006) también plantea que la estructura del autoconcepto tiene mayor presencia en los adolescentes más jóvenes, ya que por el nivel educativo que están pasando, tienen autoconceptos de sí mismos en áreas muy distintas, situación que dista mucho en los adultos, los cuales se definen por sus intereses y actividades actuales.

1.4 Origen y desarrollo de la autoestima

Kaufman y otros (2005) comentan que no se nace con autoestima, sino que se desarrolla y se aprende en el contacto con la realidad y el trato con los otros.

Todos los autores coinciden con que no se nace con dicha característica, además, muchos de ellos apoyan la idea de los cimientos más importantes de esta se crean en los primeros años de vida, y que los pilares para una autoestima sana se encuentran en la familia, específicamente en los padres, uno de estos autores es Branden (2008), quien plantea varias medidas que los padres pueden seguir para fomentar un desarrollo adecuado de ella en sus hijos, algunos de estos puntos son los siguientes: crianza con amor y respeto, aceptación coherente y benevolente, no les bombardean con contradicciones, demuestran que creen en la competencia y bondad del niño, entre otras.

Del mismo modo, Carrión (2007) plantea que si en los primeros meses de vida, el niño no recibe las atenciones básicas primarias como la alimentación, el calor, la seguridad y el cariño, entonces sentirá su carencia, lo cual se verá reflejado en el desequilibrio de sus posteriores etapas evolutivas. Después, en el nivel del desarrollo conductual, entre los 3 y 7 años, si el niño no recibe la atención adecuada, desarrollará deficiencias en su conducta, lo cual se hará presente más adelante.

Por su lado, Clark y otros (2000) proponen que tanto el concepto del yo como la autoestima, se desarrollan de forma gradual, desde que se es infante y pasan por etapas que van ascendiendo en complejidad, de manera progresiva. Ellos plantean que el bebé no tiene un concepto de sí mismo como un ser aparte a su madre y que este simplemente experimenta. Después, a los dos años, el hijo ya se siente como un ser aparte de su madre y es aquí cuando se forma el primer concepto del yo, el cual se basa únicamente en las reacciones que tienen los otros hacia él, sobre todo de las personas que le resultan importantes.

Esta primera impresión del yo será sobre la que se construye la base de los sentimientos de la propia valía del niño, pero si este experimenta sentimientos negativos, comenzará a vivir con una sensación de inutilidad y por mucho que las respuestas negativas hacia el niño no sean reales, este las tomará como si lo fuesen.

En su etapa escolar, si tiene bien cimentados el autoconcepto y la autoestima, el niño tendrá la capacidad para rechazar las opiniones negativas y que sean falsas

sobre su persona, que provengan de compañeros, es el caso contrario si viene de una persona que ejerza autoridad sobre él, como maestros o adultos significativos.

Satir (2002: 51), comparte ideas semejantes a las anteriores, enfocándose sobre todo en los primeros meses y propone que “la reserva psicológica de la que el niño extrae su autoestima es producto de los actos, las respuestas y las interacciones entre y con las personas que cuidan de ese niño” y a su vez, expresa que los bebés son muy susceptibles de confundir las reacciones emocionales de los adultos (tanto positivas como negativas), malinterpretándolas y asumiéndose a ellos mismos como culpables de estas, por lo que es de suma importancia acercarse al niño y de forma clara y calmada, explicarle lo que quieren decir los gestos, tono de voz, y cualquier reacción conductual que él haya presenciado, en especial si se mencionó su nombre durante la acción. Lo más destructivo para la autoestima de un niño es el que se produce por los adultos que lo avergüenzan, humillan y castigan por una conducta inadecuada.

Branden (2008), propone para el estudio de la autoestima, los seis pilares, los cuales son: la práctica de vivir conscientemente, aceptarse a sí mismo, aceptar responsabilidades, afirmarse a uno mismo, vivir con un propósito y finalmente, la integridad.

1.5 Componentes de la autoestima

Para poder encontrar una mejor manera de educar y comprender la autoestima, es conveniente analizar la forma en que ella se estructura.

Alcántara (1990), menciona que la autoestima tiene tres componentes, los cuales se explicarán a continuación:

- **Componente cognitivo:** es el autoconcepto como tal, indicando de este modo ideas, opiniones, creencias, percepción y la manera en que se procesa la información. Ocupa un lugar importante en la gestación, desarrollo y consolidación de la autoestima. Para poder gozar de un autoconcepto positivo, se requieren de creencias fuertes, sólidas y casi inamovibles, ya que de lo contrario, este no podrá formarse de forma favorable.
- **Componente afectivo:** en esta dimensión se valora lo que en el sujeto hay de positivo y negativo, las situaciones que le agradan o desagradan. Este puede catalogarse como el corazón de la autoestima y se ve influido por la admiración, el desprecio, el afecto, el gozo y el dolor. Menciona Alcántara (1990: 20) que “a mayor carga afectiva, mayor potencia de la autoestima.”

- Componente conductual: implica tensión, propósito e intención de actuar y así, practicar un comportamiento coherente. Este esfuerzo conductual es para alcanzar fama, honor y respeto por parte de los demás, pero también funciona como un proceso autoafirmativo del yo.

Desde otra perspectiva, Carrión (2007) y Branden (2011) proponen que existen componentes distintos, estos son dos: la autoeficacia y el respeto a uno mismo. Enseguida se explica cada uno.

Branden (2011: 53) plantea que la autoeficacia o eficacia personal es “la convicción de que somos capaces, en principio, de aprender lo que necesitamos aprender y que estamos obligados a razonar y a ser conscientes todo lo mejor que podamos para dominar las tareas y los desafíos que suponen nuestros valores”. Branden (2011) afirma que una de las raíces de la autoeficacia es que el hogar sea sano, racional y predecible, haciendo así que el pensar sea algo positivo y útil. Las acciones también intervienen en su crecimiento, esto es, rechazar a rendirse en el logro de los objetivos, negándose a caer en la indefensión.

En este orden de ideas, Carrión (2007: 25) menciona que la eficacia personal es la “confianza (por experiencia) en el funcionamiento correcto de nuestros procesos mentales... Creer en uno mismo y confiar en uno mismo”. Este autor expresa que dicha particularidad se forma de un equilibrio entre: la sinceridad (lo cual permite reconocer virtudes y defectos de forma objetiva, dejando a un lado las pasiones que llevan a crear falsos sobre la realidad), el valor (para afrontar la realidad, esto implica trabajo y

esfuerzo para reconocer los errores y cambiarlos) y la prudencia (hacer todo de manera premeditada, para no hacer mucho al principio y poco al final).

Ahora se pasará al tema del respeto a uno mismo:

Branden (2011: 56) maneja el respeto a uno mismo como “la convicción de nuestra valía personal... Convicción de que vale la pena actuar para apoyar, proteger y alimentar nuestra vida y nuestro bienestar”. Plantea que este se da más fácilmente cuando padres y otros familiares tratan con respeto a sus hijos, también influye la satisfacción que proporciona a cada quien sus propias elecciones morales.

Rescatando lo que afirma Carrión (2007: 26), el respeto a uno mismo se entiende como la “reafirmación de la valía personal, del derecho a vivir y a ser feliz”. Para poder trabajar lo anterior, reconoce que es importante que exista desarrollo personal, en cual se gesta a partir de dos acepciones: la primera es cuando la persona logra sentirse conectada al mundo y la vida, la segunda es cuando la persona encuentra su esencia.

1.6 Pilares de la autoestima

Los pilares de la autoestima, conforme a lo dicho por Branden (2008), son prácticas a realizar, necesarias en la vida personal si lo pretendido es alcanzar una autoestima fuerte, por el contrario, de hallarse ausentes la perjudicarán invariablemente. Estos pilares son seis prácticas: vivir conscientemente, aceptarse a

uno mismo, aceptar responsabilidades, afirmarse a uno mismo, con un propósito y finalmente, la integridad. Después Branden (2011), añade un séptimo pilar, el cual puede ser llamado: la disposición de vivir las seis prácticas aun cuando puede no ser fácil hacerlo.

Retomando a Branden (2008), la práctica de vivir conscientemente es básicamente el grado de consciencia con que una persona guía sus acciones diarias. Es importante mencionar que si alguien elude el vivir sin pensar, evitando los hechos desagradables y viviendo a manera maquinal, con el pasar de los días sentirá que disminuye su sentido de dignidad personal hasta afectarla considerablemente, a su vez, menciona Branden (2011), tendrá un bajo respeto por sí mismo.

En cambio, sí la persona toma la decisión de imprimirle un grado alto de consciencia a sus actos, se sentirá empoderada, competente y digna, que toma el rumbo de su vida. Branden (2011) menciona que una personas consciente no confunde lo objetivo con lo subjetivo, afronta los hechos, evalúa en qué punta va en el logro de sus metas, tiene la disposición de cambiar y se conoce más a sí misma.

La práctica de aceptarse a uno mismo es, dicho por Branden (2008), la virtud del compromiso y el realismo aplicado a sí mismo. Cuando se acepta como propio lo que se siente, se piensa, lo que se es y lo que se ha sido, la persona deja de enfrentarse a sí misma para encontrar la posibilidad de la aceptación, posibilitando el cambio y el crecimiento. Menciona Branden (2011) que el simple hecho de permitirse experimentar los sentimientos ya conlleva un poder curativo directo.

Branden (2008) resalta que solo quien se acepta y asume sus errores, puede aprender de ellos y mejorar su futuro. Al integrar una parte previamente no reconocida, la persona se siente más fuerte, plena y tendrá una autoestima reforzada. En cambio, quien no se acepta a sí mismo gastará energía luchando constantemente en negar quien es y lo que ha sido, se sentirá débil y sin la posibilidad de aprender, por lo que su vida futura seguirá igual que la actual y su autoestima se mantendrá baja.

Branden (2008), menciona que la práctica de la responsabilidad surge cuando el individuo acepta las implicaciones de sus acciones y el logro de las metas, solo así sentirá el control de su propia existencia y podrá incrementar el nivel de su autoestima. Branden (2011), expresa que poniendo esta práctica en marcha, la persona podrá experimentar control sobre su vida, con lo cual se sentirá competente y digna para vivir.

Branden (2008) asevera que cuando el individuo achaca a otros los actos que realiza, los deseos que no logra, su conducta para con los demás o su felicidad personal, entre otras varias situaciones, jamás sentirá que tiene el control de lo que le pasa a él y a su entorno, por lo que su autoestima estará mermada.

Con respecto a la práctica de la autoafirmación, Branden (2008: 23) la define como “la virtud de expresarse adecuadamente, respetando las necesidades, deseos, valores y convicciones que tenemos como personas, y buscando formas racionales para expresarlas de forma práctica”. Cuando una persona se autoafirma, es capaz de encarar los retos que se le presentan en la vida y así obtener control sobre ella.

Branden (2011) establece que cuando existe autoafirmación, el sujeto será capaz de enfrentar los retos de la vida y luchar por dominarlos, ampliando así la eficacia personal y el respeto por hacia sí mismo. Al lograr enriquecerse con los retos y las situaciones de aprendizaje, la persona sentirá un aumento en su poder personal.

Como caso opuesto, la persona eludirá enfrentarse con personas que piensen distinto y procurará siempre agradarles, aunque esto implique traicionar sus propios valores o deseos; no afrontará los retos de la vida, impidiendo su crecimiento y creando una sensación de poco control y de igual modo, el respeto por sí misma disminuirá, al igual que su autoestima. Branden (2011) indica que si una persona no tiene una autoafirmación adecuada, se convertirá en espectadora de la vida y las oportunidades, no en participante.

Para Branden (2008), la práctica de vivir con propósito es el que una persona use el poder propio para realizar las metas que se ha propuesto. Branden (2011), menciona que las personas con propósitos se fijan metas productivas que vayan acorde a sus capacidades, o por lo menos intentan hacerlo.

Branden (2008), expresa que las metas guían la vida de los individuos, les proponen objetivos, lo cual les brinda la sensación de poder controlar su existencia y también los mantienen motivados. Avanzar hacia una meta colma de energía la existencia personal y ejercita las facultades para lograrlo. Al carecer de propósito, la persona se podrá sentir desorientada, sin un rumbo claro, sus acciones serán azarosas

y erradas y no sabrá a donde encaminar su energía, produciendo un sentir de carencia de control y poca motivación para mejorar su vida.

Continuando con Branden (2008), la práctica de la integridad se da cuando la conducta concuerda con los valores que se profesan. Cultivar la congruencia hace que la persona tenga mayor confianza en sí misma, de modo que esto lo proyecte a los demás, sintiéndose capaz de poder asumir responsabilidades en sus distintos ámbitos de vida y se permitirá guiar a otros sin esperar ser guiada por ellos. Cuando la misma persona comete actos que van en contra de sus principios, siente una traición por sí misma, mermando su autoestima.

Resalta Branden (2011) que también hay que considerar cuando los valores son irracionales y van contra la naturaleza y las necesidades de la persona, ya que eso también puede llevarle a la autodestrucción. Comenta que la falta de congruencia entre normas y acciones menoscaba el respeto a sí mismo, y que con este, paulatinamente mengua la autoconfianza, pudiendo desaparecer por completo. Aparece un sentimiento de culpa que solo la práctica de la integridad puede remediar.

Finalizando, Branden (2011) habla sobre el séptimo pilar de la autoestima, el cual trata sobre la disposición de vivir las seis prácticas explicadas anteriormente. Tener la voluntad de hacerlo es fundamental para poder conseguir una autoestima sana; la práctica de los seis pilares no se realizará sin el esfuerzo y la constancia de la persona, no son actitudes automáticas sino elecciones, por las cuales es más difícil optar en un principio, ya que suponen afrontar los temores y el dolor propio e incluso,

afrontar a personas cercanas para poder permanecer leales a sí mismos. Marca dos actitudes importantes a vencer: la pereza y el impulso de evitar el malestar.

Al tener la iniciativa y realizar las seis prácticas, menciona Branden (2011), la persona podrá comenzar por sentirse más consciente, autoaceptada y responsable; esto provocará mayor gusto para sí misma. Entonces la persona tendrá mayor perseverancia para la realización de sus metas; con el tiempo, todo esto la hará más fuerte mentalmente, permitiéndole soportar situaciones y emociones difíciles más fácilmente; al final se sentirá más poderosa, auténtica y realista.

De no tener el valor de poner en marcha cada una de las seis prácticas, el individuo evitará a toda costa el dolor, aunque fuera algo que tuviera que hacer. Esto le traerá problemas que nuevamente decidirá evitar. Se le acumularán problemas sobre problemas para los cuales no encuentra solución, se sentirá frustrado, cansado e incapaz de solucionar los conflictos que aquejan su vida y su autoestima se mantendrá baja.

1.7 Niveles de la autoestima

Branden (2008) cataloga la autoestima de forma dicotómica sin darle un nombre fijo, el autor utiliza distintas palabras como; autoestima sana, alta, positiva o elevada para referirse a una autoestima fuerte ,que le permite a la persona explotar su potencial. Emplea los términos de autoestima negativa, pobre, baja o deficiente para aludir a un nivel de autoestima disfuncional, que acarrea dificultades a la persona y le

impide desarrollar al máximo todas sus habilidades. Para finalidades de este proyecto, se englobarán los conceptos en “autoestima positiva” y “autoestima negativa” y así lograr hacer una clara distinción de significados.

Branden (2008) entiende la autoestima positiva como el sistema inmunológico mental, el cual permite al ser humano tener una mayor resistencia, fuerza y capacidad regenerativa de los hechos difíciles de la vida.

La autoestima positiva, comenta Branden (2008), es precursora de que la persona busque retos y estímulos constantes, se plantee metas grandes, experimente relaciones honestas y correctas con los demás; rechazará las relaciones que causen detrimento a su ser. Una persona con este tipo de autoestima tratará a los demás con respeto, benevolencia y justicia, ya que no suele considerar a los demás como una amenaza. Es un arma invaluable para enfrentar los errores y las adversidades de la vida.

Después, Branden (2011) comenta que además de lo mencionado, es fundamental contar con una autoestima positiva para que pueda fructificar debidamente una relación amorosa, ya que al sentirse merecedoras de cariño y aprecio y que además, ambas personas pueden dar lo mismo al otro, la relación podrá vivirse de forma plena.

Kaufman y otros (2005), siguiendo la misma línea que Branden, observan la señal más clara de la autoestima positiva es un orgullo por sí mismo que se

experimenta desde lo profundo del ser, de modo que permite a la persona sentir placer cuando hace lo correcto y hacerse responsable cuando no lo hace, también permite gozar los logros, comprender qué situaciones pueden admitir y finalmente, esforzarse por ser alguien mejor en todos los aspectos.

El caso opuesto es la autoestima negativa, de la cual Branden (2008) expresa que es la causante de la menguada capacidad de resistir las adversidades de la vida en algunas personas. Cuando alguien es dueño de una autoestima negativa, sus capacidades están coartadas por la inseguridad y la insatisfacción. No se atreverán a afrontar retos nuevos, prefiriendo siempre lo que les resulta familiar. La comunicación con los demás será escasa y sus aspiraciones serán muy bajas. La persona tendrá una autoimagen y autoconcepto negativo, lo cual le impedirá explotar sus habilidades, creatividad e inteligencia de manera satisfactoria. Sentirá culpa al tratar de saber por qué actúa de tal modo, recriminándose por sus actos. También desarrollará una falsa autoestima como necesidad a protegerse de la ansiedad que le causa su autoestima negativa.

Branden (2011) menciona que las personas con una autoestima negativa no podrán vivir una relación íntima plenamente, porque siempre estarán esperando sentir dolor, cayendo en autopredicciones que buscarán cumplir de una u otra manera, pretendiendo estar con personas que saben inconscientemente que las rechazarán o, en caso de poder tener una relación feliz, la sabotearan.

Kaufman y otros (2005) hablan del desprecio como síntoma principal de la autoestima negativa, ya que a través de un orgullo falso, se enmascara una sensación de inferioridad ante el resto de las personas produciendo conductas de violencia y prepotencia. Los adolescentes con autoestima negativa, según mencionan estos autores, dudan de sí, por lo que ceden a la presión del resto de sus compañeros, llegando al consumo de drogas para aliviar sus problemas.

Clark y otros (2000) también establecen una dicotomía en la cual dictan que hay dos niveles: con autoestima y sin autoestima. Mencionan que un adolescente que tenga autoestima podrá actuar de forma independiente, se hará responsable, asumirá nuevos retos con entusiasmo, se sentirá orgulloso de sus logros, podrá sentirse capaz de influir en los demás, tendrá un aceptable nivel de tolerancia a la frustración y podrá mostrar de forma franca sus emociones.

Clark y otros (2000), explican que los adolescentes sin autoestima están propensos a culpar a los demás de sus debilidades, se sentirán con poco talento, no se valorarán, se verán impotentes e influenciables ante los demás, eludirán las situaciones que le causen ansiedad y se sentirán frustrados con gran facilidad.

Por su parte, Coopersmith (citado por Steiner; 2005) señala que no solo existen niveles de la autoestima, sino que además está se divide por áreas, las cuales son: personal, académica, familiar y social. La primera hace referencia a la evaluación que el individuo constantemente hace de sí mismo y de sus capacidades, su importancia y su dignidad. La segunda habla sobre la evaluación que la persona hace sobre sus

capacidades y habilidades escolares. La tercera trata sobre la evaluación del sujeto ante sí mismo con respecto a la interacción que mantiene con los miembros de su familia. Finalmente, la cuarta habla sobre la evaluación hacia sí mismo con respecto a sus interacciones sociales.

1.8 Medición de la autoestima

La autoestima ha sido medida desde diferentes perspectivas y de formas distintas. Se han creado distintas pruebas, test e inventarios para poder identificar los niveles de esta variable. Solo se mencionaran algunas maneras de medición, sin embargo, hay otros métodos que no se mencionarán por considerarse irrelevantes debido al enfoque cuantitativo de este proyecto.

El primero que se tratará es el instrumento utilizado en este trabajo, Inventario de Autoestima de Coopersmith, el cual fue creado por Stanley Coopersmith en 1959 y validado a través del procedimiento test-retest en 1967. La traducción al español fue de J. Prewitt-Díaz y adaptado y estandarizado en Chile por H. Brinkmann y T. Segure en 1988. Este inventario es utilizado para valorar el nivel de autoestima en adolescentes. Consta de 58 ítems en total y al final del inventario se podrá conocer la autoestima general, social, familiar, y escolar de los jóvenes y si se cataloga como autoestima alta, baja o media (Paz; 2010).

Después está la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES, por sus siglas en ingles), la cual fue creada por el Dr. Rosenberg, presentada por primera vez en 1965

y revisada en 1989. La prueba consta de 10 preguntas, puntuables entre 1 y 4 puntos. Está dirigido para niños y ha sido traducida a 28 idiomas y validada interculturalmente en 53 países (Albo y otros, citados en la página electrónica sicolog.com; 2009).

El último que se describirá es la Batería de Test de Autoestima Escolar (TAE), es un test conformado en base a la selección de ítems del test de Piers Harris. Fue estandarizado en Chile en puntajes T con niños de entre 8 y 13 años. Los puntajes arrojan los resultados de: normalidad, baja autoestima y muy baja autoestima. Está compuesto de 23 afirmaciones que se responden con un “sí” o un “no”. Da un resultado único y no tiene subescalas (Tomas; 2011).

Haciendo una recopilación de lo mencionado en este capítulo, se puede concluir que la autoestima es una estructura mental, la cual es influida en gran medida por la afectividad y que, nutriéndose a partir de distintos autoconceptos, emociones y juicios sobre sí mismo, el sujeto evalúa su valía de manera general. Tiene la capacidad de cambiar a lo largo de la vida y conforme a las experiencias vividas y la forma en que fueron interpretadas por la persona. El sujeto puede revelar cómo es su autoestima a partir de sus conductas verbales y físicas.

Los componentes de la autoestima con los que esta investigación decidió trabajar fueron los propuestos por Alcántara (1990), los cuales son: el cognitivo, el afectivo y el conductual, ya que se consideró que expresan de manera clara y precisa como se conforma la variable del estudio.

Los pilares de la autoestima resultan importantes, ya que son la estructura base para formar y alcanzar una autoestima fuerte, y cualquier persona que pretenda conocer la autoestima a profundidad, cómo se construye y de lo que se conforma, tendría que estudiar estos pilares.

Para finalizar, se escogió el Inventario de Autoestima de Coopersmith (retomado por Paz; 2010) como el instrumento adecuado para medir la variable, ya que de las pruebas mencionadas aquí, es el que más se adapta al periodo de vida de la población estudiada, además de que ya está estandarizada al español y cuenta con la validez y la confiabilidad necesarias para que los resultados sean fidedignos.

CAPÍTULO 2

ACOSO ESCOLAR

Este capítulo tratará a profundidad el tema del acoso escolar, comenzando por los estudios que ya se han realizado al respecto para después definir su concepto. A continuación se determinarán las causas del acoso escolar, estableciendo cuales son los factores de riesgo que pueden haber tanto en el ámbito escolar como en el familiar y social. Se hablará sobre cuáles son las consecuencias que produce y los tipos de acoso escolar que existen. Se establecerá el perfil de los acosadores y el de las víctimas, de igual modo, se hablará sobre los otros participantes de esta dinámica.

Para finalizar, se podrán a disposición estrategias de prevención y afrontamiento para el acoso escolar; las cuales abarcarán tanto aspectos escolares, como familiares y terapéuticos.

2.1 Antecedentes del estudio del acoso escolar

Mendoza (2011) refiere que en el año 2008, la Secretaría de Educación Pública (SEP) realizó por vez primera una encuesta para las escuelas públicas de nivel medio superior sobre exclusión, intolerancia y violencia, donde de acuerdo con los datos recabados por la SEP, en los últimos cinco años la violencia en las escuelas ha ido en incremento.

De acuerdo con Salgado y otros (2012), en los países latinoamericanos se cuentan con pocas investigaciones propias sobre el acoso escolar, sin embargo, hay algunas naciones, incluyendo a México, que se han preocupado por el problema y han surgido algunas investigaciones al respecto.

Albores Gallo y otros (citados por Salgado y otros; 2012) efectuaron un estudio en el cual relacionaron el acoso escolar con los tipos de psicopatologías que podrían presentar los estudiantes, este se llevó a cabo en la Ciudad de México con 1092 participantes de escuelas públicas en el cual, a través del Test Bull-S, se identificaron; agresores, víctimas, víctimas-agresores y un grupo control (neutros). Se encontró que cada grupo tuvo diferencias significativas con el grupo control, presentando ciertas psicopatologías específicas como oposicionismo en los agresores, problemas de atención en las víctimas-agresores y problemas de ansiedad en las víctimas.

Salgado y otros (2012) hacen mención que en los últimos años se han realizado estudios en los que se presume que un 15% de los escolares han sido agredidos, intimidados o presenciado algún conflicto.

De acuerdo con Lucio (2012), la violencia escolar afecta a cuatro de cada diez alumnos, siendo la vía principal la difamación pública, la cual afecta al 41.4% de ellos, en segundo lugar es el ser ignorados por el resto de sus compañeros y en ocasiones, incluso por sus maestros. En estas investigaciones, en el octavo lugar se encuentran las agresiones físicas directas, en un menor grado, se encuentran el acoso sexual y la amenaza con armas.

También menciona Lucio (2012) que de cada diez agresores, seis son compañeros de clases de las víctimas, tres son compañeros de distinto grado y uno es alguien ajeno al plantel. Los maltratos se producen con mayor frecuencia en el aula, para después ser escenarios recurrentes las canchas deportivas y la calle, al salir de clases.

Una cifra de interés que menciona Lucio (2012) es que solo el 1% de los alumnos denuncia a sus profesores la violencia padecida y del 100% de las denuncias hechas a profesores, solo en el 20.2% de estas los profesores han castigado a los agresores. También es importante marcar que en su estudio se mostró que cuando los maestros maltratan a sus alumnos, las víctimas de ellos se ven más vulnerables a ser maltratadas por el resto de sus compañeros de clase.

Lucio (2012) concluye que los estudiantes que participan en producir y mantener la violencia, son aquellos que provienen de hogares donde los padres no les inculcan valores que fomenten el evitar los conflictos para mantener la paz y a ver al prójimo con igualdad. Por la misma vía, los acosadores tienden a ser alumnos de profesores que no se han encargado de promover valores de paz, igualdad, respeto y honestidad.

2.2 Concepto de acoso escolar

Mendoza (2011: 9) define el acoso escolar como “cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un periodo determinado”.

Por su parte, Salgado y otros (2012: 133) optan por la definición que da Olweus, en 1998, quien definió el fenómeno del acoso escolar como “la situación de acoso e intimidación, en donde un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”.

Barri (2013: 18) denomina como acoso escolar a “las situaciones de acoso entre niños y adolescentes que se producen en sus grupos de iguales, principalmente en centros docentes, clubes deportivos, casas de colonias, etc., ya tengan lugar en los mismos o se produzcan fuera de ellos entre las personas que se relacionan y conviven en dichos centros”.

Siguiendo con Mendoza (2011), marca cuatro parámetros esenciales que debe cumplir una conducta para poder clasificarse como acoso escolar; el primero, la conducta es violenta y negativa; segundo, la conducta es repetitiva y constante; tercero, la conducta ocurre en una situación en que las partes involucradas se encuentran en un desequilibrio de poder, aunque este no sea real, sino percibido por la víctima; cuarto, la conducta se lleva a cabo de forma intencional, premeditada y para lograr ciertos fines.

Salgado y otros (2012) aportan dos consideraciones más: la primera es que la víctima no provoca al agresor para que este la violente, la segunda aporta que las agresiones aumentan en intensidad.

Sintetizando las concepciones y criterios anteriores, se puede decir que el acoso escolar es una conducta de violencia, física, verbal y/o psicológica que se da de forma reiterada y constante sobre un estudiante en específico y que se lleva a cabo por un compañero o grupo de ellos, hacia los que la víctima percibe una mayor fuerza, lo cual la pone en desventaja.

2.3 Causas del acoso escolar

El acoso escolar obedece su origen en varios factores, reforzándose por situaciones que ocurren tanto en el hogar, como en la escuela y en la sociedad.

Se puede decir de manera general, según Barri (2010) que estas actitudes aparecen y se mantienen a causa de la gran permisividad que las leyes escolares le otorgan a los estudiantes con este tipo de conductas, aunado al poco grado de interés que el profesorado aporta a este fenómeno, propiciando que el problema se torne difícil de tratar, lo cual impide tanto el adecuado aprovechamiento académico de otros estudiantes como el correcto desarrollo de las labores docentes.

Barri (2010) expone que el acoso escolar encuentra su nicho en ciertas actitudes: de manera familiar se encuentra el consentimiento de comportamientos desadaptados, lo cual a través del tiempo se acepta como algo habitual, pese a ser indeseable. Para continuar cimentando la problemática, existen padres sobreprotectores, que por temor a que la frustración, repercuten de manera negativa

en sus hijos, ya que les otorgan todo sin que ellos den un esfuerzo de sí, además del tiempo de calidad que muchos de estos no brindan a sus hijos.

Barri (2010) habla sobre el aumento en la cantidad de estímulos e información a la que ahora se ve expuesta la población desde muy temprana edad, los cuales pueden ser poco favorables e incluso mostrar la violencia como un fenómeno común o adecuado, además de las pandillas, las cuales se vuelven comunes entre los jóvenes. También se ha visto mermada la imagen del docente por la sociedad, a causa de los comentarios despectivos que se hacen sobre ellos frente a los estudiantes, lo cual provoca que estos últimos les resten autoridad.

A continuación se desglosan en distintas áreas y de amplia manera los factores de riesgo que propician la aparición del acoso escolar.

2.3.1 Factores de riesgo escolares

Al ser las instituciones educativas el escenario principal donde se gesta el acoso escolar, resulta de importancia identificar los factores de riesgo que promueven la aparición del fenómeno.

Mendoza (2012) toma a consideración los siguientes factores que pueden influir en la aparición de las conductas violentas en la escuela:

- Ausencia de la aplicación del reglamento.

- Una gran población estudiantil.
- Sexismo al momento de educar a los estudiantes.
- Falta de atención o discriminación a la diversidad cultural, social, económica o a los alumnos con discapacidades.
- Pobre relación entre los contenidos académicos y su uso en la vida cotidiana para la resolución de conflictos.
- Profesores con vulnerabilidades psicológicas: hipersensibles y con escaso sentido de control sobre el grupo.
- Clima escolar que permite la violencia.
- Instituciones grandes, con varias puertas y escaleras, o poca vigilancia.
- Un sistema disciplinario ambiguo e inconsistente con las sanciones.
- Problemas entre los profesores.
- Maestros que no tienen control sobre el grupo.
- Falta de planeación de clases, lo que deja intervalos libres.
- Poca confianza entre los alumnos y los profesores.
- Escasa observación hacia los alumnos aislados en los recesos.
- Profesores que se salen del aula.

2.3.2 Factores de riesgo familiares

La familia es el primer grupo social con el que se tiene interacción y una base importante para el aprendizaje emocional y conductual.

Mendoza (2012) señala ciertas conductas en la familia como elementos importantes que aumentan la probabilidad de que un estudiante se convierta en víctima o en abusón, primero se denotarán algunos puntos que propician la victimización de un alumno:

- Educación muy autoritaria o muy negligente.
- Sobreprotección familiar.
- Poca comunicación con los miembros de la familia.
- La manera en que enseñan a los hijos a afrontar los problemas.
- En el caso de las niñas, tener una relación conflictiva con la madre y actitudes negativas hacia ella (Rigby, citado por Mendoza; 2012).
- El combinar un niño sensible y tranquilo que tiene una estrecha relación con una madre sobreprotectora, y una relación distante con un padre rígido y distante (Olweus, citado por Mendoza; 2012).
- Falta de apoyo de los padres hacia los hijos, siendo los primeros distantes y cuando los segundos se acercan a pedir ayuda, los regañan o culpan por la situación.

A continuación se plantean los factores que Mendoza (2012) marcó como precursores para que un niño adopte el perfil de un abusón:

- Poca atención emocional por parte la su familia hacia el hijo abusón, además de un inexistente monitoreo de su comportamiento.

- Violencia intrafamiliar: padres que hacen uso del abuso físico o emocional para controlar a la familia.
- Familias disfuncionales con una educación de género sexista.
- Permisividad para que los hijos afronten sus problemas de manera desafiante o evasiva.
- Prácticas de crianza inadecuadas: opresivas, castigadoras, indolentes o totalmente débiles.

Con la información planteada, se puede entender que la manera en que el hijo es educado en casa, influye de gran manera para que en la escuela repita los patrones de conducta que le conviertan en un niño victimizado o uno abusador, cabe mencionar que cada niño reacciona diferente ante las mismas circunstancias, lo cual también influye en los comportamientos que mostrará.

2.3.3 Factores de riesgo sociales

La manera en que la sociedad ve y crítica diversos aspectos, tiene un peso muy importante, tanto en la forma en que se educa a los más jóvenes como el trato que se les da. Muchas veces lo que se enseña tanto en la familia como en la escuela se ve influenciado por una visión global de la forma en que se debería comportar una persona, incluso diferenciando conductas deseadas para cada género.

Es en esta diferenciación de las conductas y en la discriminación, donde Mendoza (2012) postula que existen los factores de riesgo que pueden propiciar las conductas para la formación de una víctima o de un abusón en los planteles escolares, estos son: los grupos sociales y los estereotipos sobre la femineidad y la masculinidad.

Mendoza (citada por Mendoza; 2012) expone los resultados obtenidos en un estudio que se llevó a cabo para mostrar la relación entre acoso escolar y origen étnico, a continuación se muestran las conclusiones que se derivaron:

Los jóvenes que no se identifican ni se sienten orgullosos de sus raíces, tienen mayor posibilidad de actuar como agresores o víctimas, así como los que tienen conflictos con su origen, ya que se ven predispuestos a la intolerancia y por último, los que pertenecen al grupo mayoritario que además sienten gran orgullo de pertenecer a él, son más propensos a rechazar a las personas que perciben distintas.

En cuanto al estereotipo de femineidad, Young y Sweeting (citados por Mendoza; 2012) mencionan que los varones, con conductas consideradas por los demás como “femeninas” y las mujeres que muestran actitudes “masculinas” tienen mayor riesgo de ser objeto de burlas, verse excluidos e incluso, ser ignorados por profesores, por lo tanto, sus posibilidades de ser victimizados son mayores. Además Redman (citado por Mendoza; 2012) agrega que los varones dan una gran importancia a la imagen que los demás tienen sobre su masculinidad, por lo que deciden rechazar a los compañeros que lucen menos masculinos por temor a que se les compare con ellos.

En lo que concierne al estereotipo de masculinidad, Rigby (citado por Mendoza; 2012) muestra que hay estudios en los que ha identificado una relación entre machismo y acoso escolar, además, Mendoza (2012) plantea que mientras mayor sea la influencia machista que el abusón tenga, menor será la simpatía que este tenga por la víctima.

2.4 Consecuencias del acoso escolar

La violencia deja sus huellas sobre las personas que se vieron como partícipes en ella, tanto víctimas como abusadores y observadores. Mendoza (2011) plantea que sea cual sea el tipo de agresión que el niño padezca, estas acciones lo llevarán a desarrollar o presentar lo siguiente:

- Baja autoestima.
- Ansiedad.
- Alteraciones del sueño.
- Anhedonia.
- Mostrarse deprimidos o irritables.
- Se reduce su rendimiento académico.
- Somatizaciones.
- Suicidio.

Los síntomas y conductas nombrados anteriormente, son mostrados por los niños víctimas de acoso escolar, y ordenándolos en orden de severidad, el suicidio fue colocado hasta el final.

Pero no solo la persona violentada presenta consecuencias, los agresores también las sufren. De acuerdo con Mendoza (2011), algunos de los resultados pueden ser:

- Si no se corrigen las conductas abusivas en el jardín de niños, se seguirán presentando en la primaria y secundaria.
- Acciones agresivas usadas como forma de comportamiento común.
- Alteraciones en las relaciones familiares y sociales, e incluso en un futuro, las laborales.
- Pueden desarrollar a causa de sus conductas, depresiones severas y otros problemas de salud mental.

Con lo mencionado anteriormente, se puede concluir que el niño acosador tiene serias posibilidades de generalizar sus conductas agresivas a otras áreas de su vida, trayendo dificultades para establecer relaciones sociales saludables.

Los observadores pueden no sufrir secuelas tan graves como los anteriores, pero según Mendoza (2011), corren el riesgo de:

- Incrementar su nivel de agresividad.
- Ver las conductas agresivas como algo respetable y aceptable.
- Aprender a tolerar la injusticia.
- Tener menor empatía por los demás.

Las consecuencias para los observadores pueden no ser tan graves como lo son para la víctima y para el acosador, pero aun así podrán presentarse y causar que se desarrollen como seres menos empáticos, ya que se desensibilizaron al dolor de las víctimas.

2.5 Tipos de acoso escolar

Existen diversas modalidades de acoso escolar, ya que el abuso se puede llevar a cabo de maneras variadas, tanto que incluso pueden pasar desapercibidas para los adultos. Para empezar, se puede comenzar con lo que Barri (2010) propone como dos variantes generales del acoso escolar: el vertical y el horizontal.

Barri (2010: 73) explica el acoso escolar vertical como el “acoso que sufren algunos profesores por parte de alumnos hábiles en el uso de las relaciones de dominación-sumisión y que son capaces de someterlos con el beneplácito del grupo-clase en el cual sucede”. También explica que este tanteo por parte de los alumnos sobre el control que puede tener el maestro en clase, se da en los primeros días, estableciéndose así el tipo de relación que tendrán con este a lo largo del curso.

El segundo tipo de acoso escolar que se explica es el horizontal. Este es el que se da entre niños y adolescentes, en un acoso que se prolonga de forma sistemática a lo largo del tiempo por parte de uno o varios acosadores hacia una o varias víctimas.

Al acoso escolar horizontal, Mendoza (2011) otorga dos clasificaciones; para los fines de esta tesis se trabajó con la segunda, la cual abarca seis modalidades:

- Abuso físico: incluye ataques físicos, los cuales van desde los empujones, pasando los golpes y los pellizcos hasta el apuñalamiento o el disparo de un arma. Esta forma de violencia es más común entre hombres que entre mujeres, siendo hasta siete veces más frecuente, ya que las segundas recurren más al uso del abuso verbal.
- Abuso verbal: forma más común de violencia en las escuelas y consiste en utilizar las palabras de forma cruel contra otro niño para causar un detrimento de su bienestar físico, moral y mental. Este tiene varias características, entre las cuales están: intenta lastimar, causar dolor y/o herir, involucra intensidad y duración, se usa para dominar a la otra persona, ataca las vulnerabilidades de la víctima, la deja indefensa, va en aumento hasta alcanzar consecuencias físicas y puede tornarse como una manera de acoso sexual.
- Abuso emocional: es una manera de devaluar al otro de forma sistemática y constante, menguando la autoestima de la víctima hasta que esta se perciba

sin valía personal. Tiene tres niveles de intensidad: leve, moderado y severo; el leve esta hecho por cualquier forma de producir daño psicológico en una sola área de la vida del agredido. El moderado está formado por las acciones de maltrato que impiden a la víctima lograr el éxito en lugares importantes para ella, como lo puede ser la escuela. Por último, el severo son aquellos abusos que merman el desarrollo del niño, viendo afectados ámbitos importantes de su vida como los juegos, el amor, la amistad, entre otros.

- Abuso sexual: la Real Academia de la Lengua Española (citada por Mendoza; 2011: 34) lo define como: “delito consistente en la realización de actos atentatorios contra la libertad sexual de una persona sin violencia o intimidación, y sin que medie consentimiento”. Teniendo definido el concepto, Mendoza (2011) plantea tres tipos de abuso sexual: sin contacto físico (sobrenombres referentes a características sexuales), con contacto físico (sin penetración, lo cual puede ser mediante toqueteos, pellizcos o empujones; o con penetración) y acoso escolar de tipo sexual.
- Abuso fraternal: consiste en conductas acosadoras y persistentes entre hermanos, las cuales se reflejan en rivalidad excesiva, ridiculización frente a otros, incriminación, desacreditación, golpes y agresiones físicas y agresiones peligrosas, las cuales ponen en riesgo el bienestar físico de los hermanos.

- *Cyberbullying*: en el cual se usa la información electrónica y los distintos dispositivos de comunicación (como los celulares, mensajes de texto, correo electrónico y páginas web) para afectar de forma negativa a una persona o grupo en cuestión. Su característica principal es que el agresor no está frente a la víctima, y al no ver su rostro, bloquea cualquier matiz de empatía que pudiera presentarse, lo que le permite ser más cruel con ella.

2.6 Perfil de acosadores y víctimas

Dentro del fenómeno denominado acoso escolar, existen tres participantes nucleares: el o los acosadores, la o las víctimas y los espectadores (Mendoza; 2011).

Según Neufeld (citado por Mendoza; 2011), existen individuos que nacen con un instinto dominante, el cual los impulsa a ser líderes y dirigir a otros, en contraparte, existen personas que nacen con una dependencia natural, que los mueve a buscar alguien que les guíe y brinde soluciones.

Estas dos tendencias, afectadas por la historia de vida de cada quien, pueden tornarse en relaciones donde el control siempre se mantiene de un solo lado, y este, al nunca alternarse entre los pares, se gesta en una relación de dominación-sumisión. Esto provoca que en algunos individuos se formen cuatro síndromes distintos, los cuales los han catalogado del siguiente modo: síndrome del rescatador, síndrome del dependiente, síndrome del “bully” y síndrome de la víctima.

2.6.1 Características de los acosadores

Olweus (2006) describe al agresor varón como un patrón de reacción agresiva combinado con fuerza física. Los agresores tienen como rasgo la hostilidad hacia sus compañeros, incluso también lo suelen ser con sus padres, profesores y adultos en general. Además, Olweus (citado por Olweus; 2006) expresa que los acosadores suelen tener más fuerza física que sus víctimas y poseen una opinión favorable sobre sí mismos.

Olweus (2006) clarifica que los agresores cuentan con tres características psicológicas que alientan las reacciones violentas: la primera es que estos sienten una necesidad demandante de poder y dominio, sienten placer al saber que tienen el control sobre los demás; la segunda es que habitan en un hogar que promueve el desarrollo de hostilidad hacia el entorno; la última es que su conducta les trae beneficios como la obtención de dinero, comida y objetos que le quitan a sus víctimas.

Mendoza (2011) clasifica a los agresores en cinco tipos, de acuerdo con las características que poseen. Estos son: activo, social indirecto, pasivo, reactivo y proactivo.

El agresor activo, de acuerdo con Mendoza (2011), es directo en sus ataques contra la víctima, realiza ataques físicos a la vista de todos y no se oculta, lo que hace poder detectarlo con facilidad.

Mendoza (2011) explica al agresor social indirecto como un personaje que actúa a la sombra, es un autor intelectual que manipula a las personas para que cometan violencia contra alguien en específico, postergándose los actos por largos periodos. Nunca se enfrenta a la víctima de forma directa, lo que le permite librarse de responsabilidad.

Al agresor pasivo, Mendoza (2011), lo plasma como el “secuaz” del “autor intelectual”, no agrede a la víctima, pero encubre al acosador, mintiendo y defendiéndolo ante las autoridades.

Suellen y Fried (citados por Mendoza; 2011) complementan la información al identificar al agresor reactivo y al proactivo. El primero es, como su nombre lo menciona, reactivo a los errores comunes a los cuales responde de forma violenta, sintiendo un empujón incidental como algo intencionado; este tipo de agresor se siente amenazado en su ambiente y se ha visto que puede ser el más violento. El segundo, en cambio, agrede de manera deliberada y planeada, ya que utiliza la agresión como un medio para lograr sus objetivos, los cuales pueden ser, por ejemplo, estatus social o prestigio.

2.6.2 Características de las víctimas

Olweus (2006) describe a las víctimas típicas como individuos ansiosos y temerosos. Tienen una autoestima negativa, cuando les agreden reaccionan

alejándose, tienen una negativa imagen de sí mismos y se sienten personas tontas y poco atractivas.

Según Olweus (2006), existen las víctimas pasivas, las cuales no provocan o agreden a los otros, por lo cual la violencia hacia estos individuos no tiene una justificación a causa de una incitación por la propia víctima. No son violentos, son personas temerosas, ansiosas e inseguras, lo cual es notado por los acosadores y les permite creer que este tipo de víctimas no responderán a sus insultos. Las víctimas varones suelen ser más débiles de forma física que el resto de los hombres; sus relaciones son más positivas con sus madres.

Del mismo modo, Olweus (2006) expresa que existen las víctimas provocadoras, las cuales son descritas como una combinación de ansiedad y reacción agresiva. Suelen ser catalogados como hiperactivos y su conducta suele irritar a gran parte del grupo, e incluso a todo.

Mendoza (2011) clasifica las víctimas de la misma forma que Olweus (2006): víctima activa y víctima pasiva. Comenta que la primera tiene la característica de que puede parecer un agresor, muestra conductas violentas y desafiantes, causando el enojo y la molestia del resto, siendo esto volitivo o no y desencadenando que le agredan. Puede tratarse de niños con poca tolerancia a la frustración o impulsivos.

El segundo tipo de víctima es descrito por Mendoza (2011) como aquellos individuos que transmiten inseguridad e indefensión ante el resto, lo cual resulta visible

para los agresores. Se trata de niños inseguros, callados y tímidos, muchas veces son molestados sin siquiera haber realizado una acción que invitara al acto.

2.6.3 Otros participantes en el acoso

Dentro de este apartado se hablará acerca de los espectadores, quienes son estudiantes que no son los participantes directos en el acoso, pero que su presencia al momento de que el acto sucede, aunque no parezcan apoyar a los atacantes ni a los agredidos, los afecta de forma psicológica también.

Mendoza (2011) clasifica a los espectadores en cuatro tipos: secuaces, reforzadores, indiferentes y defensores.

Los primeros son los que conviven más con el acosador, nunca lo detienen cuando agrede a los demás y le gratifican sus actos, puesto temen quedar en el papel de la víctima.

El segundo tipo, de acuerdo con Mendoza (2011), son los que refuerzan las acciones violentas, con la esperanza que al delimitar quienes son los dominantes y los sumisos, ellos quedarán al margen de este tipo de eventos.

Retomando a Mendoza (2011), el tercer tipo, los indiferentes, son los que esperan pasar desapercibidos, pareciendo neutrales ante la situación, esto puede mandar un mensaje aprobatorio sobre el abuso.

Por último, Mendoza (2011) comenta que el cuarto tipo, los defensores, son estudiantes que se convierten en personas activas, que condenan al acosador y denuncian la situación, saliendo a la defensa de la víctima.

Olweus (2006) establece que cuando las personas que integran al grupo se vuelven espectadores de situaciones agresivas, se pueden activar ciertos mecanismos en ellos afectando su mundo interno y sus acciones.

Olweus (2006) menciona que muchos estudios revelan que tanto niños como adultos pueden comportarse de manera más agresiva cuando observan a alguien más hacerlo. Esto último será aún más probable cuando se hace una evaluación positiva del agresor. Los alumnos con mayores niveles de inseguridad y dependencia, serán los más expuestos a verse influenciados por este mecanismo, al cual llamó “contagio social”.

Olweus (2006) expresa que el segundo mecanismo tiene una estrecha relación con ya mencionado, este es el debilitamiento de las inhibiciones frente a las tendencias agresivas. El principal factor en este caso es que el observador, al ver que el modelo recibe una recompensa por su comportamiento hostil, disminuirá el control que posee sobre sus conductas agresivas; por el contrario, si ve que las consecuencias son negativas, se reforzará su tendencia a inhibirlas. Trasladado al fenómeno que acontece a este estudio, funciona así: el estudiante “neutral” al ver que las acciones del agresor traen consecuencias negativas muy limitadas por parte de los compañeros,

el profesorado y los padres, modifica sus conductas y a costa de un pobre castigo, podrá recibir en cambio, la “recompensa” de vencer a alguien.

Como tercer factor, Olweus (2006) menciona la disminución del sentido de la responsabilidad individual, el planteamiento es el siguiente: hay algunos alumnos que de manera común no agreden a otros, pero pueden atreverse al hacerlo de manera grupal, y se debe a que de este modo la culpabilidad y las consecuencias, de forma psicológica, se sienten con menor severidad, pues se reparten entre todos los participantes.

2.7 Estrategias de prevención y afrontamiento

Barri (2010) menciona el hecho de que, entre más precoz sea la detección del acoso, mejor será su abordaje. Por lo que resulta importante utilizar el conocimiento recolectado a través de los años sobre el fenómeno, para implementar medidas efectivas de detección y prevención.

Se dividirá este tema en tres apartados distintos, para así mostrar de manera clara como pueden actuar la comunidad escolar, la familia y los profesionales de la salud, para prevenir y resolver los casos de acoso escolar en su comunidad.

2.7.1 Estrategias escolares

Barri (2010) señala que la mayor cantidad de casos de acoso escolar surgen dentro del centro educativo, puesto allí los adolescentes pasan conviviendo un número significativo de horas. Por esta razón, el papel que juegan los integrantes de la institución educativa es fundamental en la prevención, detección y tratamiento de los casos de violencia.

Lo principal y más importante, expresa Barri (2010), es una adecuada previsión basada en la educación de valores sólidos y positivos en los estudiantes, siendo la manera más efectiva de disminuir esta dinámica violenta.

Después, Barri (2010) habla sobre las “zonas duras”, las cuales expone como lugares de difícil control por parte de los docentes, ya sea por la lejanía en que se encuentran o también por los obstáculos visuales con los que cuentan y que los vuelven puntos ciegos para su vigilancia. Aquí entra la importancia del diseño arquitectónico de las escuelas, haciendo un llamado a los arquitectos que las crean, para que procuren en la medida de lo posible, construirlas de forma que las zonas duras sean nulas o que haya la menor cantidad posible de ellas.

Continuando con este planteamiento, Barri (2010) hace destacar la importancia de que exista un número suficiente de maestros en la escuela, para que se puedan supervisar las zonas duras durante los cambios de clase o los recesos y no perder de

vista las sutilezas que utilizan algunos estudiantes para enmascarar sus actitudes hostiles hacia otros.

Barri (2010) propone la creación de un aula de convivencia, la cual deberá ser atendida por personal especializado. En esta área serán atendidos los alumnos con actitudes disruptivas, empezando con entender que los llevó a volverse acosadores y poder ayudarlos a interiorizar valores positivos que los alejen de las conductas violentas.

Por su parte, Mendoza (2011) dota de acciones específicas a cada miembro de la comunidad escolar, para disminuir la incidencia de este problema:

- Los directivos: deben desarrollar y promover campañas contra el acoso escolar en su escuela, buscar personas especializadas en el tema que impartan talleres y expongan conferencias. A la vez tienen que aplicarse a la creación de normas que prevengan los actos de violencia.
- Los maestros: es importante que participen en la campaña preventiva del acoso escolar que se lleve a cabo en su escuela. También resulta necesario que vigilen el comportamiento del alumnado dentro y fuera de la institución. Mantener una relación de respeto y autoridad con los alumnos, sin humillarlos o ridiculizarlos, lo mismo para con sus compañeros de trabajo y padres de familia.

- Los administrativos: Participar de manera informativa en la campaña de prevención al acoso, denunciar conductas violentas, promover el respeto entre la comunidad educativa y ser ejemplo de armonía ante ella.

2.7.2 Estrategias familiares

Mendoza (2011) propone que los padres enseñen a sus hijos a resolver problemas de forma pacífica, repudiando la violencia en la solución de conflictos que se puedan suscitar con sus hermanos o sus vecinos; impulsar a los niños en la empatía y el respeto por los animales es otra ruta adecuada para prevenir la violencia hacia los demás.

Para que los niños no se vean envueltos en el acoso escolar, Mendoza (2011) incita a los padres a educar a sus hijos sobre este fenómeno, las consecuencias que trae consigo y mostrarles formas adecuadas y diversas de manejarlo. Motiva a los padres para que expliquen a sus hijos que presenciar el acoso escolar y no denunciarlo es una forma de ser cómplice, ya que le da poder al acosador, en cambio, repudiar su acción mengua el dominio de este.

Los padres también pueden influir para con los compañeros de sus hijos, Mendoza (2011) exhorta a repudiar la violencia y las agresiones frente a los menores, señalar cuando ocurran situaciones de esta naturaleza, no aceptar que se llamen por apodos y ser muy claros en que este tipo de acciones no son aprobadas. También llama a ser muy cuidadosos al momento de intervenir en un acto de acoso, pues esto

puede enviar el mensaje de que la víctima es incapaz de defenderse por sí misma y el resultado será contraproducente. En cambio, propone llevar a los adolescentes a ver obras teatrales y películas que aborden la temática, comentándola y analizándola.

Mendoza (2011) no recomienda que los padres de las víctimas afronten a los padres de los acosadores, ya que como los estudios demuestran, si los hijos son acosadores, es porque sus padres son personas violentas, y al ser afrontados, las posibilidades de que reaccionen de esta manera son muy elevadas.

De acuerdo con Mendoza (2011), la acción más efectiva que los padres pueden realizar, es exponer a los maestros y directivos de la escuela los problemas de acoso. Así, las autoridades escolares podrán tomar diversas medidas como: aumentar la vigilancia, castigar los actos de violencia y realizar campañas contra estos. Explica que es más favorable que al acercarse el padre a los maestros, sea con la idea preestablecida de encontrarse un aliado y no un enemigo; de la primera manera, el maestro sentirá ensimismo la actitud de apoyarlos y de la segunda forma, pensará que el problema es ajeno a él y es el padre quien debería de encargarse de él.

Como última posible solución al problema, Mendoza (2011) recomienda cambiar al alumno de institución, a una escuela donde nadie le conozca y tenga la oportunidad de un nuevo comienzo, libre de etiquetas.

2.7.3 Estrategias terapéuticas

El psicólogo es un participante fundamental en la resolución de los casos de acoso escolar. Los múltiples estudios y los diversos libros que se han publicado sobre el fenómeno, han permitido a estos profesionales de la salud mental instruirse en el tema y en los métodos para resolver conflictos de esta índole.

Barri (2010) trata cada caso de acoso de manera específica, pero muestra algunas recomendaciones generales para la atención de víctimas, acosadores, espectadores e incluso, padres de los menores.

Antes que nada, Barri (2010), plantea iniciar con una historia clínica: indagar sobre lo que motivó a la persona a ir a terapia, cuándo empezó ese problema, cómo y en dónde. Lo más importante es que el paciente, ya sea víctima, acosador o espectador, se sienta confiado de contar lo que sea a su terapeuta, sin temor a ser juzgado por ello. Todo esto para que el psicólogo pueda hacerle ver al paciente lo que lo ha llevado a consulta y entienda mejor sus sentimientos y sus conductas al respecto, motivando así los cambios necesarios para que mejore su situación actual.

Con base en lo expuesto en este capítulo, se puede concluir que el acoso escolar es una serie de conductas violentas, tanto físicas como verbales y psicológicas, que se dan de forma repetida sobre el mismo estudiante, sin necesidad de una justificación para ellas, y que se lleva a cabo por parte de un compañero o grupo de ellos. La víctima suele percibir a su opresor u opresores con una mayor

fuerza, lo cual la pone en desventaja. El acoso escolar se puede presentar en seis distintas formas: física, verbal, emocional, sexual, fraternal y cibernética.

También es indispensable notar que si bien existen formas de sensibilizar a la población estudiantil y de esta manera, prevenir el acoso escolar, no siempre es posible evitar que aparezca, siendo en esta parte de gran influencia las autoridades escolares, ya que son las que están en mayor contacto con los estudiantes, para impedir que la situación crezca.

Cabe señalar que las evidencias sobre las consecuencias del acoso escolar hacen que sea tomado, hoy más que nunca, como un fenómeno serio, pese a que siempre haya existido en las escuelas, ya que se sabe que afecta de manera negativa la vida presente y futura tanto de víctimas, como de acosadores y espectadores.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente y último capítulo está estructurado en dos apartados. En el primero se detallan los principales aspectos que caracterizan la estrategia metodológica mediante la cual se alcanzó el objetivo general de la investigación, se dio respuesta a la pregunta formulada en el planteamiento del problema y de manera importante, se corroboró la hipótesis nula.

Asimismo, la estrategia metodológica incluye el enfoque, el tipo y el diseño de la indagación; se describirá tanto el alcance de indagación, como la técnica que se empleó para la recolección de datos. De igual manera, se mostrará el proceso que se siguió para la elección de los sujetos a quienes se administraron los instrumentos de medición de las variables psicológicas relevantes en el presente estudio.

En el segundo apartado de este capítulo se realiza la presentación de los resultados obtenidos, es decir, se llevó a cabo un análisis estadístico de los datos obtenidos de las dos variables y estos fueron interpretados desde la perspectiva teórico-conceptual descrita en los capítulos uno y dos del presente informe de investigación.

3.1 Descripción metodológica

Los siguientes apartados tratan sobre la metodología que se llevó a cabo para el desarrollo de esta investigación, como el enfoque, el tipo de investigación, el diseño que se empleó y el tipo de alcance que tiene; finalmente, la técnica utilizada para la recolección de los datos.

3.1.1 Enfoque cuantitativo

El enfoque cuantitativo se ve representado por varias características, a continuación se plasman algunas que fueron consideradas fundamentales y que según Hernández y cols. (2014), posee este enfoque:

- El investigador propone un problema de estudio claro y específico acerca del fenómeno. Las preguntas de investigación giran en torno a cuestiones específicas.
- Ya planteado el problema de estudio, el investigador considera la revisión de la literatura y estructura un marco teórico.
- Construye una o varias hipótesis.
- Somete las hipótesis a prueba a través de métodos científicos adecuados.
- Las hipótesis se crean antes de la búsqueda y análisis de los datos.
- Los datos buscados toman como base la medición de las variables.

- Para recolectar los datos se utilizan métodos estandarizados y aprobados por la comunidad científica.
- Los datos de las mediciones se deben representar con números y ser interpretados con métodos estadísticos.
- Los análisis cuantitativos se interpretan a partir de las hipótesis y la teoría. La interpretación es una forma de interpretar los resultados para que se relacionen con los conocimientos ya existentes.

3.1.2 Investigación no experimental

La investigación no experimental posee marcadas características que la diferencian de la investigación experimental. De acuerdo con Hernández y cols. (2014) este tipo de investigación se distingue por su falta de manipulación de las variables, ya que se decanta por permitir que el fenómeno se presente de forma natural y analizarlo en el mismo entorno en que se gestó.

En cambio, en la investigación experimental es totalmente lo opuesto, se tiene un control total de fenómeno, se crean las condiciones idóneas para el estudio de la variable en sí, desde la gente que participará en él, como el estímulo o la situación a la que se verán expuestos, hasta el lugar donde el experimento se llevará a cabo, lo cual a la vez, reduce el margen de error.

Con lo anterior se toman las bases para fundamentar que esta investigación fue de tipo no experimental a causa de que no hubo una modificación de variables, tampoco existió una manipulación para que el fenómeno se gestara y además, este fue estudiado en su entorno natural (las aulas escolares) sin verse influenciado por el investigador.

3.1.3 Diseño transversal

Los diseños no experimentales se pueden dividir en dos tipos: transversales y longitudinales. Retomando a Hernández y cols. (2014), se puede decir en términos generales que los diseños longitudinales son aquellos que se enfocan en estudiar la evolución o los cambios que sufre una variable al transcurrir el tiempo.

En cambio, los de tipo transversal, se centran en los datos que se pueden recabar en un momento específico. Este enfoque dentro del diseño no experimental, es particularmente recomendable cuando lo que se pretende es analizar el nivel de ciertas variables en un momento dado, evaluar una situación, fenómeno o grupo social en un punto del tiempo o determinar la relación que tienen un grupo de variables en cierta etapa.

Para fines de esta investigación, se eligió el diseño de tipo transversal, ya que el objetivo era conocer el nivel de autoestima y los indicadores de acoso escolar que presentaban los alumnos en un momento determinado de su vida académica.

3.1.4 Alcance correlacional

Un estudio correlacional se distingue porque en él, se “asocian variables mediante un patrón predecible para un grupo o población” (Hernández y cols.; 2014: 93), o explicado de otro modo, este tipo de alcance tiene como objetivo establecer la relación que tienen dos o más variables en un contexto específico.

Hernández y cols. (2014) mencionan que para poder relacionar una variable con la otra, primero es necesario medirlas, para después cuantificarlas, analizarlas y así poder establecer de qué forma se vinculan.

Hernández y cols. (2014) explican que este tipo de alcance tiene como meta máxima conocer la forma en que reaccionará un concepto o una variable, al entender la manera en que se comportan los otros fenómenos con los que se relacionan. Asimismo, señalan que hay tres tipos de correlaciones: positivas, negativas y nulas. Cuando una correlación es positiva, quiere decir que si hay un valor alto en una variable, la otra por ende también poseerá un grado elevado. En cambio, cuando resulta negativa significa que si la primera variable es baja la segunda tendrá que ser alta. Por último, si no hay una correlación significativa entre ambas variables, esto quiere decir que son indiferentes una de la otra, por lo tanto se habrá de llamar correlación nula.

La mayor importancia de todo esto es que si hay dos variables que se correlacionan y se conoce la magnitud con que lo hacen, entonces se podrá predecir

de forma aproximada el comportamiento de una variable al conocer el nivel que posee la otra.

Esta investigación es de alcance correlacional, ya que se pretendió establecer en qué medida se relaciona el nivel de autoestima en los alumnos de secundaria con los indicadores de acoso escolar que pueden presentar.

3.1.5 Técnicas de recolección de datos

A continuación se describirán las pruebas utilizadas para la recolección de datos y se definirán los conceptos de validez y confiabilidad para fines del proyecto.

La confiabilidad es el “grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (Hernández y cols.; 2014: 200) y validez se define como el “grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir” (Hernández y cols.; 2014: 200).

Para la obtención de los datos se utilizaron dos pruebas: la Escala Insebull, cuyo objetivo es examinar el maltrato entre iguales, y el Inventario de Autoestima de Coopersmith, el cual fue diseñado para estimar el nivel de autoestima en adolescentes y jóvenes. Ambas pruebas están validadas y cuentan con una confiabilidad alta, la primera posee un índice de .83 y la segunda, .88.

La prueba INSEBULL valora 8 factores diferentes: intimidación, victimización, solución moral, red social, falta de integración social, constatación de maltrato, identificación en participantes del acoso escolar y vulnerabilidad escolar ante el abuso (Avilés y Elices; 2007). Por su parte el Inventario de Autoestima de Coopersmith valora aspectos como: autoestima general, social, escolar-académica, familiar y una última subescala que es la de mentira (Paz; 2010).

3.2 Población y muestra

En los siguientes apartados se definieron los conceptos de población y muestra, a la vez que se describió la población y el proceso de selección que se llevó a cabo.

3.2.1 Delimitación y descripción de la población

Se define como población, según Hernández y cols. (2014: 174), al “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones.” En el presente estudio, este conjunto se trata de un total de 1347 adolescentes, hombres y mujeres, que abarcan las edades de 12 a 15 años, los cuales son en su mayoría de clase media y estudian en la Escuela Secundaria Técnica Número 30, del ciclo escolar 2014-2015.

3.2.2 Proceso de selección de la muestra

La muestra, dicho por Hernández y cols. (2014: 173) “es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población.”

Existen distintos tipos de muestras, las cuales se catalogan en dos clases: probabilísticas y no probabilísticas. Las primeras con base en Hernández y cols. (2014), son definidas como subgrupos de la población en la cual todos tienen igual posibilidad de ser elegidos para el estudio; las segundas, se dedican a seleccionar individuos, sin la intención de que sean estadísticamente representativos.

En la presente investigación se hizo un muestreo no probabilístico, en función del permiso concedido por la institución y de los recursos de tiempo y económicos que disponía el investigador. Este tipo de muestreo está conformado por 106 alumnos. Se entiende que la principal limitación de esta modalidad para el muestreo es que los resultados son aplicables exclusivamente a los sujetos seleccionados y no a la población a la cual pertenecen.

3.3 Descripción del proceso de investigación

El proceso de investigación de este proyecto fue realizado de acuerdo con el rigor metodológico que pide todo informe científico, el cual se describirá a continuación en orden de sucesión.

Inicialmente, se buscó un fenómeno que se considerara importante de ser estudiado y una vez elegido el tema, fue planteado como el problema de estudio, derivando así en buscar si había relación entre el nivel de autoestima y los indicadores de acoso escolar.

Después, se prosiguió a buscar y analizar investigaciones y teorías previamente realizadas sobre estos temas, se elaboraron los objetivos pretendidos a alcanzar en la investigación, se eligió un objetivo general y ocho particulares; de los cuales tres fueron sobre autoestima, tres sobre acoso escolar y dos de tipo metodológico. Con base en todo lo anterior se desarrollaron dos hipótesis: una de trabajo y una nula.

Entonces se operacionalizaron las variables, lo cual consiste en describir los instrumentos con que se recolectaron los datos. Consiguientemente, se justificó con argumentos la viabilidad de esta investigación, la importancia de ella y los beneficios que traería consigo para las personas involucradas en ella.

A continuación se seleccionó una institución donde este fenómeno se presentara y fuera reportado por observadores cercanos al problema. Cerciorado lo

último, fue requisito hacer una descripción amplia del plantel educativo donde se llevó a cabo la recaudación de los datos.

Después se construyeron los capítulos uno y dos, los cuales dan información teórica y soporte a esta investigación, a su vez describen las dos variables con las que se trabajó, las cuales fueron autoestima y acoso escolar.

Terminados estos, se elaboró el capítulo tres, el cual describe con profundo detalle el tipo de investigación que se llevó a cabo, el proceso para seleccionar la muestra y la metodología utilizada para la recolección, análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

Finalmente, se aporta una conclusión sobre el fenómeno estudiado.

3.4 Análisis e interpretación de resultados

Ya finalizado el encuadre metodológico, se procedió a realizar el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos, los cuales son presentados en el mismo orden que fue realizado el estudio, con la finalidad de mantener la concordancia con la metodología científica y así facilitar su entendimiento; primero se habla de los resultados obtenidos en la variable de la autoestima, después se hizo lo mismo con el acoso escolar y finalmente, se plasmó la correlación existente entre ambos.

3.4.1 La autoestima

La definición que se creyó más adecuada para este informe a decisión del autor, fue la que aporta Coopersmith, en 1967, quien define la autoestima como la evaluación que efectúa constantemente el individuo sobre sí mismo. Es una actitud hacia la misma persona en la que se aprueba o desaprueba, indicando la medida en que se siente capaz, importante, significativa o exitosa. Es una experiencia que el individuo transmite a los demás de forma verbal o conductual (citado por Mora y Raich; 2005).

Al aplicar el Inventario de Autoestima de Coopersmith, los resultados obtenidos tanto en el nivel de la autoestima y como en el de las subescalas son presentados a manera de puntajes T.

Para comenzar se planteará la escala de autoestima general. La media en dicho nivel fue de 44. La media es la suma de un conjunto de rasgos, dividida entre el número de medidas (Elorza; 2007).

De igual modo, se cuantificó la mediana, que es el valor medio en un conjunto de valores ordenados: el punto abajo y arriba de cual cae un número igual de medidas (Elorza; 2007). Este valor fue de 46.

De acuerdo con este mismo autor, la moda es la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones. En cuanto a esta escala, la moda fue de 30.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, específicamente de la desviación estándar, la cual es la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones al cuadrado de una población, dividida entre el total de observaciones (Elorza; 2007). El valor obtenido en la escala de autoestima general es de 11.

Por otra parte, se obtuvo el puntaje de la subescala de autoestima social, encontrando una media de 51, una mediana de 50 y una moda representativa de 50. La desviación estándar fue de 8.

Asimismo, en la escala de autoestima escolar se encontró una media de 52, una mediana de 50 y una moda de 57. La desviación estándar fue de 12.

Adicionalmente, en la escala de autoestima en el hogar se obtuvo una media de 47, una mediana de 47 y una moda de 52. La desviación estándar fue de 11.

Finalmente, se obtuvo un puntaje de autoestima total, encontrándose una media de 44, una mediana de 45, una moda de 60 y una desviación estándar de 12.

En el anexo 1 quedan demostrados gráficamente los resultados de la media aritmética de cada una de las subescalas mencionadas anteriormente.

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que la media de los sujetos que participaron en esta investigación se encuentra en un nivel normal en cada una de las subescalas con las que se trabajó, ya que un puntaje T normal va de 40 a 60. Las medias de autoestima general y autoestima total fueron de 44, siendo las más bajas y con un puntaje de 52, autoestima escolar, siendo la más alta.

Tomando en cuenta la medida de dispersión llamada desviación estándar, se interpreta que los valores encontrados en la muestra investigada cuentan con tendencia a ser heterogéneos, es decir, se encuentran muy dispersos con respecto a la media encontrada.

Con el fin de mostrar un análisis más detallado, a continuación se presentan los puntajes de los sujetos que obtuvieron puntajes bajos en cada subescala, es decir, por debajo de T 40.

En la subescala de autoestima general, el 25% de los sujetos se ubican por debajo de T 40; en la subescala de autoestima social el porcentaje es de 10%; mientras que en la subescala de autoestima escolar es de 15%; el porcentaje en la subescala de autoestima en el hogar es de 24%; finalmente el porcentaje en la autoestima total es de 29%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente muestran que existe un porcentaje significativo de alumnos con autoestima total baja, traducible en que 3 de cada 10 estudiantes tienen problemas de baja autoestima, por lo que hace notar que es pertinente la intervención de las autoridades escolares en esta área.

3.4.2 Indicadores subjetivos de acoso escolar en la población de estudio

De acuerdo con lo señalado por Salgado y cols. (2012: 133), el término acoso escolar, como se estableció en el capítulo 2, se refiere a “la situación de acoso e intimidación, en donde un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”.

Mediante la aplicación de la prueba INSEBULL, usando particularmente el instrumento de autoevaluación, se obtuvieron datos relevantes de acuerdo con cada una de las subescalas predeterminadas con la prueba. Los puntajes normalizados se presentan a continuación.

La escala de intimidación, se refiere al grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista agresor en situaciones de acoso (Avilés y Elices; 2007). En esta escala se obtuvo una media de 98, una mediana de 93, una moda de 88 y una desviación estándar de 9.

Por otra parte, la escala de carencia de soluciones indica en qué medida el alumno muestra la falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que hace el sujeto ante la situación de maltrato (Avilés y Elices; 2007). El puntaje que se obtuvo en esta escala fue una media de 94, una mediana de 94, una moda de 82 y una desviación estándar de 10.

Asimismo, la escala de victimización describe el grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista víctima en situaciones de acoso (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 101, una mediana de 97, una moda de 90 y una desviación estándar de 11.

La escala de inadaptación social se trata de la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 92, una mediana de 91, una moda de 87 y una desviación estándar de 10.

La escala de constatación social del maltrato, señala el grado conciencia de las situaciones en los hechos de maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos

en esta escala fueron: una media de 118, una mediana de 115, una moda de 112 y una desviación estándar de 9.

La escala de identificación indica el grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 98, una mediana de 99, una moda de 92 y una desviación estándar de 9.

En la escala de vulnerabilidad, se facilita la expresión de temores escolares ante el maltrato (Avilés y Elices; 2007). Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 99, una mediana de 102, una moda de 85 y una desviación estándar de 11.

La escala de falta de integración social se refiere a la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros. Los puntajes obtenidos en esta escala fueron: una media de 108, una mediana de 106, una moda de 99 y una desviación estándar de 8.

Finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, se muestra una media de 98, una mediana de 96, una moda de 96 y una desviación estándar de 14.

En el anexo 3 se muestran gráficamente los resultados de la media aritmética de cada una de las subescalas mencionadas anteriormente.

Es importante mencionar que la escala normalizada que utiliza la prueba INSEBULL, se distribuye con un punto central en la media, representado por el 100 y una desviación estándar de 15. A partir de la anterior, se establece el rango de normalidad de puntaje 85 al 115.

Con base en la desviación estándar, se interpreta que los valores encontrados en la muestra cuentan con tendencia a ser homogéneos. Es decir, están poco dispersos con respecto a la media encontrada.

Además de presentar los datos de las medidas de tendencia central y desviación estándar, a continuación se presentan los porcentajes de los sujetos que obtuvieron puntajes altos en cada escala, esto es, por arriba del puntaje 115. Así, se ubicarán las escalas en las que hay mayor incidencia de casos preocupantes en cuanto a los indicadores subjetivos del acoso escolar.

En la escala de intimidación, el 3% de sujetos se encuentra por arriba del puntaje 115; en la escala de carencia de soluciones, el porcentaje fue de 3%; en la de victimización, el 12%; en la de inadaptación social, el 4%; en la de constatación del maltrato, el 40%; en la que respecta a la identificación fue de 2%; en la de vulnerabilidad, el 8%; respecto a la falta de integración social, 13%; finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, el porcentaje de sujetos con puntaje preocupante fue de 12%. Estos datos se pueden observar gráficamente en el anexo 4.

En función de los datos anteriores, se puede afirmar que en esta muestra los indicadores de acoso escolar se encuentran en su mayoría, bajos, por lo que son estadísticamente poco relevantes, siendo la única escala alta constatación de maltrato, por lo que se recomienda la institución continuar con los métodos que han utilizado hasta la fecha para mantener controlado el acoso escolar y no perder este fenómeno de vista.

3.4.3 Relación entre el nivel de autoestima y los indicadores de acoso escolar

Diversos autores han afirmado la relación que se da entre el acoso escolar y la autoestima.

En el año 2006, Estévez y cols. realizaron una investigación llamada “La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional”. En esta investigación el grupo de agresores tuvo el mayor puntaje en autoestima social y emocional; el de víctimas, mayor puntuación en las dimensiones escolar y familiar, finalmente, el grupo de agresores/víctimas fueron los de menor puntaje en todas las dimensiones.

Plata y cols., por su parte, en el 2010 realizaron un proyecto llamado “Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y del *bullying* en un proyecto del municipio de Chía”. Encontraron que en los observadores la asociación entre autoestima y empatía es inversamente proporcional, mientras que en la de

víctimas es directamente proporcional, se dejó de lado a la población de agresores por resultar poco significativa.

En la investigación realizada en la Escuela Secundaria Técnica Número 30 “Mártires de Uruapan”, se encontraron los siguientes resultados:

Entre el nivel de autoestima y la escala de intimidación existe un coeficiente de correlación de -0.07 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la autoestima y la escala mencionada, existe una ausencia de correlación de acuerdo con la clasificación de correlación que plantean Hernández y cols. (2014).

Para conocer la influencia que existe entre el nivel de autoestima y la escala de intimidación, se obtuvo una varianza de factores comunes (r^2), donde mediante un porcentaje se indica el grado en que las variables se encuentran correlacionadas. Para obtener esta varianza solo se eleva al cuadrado el coeficiente de correlación obtenido mediante la “r” de Pearson (Hernández y cols.; 2014).

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0, lo que significa que entre la autoestima y la escala de intimidación hay una relación del 0%.

Por otra parte, entre el nivel de autoestima y la escala de carencia de soluciones existe un coeficiente de correlación de 0 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la autoestima y la escala indicada, existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0, lo que significa que entre la autoestima y la escala de carencia de soluciones hay una relación del 0%.

Asimismo, se encontró que entre el nivel de autoestima y la escala de victimización existe un coeficiente de correlación de -0.27 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la autoestima y dicha escala, existe una correlación negativa débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.07, lo que significa que entre la autoestima y la escala de victimización hay una relación del 7%.

Adicionalmente, entre el nivel de autoestima y la escala de inadaptación social existe un coeficiente de correlación de 0.02 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto denota que entre la autoestima y esta escala existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0, lo que significa que entre la autoestima y la escala de inadaptación social hay una relación del 0%.

Por otro lado, entre el nivel de autoestima y la escala de constatación maltrato existe un coeficiente de relación de -0.11 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto indica que entre la autoestima y la escala mencionada existe una correlación negativa débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que entre la autoestima y la escala de constatación maltrato hay una relación de 1%.

Entre el nivel de autoestima y la escala de identificación existe un coeficiente de correlación de 0 obtenido con la prueba "r" de Pearson. Esto significa que entre la autoestima y la escala referida existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0, lo que significa que entre la autoestima y la escala de identificación hay una relación de 0%.

Entre el nivel de autoestima y la escala de vulnerabilidad existe un coeficiente de correlación de -0.08 de acuerdo con la prueba "r" de Pearson. Esto permite afirmar que entre la autoestima y la escala indicada existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que entre la autoestima y la escala de vulnerabilidad hay una relación de 1%.

Entre el nivel de autoestima y la escala de falta de integración social existe un coeficiente de correlación de -0.44 de acuerdo con la prueba "r" de Pearson. Esto significa que entre la autoestima y la escala antes mencionada, existe una correlación negativa media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.19, lo que significa que entre la autoestima y la escala de falta de integración social hay una relación de 19%.

Finalmente, se encontró que entre el nivel de autoestima y la escala sintetizadora de total previsión maltrato existe un coeficiente de correlación de -0.18 a partir de la prueba “r” de Pearson. Esto denota que entre la autoestima y la escala en cuestión, existe una correlación negativa débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.03, lo que significa que entre la autoestima y la escala de total previsión maltrato existe una relación de 3%.

Los resultados obtenidos en cuanto a los niveles de correlación entre escalas se muestran en el anexo 5. Es importante señalar que una correlación se considera significativa cuando la relación entre variables es de al menos del 10%.

En función de lo anterior, se puede afirmar que el nivel de autoestima se relaciona de forma significativa con la escala de falta de integración social. En contraparte, no se encontró una relación significativa entre el nivel de autoestima y las escalas de intimidación, carencia de soluciones, victimización, inadaptación social, constatación maltrato, identificación, vulnerabilidad y total previsión maltrato.

En función de los resultados presentados, se confirma la hipótesis de trabajo, que afirma que el índice en que se presentan los indicadores subjetivos del acoso escolar de los adolescentes de la Escuela Secundaria Técnica Número 30, de Uruapan, Michoacán, México, tiene una relación significativa con la autoestima que poseen, con respecto a la escala de falta de integración social.

Asimismo, se confirma la hipótesis nula para las escalas restantes.

CONCLUSIONES

En la presente investigación se cumplieron los objetivos que orientaron el desarrollo de las indagaciones de carácter teórico-conceptual y de campo.

Los objetivos uno, dos y tres, los cuales describen la primera variable, llamada autoestima, se lograron de manera satisfactoria en el capítulo uno, en el cual se mencionó la importancia de este concepto, sus causas y los efectos que tiene en el desarrollo de la vida de las personas.

Los objetivos cuatro, cinco y seis, relacionados con los indicadores psicológicos de acoso escolar, se cubrieron en el capítulo dos. Tanto los principales conceptos como los avances teóricos de este, fueron cubiertos a profundidad.

El objetivo siete, el cual tiene que ver con la medición de la autoestima, fue cumplido exitosamente gracias a la aplicación del test psicométrico llamado “Inventario de Autoestima de Coopersmith”.

Finalmente el objetivo ocho, el cual dicta la evaluación de la segunda variable se obtuvo al aplicar la prueba INSEBULL. Ambas pruebas mencionadas fueron descritas en el subtítulo “Técnicas e instrumentos de medición”.

Logrados los objetivos particulares, fue posible alcanzar el objetivo general planteado al inicio de este documento, logrando así conocer la relación existente entre ambas variables.

Un aspecto relevante en la variable de la autoestima es que en la subescala de autoestima total, 3 de cada 10 estudiantes presentan un puntaje bajo, lo cual resalta en esta investigación, pues quiere decir que un 30% de las personas estudiadas tienen problemas de baja autoestima.

Respecto al acoso escolar, los resultados indican que la muestra estudiada presenta evidencias de tener un nivel un nivel alto en la escala constatación del maltrato y un nivel bajo en el resto de ellas, lo cual tiene relación, puesto que esta escala indica el nivel de consciencia sobre el acoso escolar que tienen los participantes.

Finalmente, es posible sostener que los resultados obtenidos van en desacuerdo con lo establecido en la literatura psicológica actual, es decir, lo encontrado por el investigador difiere con lo que ya había planteado la ciencia.

A manera de conclusión para las autoridades educativas de la escuela, es pertinente mencionar que deben prestar atención en la autoestima de sus estudiantes, puesto tres de cada diez poseen problemas en esta, mientras que en su misión, la escuela establece una formación integral para los alumnos, en la cual no se debe dejar fuera la salud psicológica de los estudiantes. Respecto al acoso escolar que perciben

de forma subjetiva los alumnos, es importante decir que la institución ha hecho un eficaz trabajo en esa área, puesto la gran mayoría de los estudiantes no percibe que este fenómeno se suscite.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, José Antonio. (1990)
Cómo educar la autoestima.
Ediciones CEAC, S.A. Barcelona, España.
- Avilés Martínez, José Ma.; Elices Simón, Juan Antonio. (2007)
INSEBULL (Instrumento para la Evaluación del Bullying)
Editorial CEPE. Madrid, España.
- Barri Vitero, Ferran. (2010)
SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia.
Editorial Wolters Kluwer. España.
- Barri Vitero, Ferran. (2013)
Acoso escolar o *bullying*: guía imprescindible de prevención e intervención.
Editorial Alfaomega. México.
- Branden, Nathaniel. (2008)
La psicología de la autoestima.
Editorial Paidós Mexicana. Distrito Federal, México.
- Branden, Nathaniel. (2011)
Los seis pilares de autoestima.
Editorial Paidós Mexicana. Distrito Federal, México.
- Carrión López, Salvador. (2007)
Autoestima y desarrollo personal con PNL.
Ediciones Obelisco. Barcelona, España.
- Clark, Amina; Clemen, Harris; Bean, Reynold. (2000)
Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes.
Editorial Debate. Madrid, España.
- Crozier, Ray W. (2001)
Diferencias individuales en el aprendizaje.
Editorial NARCEA, S.A. de Ediciones. Madrid, España.
- Elorza Pérez-Tejada, Aroldo. (2007)
Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y la salud.
Editorial Cengage Learning. México.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (2014).
Metodología de la investigación.
Editorial McGraw-Hill. México.

Kaufman, Gershen; Raphael, Lev; Espeland, Pamela. (2005)
Como enseñar la autoestima.
Editorial Pax. México.

Lucio López, Luis Antonio. (2012)
Bullying en prepas.
Editorial Trillas. México.

Mendoza Estrada, María Teresa. (2011)
La violencia en la escuela.
Editorial Trillas. México.

Mendoza González, Brenda. (2012)
Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar.
Editorial Pax. México.

Montoya, Miguel Ángel; Sol, Carmen Elena. (2001)
Estrategias para vivir mejor con técnicas de PNL y desarrollo humano.
Editorial Pax. Distrito Federal, México.

Mora, Marisol; Raich, Rosa María. (2005)
Autoestima, evaluación y tratamiento.
Editorial Síntesis. Madrid, España.

Olweus, Dan. (2006)
Conductas de acoso y amenaza entre escolares.
Editorial Morata. España.

Ortiz González, Rodrigo. (2010)
La autoestima como factor influyente en el rendimiento académico en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica N° 93, de Sicuicho, Michoacán.
Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, México.

Salgado, Cecilia; Benites, Luis; Carozzo, Julio; Horna, Víctor; Palomino, Luis; Uribe, César; Zapata, Luis. (2012)
Bullying y convivencia en la escuela.
Editorial Impresiones y Empastes. Perú.

Satir, Virginia. (2002)
Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar.
Editorial Pax. México.

Woolfolk, Anita. (2006)
Psicología educativa (vida escolar y autoestima)
Editorial Pearson. México.

MESOGRAFÍA

De la Rosa, Jorge; Díaz-Loving, Rolando. (1991)

“Evaluación del autoconcepto: una escala multidimensional”.

Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 23, núm. 1, 1991, pp. 15-33.

Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80523102>

Estévez López, Estefanía; Martínez Ferrer, Belén; Musitu Ochoa, Gonzalo. (2006)

“La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional”.

Psychosocial Intervention, vol. 15, núm. 2, 2006, pp. 223-232.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179814013007>

Paz Gatica, M. (2010)

“Inventario de Autoestima de Coopersmith Adultos.”

Recuperado de

<http://es.scribd.com/doc/42684674/Inventario-de-Autoestima-de-Coopersmith-Adultos>

Plata Ordóñez, Carolina Natalia; Riveros Otaya, María del Carmen; Moreno Méndez, Jaime Humberto. (2010)

“Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y del *bullying* en un proyecto del municipio de Chía”.

Psychologia. Avances de la disciplina, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 99-112.

<http://www.redalyc.org/pdf/2972/297224090007.pdf>

Sin Autor. (2009)

“Escala de autoestima de Rosenberg – RSES”

The Rosenberg Self-Esteem Scale Translation and Validation in University Students.

<http://sicolog.com/?a=1669>.

Steiner Benaim, Daniela (2005)

“La teoría de la autoestima en el proceso terapéutico para el desarrollo del ser humano”.

Trabajo especial de grado para obtener el título de Bachelor of Arts in Psychology, Tecana American University. Maracaibo, Venezuela. Recuperado de

http://www.tauniversity.org/tesis/Tesis_Daniela_Steiner.

Tomas, Ulises. (2011)

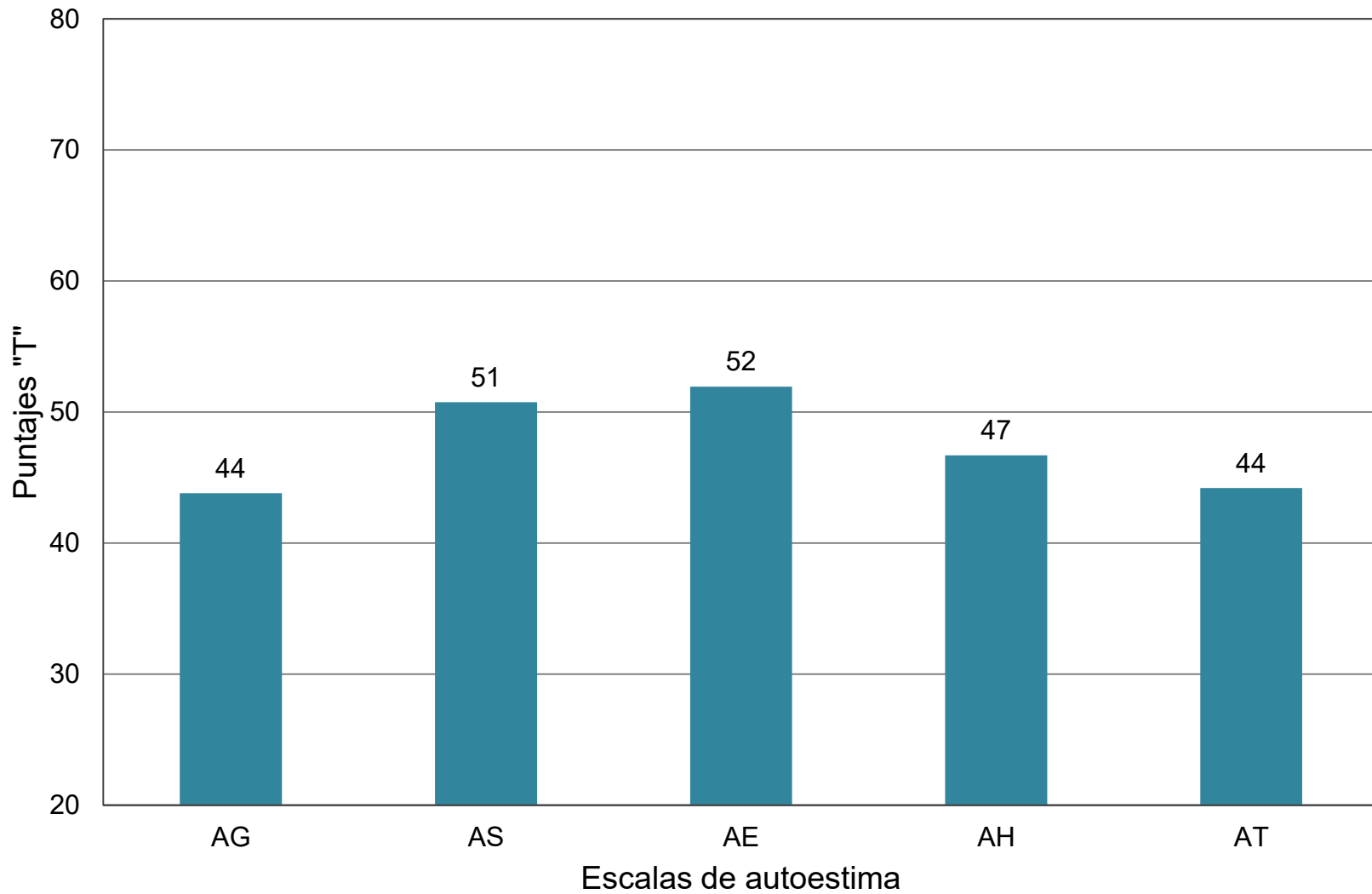
“TAE- Batería de Test de Autoestima Escolar”.

El Psicoasesor. Recuperado de

<http://www.elpsicoasesor.com/2011/11/tae-bateria-de-test-de-autoestima.html>

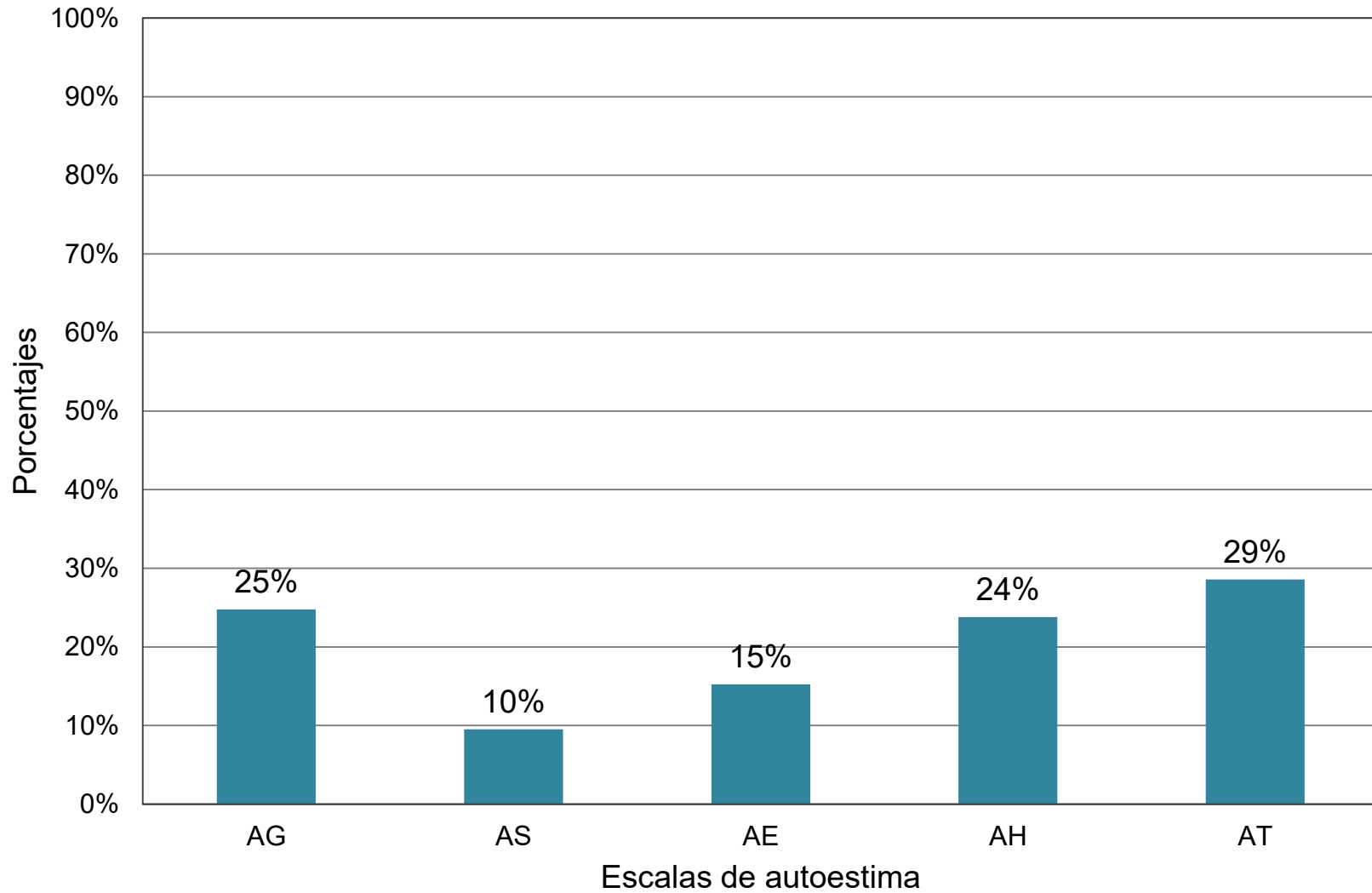
ANEXO 1

Media aritmética de las escalas de autoestima



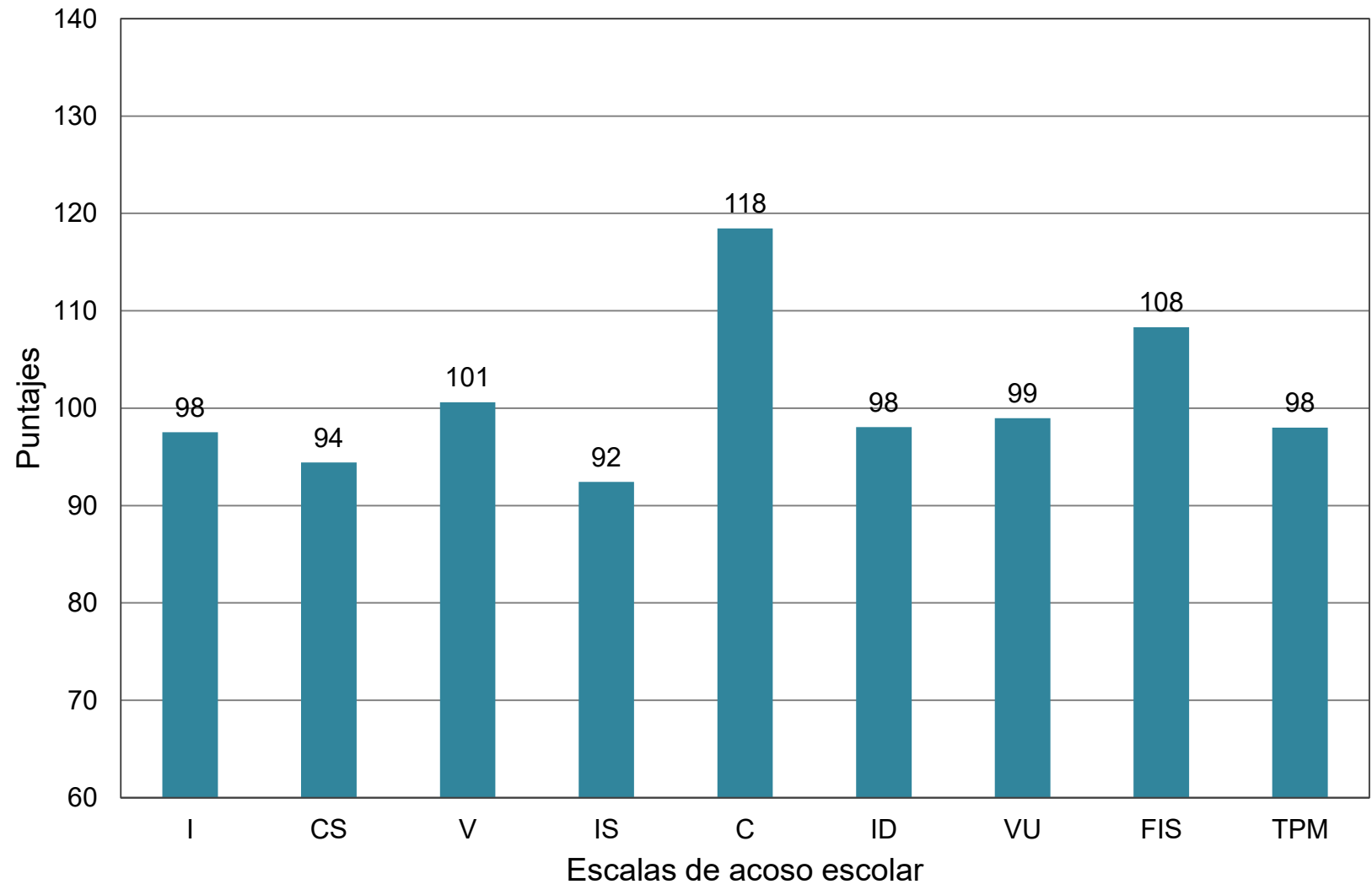
ANEXO 2

Porcentaje de sujetos con puntajes bajos en autoestima

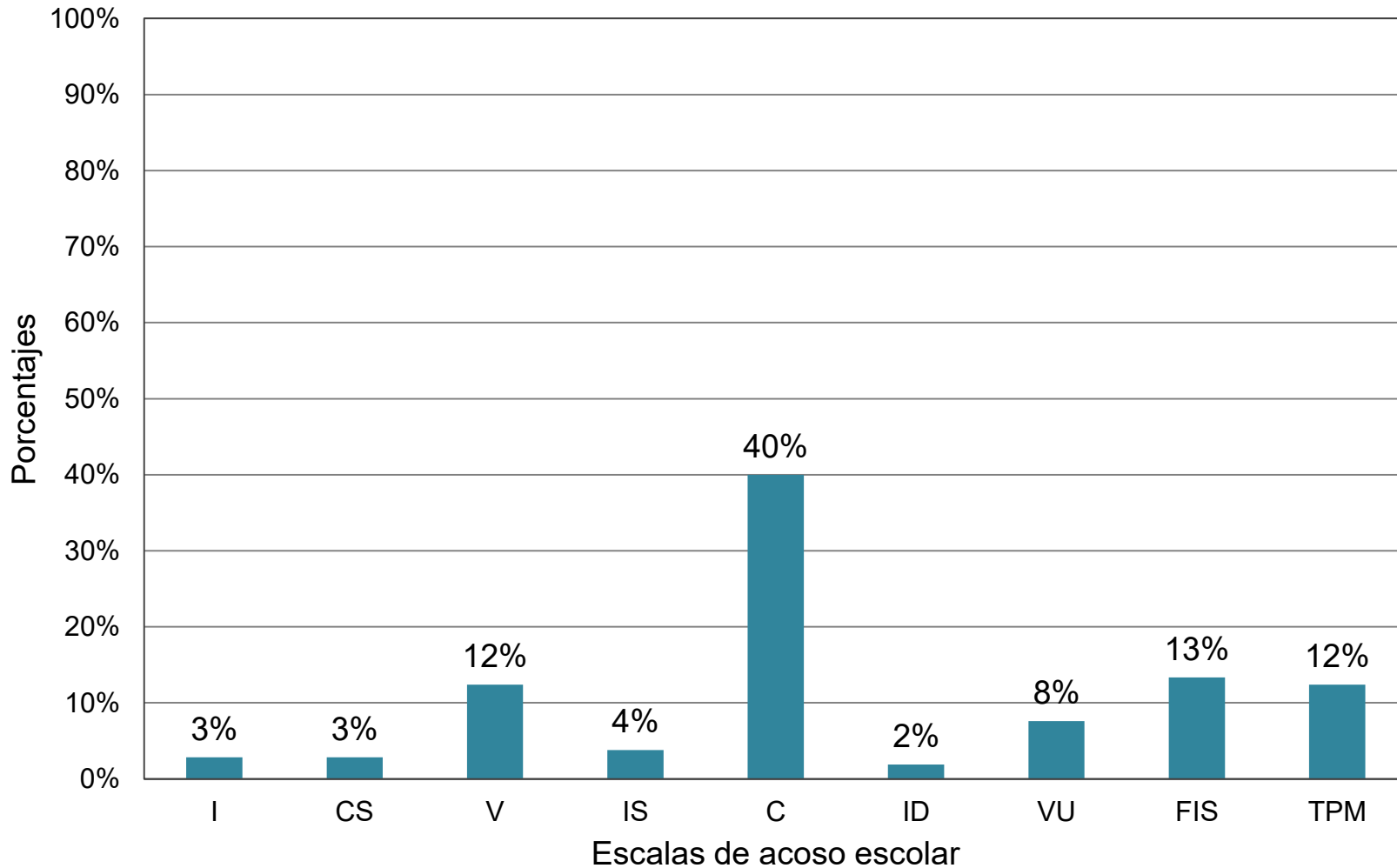


ANEXO 3

Media aritmética de los indicadores de acoso escolar



ANEXO 4
Porcentaje de sujetos con puntajes altos en los indicadores de
acoso escolar



ANEXO 5

Correlación entre el nivel de autoestima y los indicadores de acoso escolar

