



UNIVERSIDAD
DON VASCO, A. C.

UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN N° 8727-43 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

*PROBLEMÁTICA DEL ACOSO ESCOLAR EN EL COLEGIO
VASCONCELOS, DE URUAPAN, MICHOACÁN*

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

Carmen Lucía Ramírez Sámano

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan Michoacán. 6 de septiembre de 2018



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	1
Planteamiento del problema	5
Objetivos de la investigación	6
Preguntas de investigación	7
Operacionalización de las variables	8
Justificación	9
Marco de referencia	10

Capítulo 1. Desarrollo del niño.

1.1 Desarrollo de la esfera cognitiva	13
1.1.1 Conservación	14
1.1.2 Clasificación	16
1.1.3 Seriación	17
1.1.4 Egocentrismo	19
1.2 Origen de la moral	20
1.3 Evolución o desarrollo de la conciencia moral	22
1.4 Desarrollo de la personalidad.	28

Capítulo 2. *Bullying* o acoso escolar.

2.1 Antecedentes del estudio del <i>bullying</i>	33
--	----

2.2 Concepto	35
2.3 Causas del <i>bullying</i>	38
2.3.1 Factores de riesgo escolares	41
2.3.2 Factores de riesgo familiares	44
2.3.3 Factores de riesgo sociales.	46
2.4 Consecuencias del <i>bullying</i>	48
2.5 Tipos de <i>bullying</i>	51
2.6 Perfil de acosadores y víctimas	53
2.6.1 Características de los acosadores.	53
2.6.2 Características de las víctimas	54
2.6.3 Otros participantes en el acoso	55
2.7 Estrategias de prevención y afrontamiento	56
2.7.1 Estrategias escolares	57
2.7.2 Estrategias familiares	59
2.7.3 Estrategias terapéuticas	60
 Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.	
3.1 Enfoque del estudio	64
3.2 Diseño de investigación	67
3.3 Técnicas e instrumentos	68
3.3.1 Pruebas estandarizadas	69
3.3.2 La entrevista	71
3.4 Población, muestra y unidades de análisis	73
3.5 Descripción del proceso de investigación	75

3.6 Análisis e interpretación de resultados	79
3.6.1 Percepción del acoso escolar en los alumnos del Colegio José Vasconcelos	79
3.6.2 Participantes en las situaciones de acoso escolar	82
3.6.3 Tipos de acoso	84
3.6.4 Causas del acoso escolar	86
3.6.5 Características de las víctimas	88
3.6.6 Características de sujetos acosadores	89
3.6.7 Consecuencias del acoso escolar	90
3.6.8 Prevención y tratamiento del acoso escolar	91
Conclusiones	94
Bibliografía	97
Mesografía	99
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

La presente investigación abordará uno de los temas que actualmente ha resultado sumamente preocupante en el campo educativo, así como en el desarrollo de los niños y jóvenes. Esta problemática del acoso escolar o *bullying*, aunque se ha convertido en un tópico muy popular gracias a los medios de comunicación masiva, no ha sido suficientemente estudiada, por lo cual esta indagación pretende dar más conocimiento que enriquezca los postulados para comprender esta realidad que se vive en los centros educativos.

La investigación realizada establece la realidad que se presenta respecto al tema acoso escolar en un grupo de primaria del Colegio José Vasconcelos, observando tanto las causas como las consecuencias de este fenómeno, al igual que la manera en que se presenta, reuniendo datos también de cómo se perciben tanto víctimas como acosadores.

Antecedentes

El *bullying* ha sido un fenómeno presente en las escuelas desde hace mucho tiempo, sin embargo, es a finales del siglo XX, en la década de los ochenta, cuando surgen las primeras investigaciones formales sobre este problema.

Uno de los principales pioneros en el estudio del *bullying* es Dan Olweus, quien, en el año de 1983, a partir de algunas investigaciones, presenta una primera definición de este concepto, afirmando que el *bullying* es “una conducta de persecución física y psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que escoge como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que de manera difícil puede escapar por sus propios medios” (citado por Collell y Escudé; 2006: 9).

De acuerdo con Avilés (citado por Salgado y cols.; 2012) “la palabra *bullying* proviene del inglés *bully*, que significa matón o bravucón” (132). Este concepto hace referencia a conductas intimidantes, tiranas, así como aislamiento, amenazas, insultos y otras manifestaciones relacionadas.

El término *bullying* o su traducción hispana, acoso escolar, ha sido definido por muchos autores a través de los últimos años. Como punto de partida para el presente estudio, se plantea la definición que aporta Cerezo en 2009, quien afirma que “*bullying* es una forma de maltrato normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación y lo que tal vez le imprime el carácter más dramático, la incapacidad de la víctima para salir de esa situación, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento” (citado por Salgado y cols.; 2012: 134).

El auge que ha tenido la problemática del acoso en los medios masivos de comunicación en los últimos años, ha provocado mayor interés en los investigadores y en las instituciones que los respaldan, para realizar mayor cantidad de estudios sobre este fenómeno. Estas investigaciones se han dado en muchos países, como en Estados Unidos y los de Europa principalmente, pero a su vez, en México también se han hecho indagaciones para conocer la realidad de esta problemática.

Jiménez, en el año del 2007, investigó el maltrato entre iguales, en Huelva, España, teniendo como objetivo analizar tal situación y también analizar la reducción de esta. La muestra fue de 1660 estudiantes de entre 11 y 16 años de Educación Secundaria Obligatoria, de 54 aulas y 54 docentes de dichas aulas. La investigación fue cualitativa y cuantitativa. Esto dio como resultado que la aplicación del programa disminuye las conductas agresivas y, con ello, también se reducen los efectos dañinos, sobre todo como víctimas.

Por su parte, Smith (citado por Salgado; 2003), en su investigación reporta la realidad del fenómeno *bullying* en 17 países europeos donde se descubre que en porcentajes de víctimas que van de 5 a 40 agresores, de 5 a 25 y espectadores de 66 a 84. También se hizo una investigación por parte de la OMS (referida por Salgado; 2003) en jóvenes en edad escolar en 27 países, encontrando que entre 20 y 60% de los adolescentes de 13 años de edad habían practicado el acoso en 24 países estudiados.

Por otro lado, en la tesis realizada en una escuela telesecundaria de Taretan, Michoacán, México, por Oseguera (2017), se examinó una población integrada por adolescentes de entre 12 y 16 años, contando con una muestra de 144 varones y 104 mujeres. Los instrumentos de investigación fueron: Inventario de Pensamiento Constructivo, la lista de chequeo denominada Mi vida en la Escuela y el Cuestionario de Conductas Anti-sociales-Delictivas.

De dicho estudio se obtuvieron los siguientes resultados: los agresores son sujetos de ambos sexos que muestran dificultades para identificar emociones en los demás, detectándose también abuso y prepotencia entre iguales, por consiguiente, se concluye que tanto agresores como víctimas cuentan con baja competencia emocional. Por otra parte, se tuvo que los adolescentes que recibían conductas sociales positivas tenían una inteligencia emocional alta, elevado nivel de pensamiento positivo, alto nivel de responsabilidad, poca suspicacia, escasas creencias irracionales, alto nivel de ilusión y de ingenuidad. En segundo lugar, se verificó que los adolescentes que habían sufrido intimidación o agresión presentaron bajo nivel de inteligencia emocional, escasa emotividad, baja autoestima, tolerancia a la frustración baja y también baja eficacia, así como poca actividad.

Particularmente, de acuerdo con los comentarios del director de la institución en la que se realizó el presente estudio, se plantea de manera general que en dicha institución no existe acoso escolar, y que si existiera algún indicio de conductas que no van de acuerdo con la filosofía del plantel, se aplican técnicas específicas para su trato, tales como observación constante en la dinámica escolar del personal docente

hacia el alumnado, propiciar ambiente lo más adecuado posible para tal convivencia y diálogo constante de conductas dañinas para la interacción de toda la comunidad educativa.

Planteamiento del problema

El fenómeno del acoso escolar ha sido ya investigado por varios especialistas a nivel internacional, sin embargo, en este país aún no se tienen suficientes fundamentos establecidos de manera científica de sus causas, dinámicas y consecuencias en el ámbito educativo.

A pesar de que el *bullying* es mencionado en varios ámbitos, como en el social y en medios de comunicación, genera únicamente comentarios a nivel de juicios empíricos, no se cuenta un establecimiento claro y preciso de sus características específicas.

Al observar este fenómeno, surge en la investigadora la inquietud de verificar tal fenómeno en un grupo de primaria del Colegio Vasconcelos, de Uruapan, Michoacán, ya que las conductas observadas por los directivos y maestros son catalogados como no acoso escolar y para que no tengan repercusiones, son manejadas con técnicas específicas como la observación y convivencia constante de docentes en convivencia diaria escolar, así como la inclusión propiciada por los docentes y niños líderes en cada actividad extraescolar y escolar.

A partir de lo anterior, surge la inquietud de evaluar más a fondo la situación en esta escuela, para verificar efectivamente si las conductas de violencia que se presentan sean o no situaciones de acoso.

Objetivos de la investigación

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), hay que definir primeramente cuáles son los objetivos de la investigación, buscando la resolución de un problema en especial, especificándolo claramente y explicando su procedimiento de resolución. Los objetivos son la guía y hay que estarlos observando sistemáticamente en toda la investigación.

Objetivo general

Analizar el acoso escolar que se presenta en los alumnos de los grupos de quinto y sexto grado de primaria del Colegio José Vasconcelos, de Uruapan, Michoacán, en el ciclo 2017-2018.

Objetivos particulares

1. Describir las características psicopedagógicas del niño en edad escolar.
2. Conceptualizar el término acoso escolar de acuerdo con las aportaciones de los autores más reconocidos en dicho ámbito.

3. Conocer las características de víctima y acosador como participantes en el *bullying*.
4. Identificar las causas principales de los efectos del acoso escolar.
5. Señalar a los niños que participan en las situaciones de acoso escolar, ya sea como víctima o acosador, en los grupos de quinto y sexto grado del Colegio José Vasconcelos.
6. Reconocer las principales causas que originan las situaciones de acoso escolar entre los alumnos de quinto y sexto grado del Colegio José Vasconcelos.
7. Especificar las conductas de acoso que se presentan en los alumnos de los grupos estudiados.
8. Ubicar perfil del sujeto acosador y acosado en la población de estudio.

Preguntas de investigación

Según Christensen (citado por Hernández y cols.; 2014), el problema de investigación que se estudiará se plantea mediante preguntas ayudando a presentarlo de forma directa y sin distorsiones.

En este estudio, las preguntas que servirán de guía a la indagación son las siguientes:

1. ¿Cuántos alumnos del Colegio José Vasconcelos de los grupos de quinto y sexto de primaria se sienten víctimas de acoso escolar?

2. ¿Qué cantidad de alumnos de estos grupos son identificados como agresores en el acoso escolar?
3. ¿Cuáles son los indicadores subjetivos del acoso que más preocupan en el grupo de estudio?
4. ¿Cuáles son las formas de acoso más frecuentes en los grupos a estudiar?
5. ¿Qué causas predominan para generar el acoso en estos grupos de estudio?
6. ¿Qué características presentan los niños que participan como agresores en situación de acoso?
7. ¿Qué medidas de prevención e intervención se aplican en la institución en relación a esta problemática?

Operacionalización de las variables

Para obtener los datos de campo sobre la variable de estudio, se utilizaron dos técnicas: una prueba psicométrica y la entrevista semiestructurada.

La prueba psicométrica empleada es el INSEBULL, la cual permite identificar las situaciones de maltrato entre los alumnos, así como elementos subjetivos del acoso en los participantes del grupo. Esta prueba está integrada por un autoinforme y un heteroinforme, el cual, a su vez, tiene una forma para los maestros y otra para los compañeros del grupo; siendo sus autores Avilés y Elices (2007).

También tal información se complementará con una entrevista semiestructurada aplicada a los profesores del grupo, así como a los niños que han

sido identificados como víctimas y agresores de este problema. La entrevista se enfoca a rescatar la información sobre las causas que llevan a acoso y las características de las personas que participan en dicha situación.

Justificación

Esta investigación permitirá tener más elementos concretos sobre la realidad del acoso en el contexto en que se realiza, ya que con ella se logra conocer la realidad del acoso escolar en un grupo en específico, lo cual aporta conocimientos sobre la manera específica en que se presenta este fenómeno en Uruapan y la región.

Los resultados obtenidos permitirán a los directivos del plantel conocer, de manera cercana, cómo se presenta tal problemática en la escuela y con ello, podrán tomar decisiones para afrontarlo de forma más eficiente. Por otra parte, al docente le ayudará a identificar de forma más profunda las situaciones de acoso que no son observables en actividad cotidiana, esto le permitirá, a su vez, tener un mejor manejo de la dinámica en sus clases. De forma adicional, el alumno se podrá beneficiar al generar la oportunidad para que exprese su sentir en cuanto a la interacción con sus compañeros, sobre todo tomar conciencia de la situación que vive tanto en lo individual, como en el ambiente escolar. Finalmente, a los padres de familia les permitirá conocer más objetivamente el ambiente escolar en que se desarrollan sus hijos, además identificar si se han visto involucrados en las situaciones de acoso que se detecten.

Otro de los beneficios de esta investigación será la posibilidad de que esta escuela y en otras se tomen medidas más efectivas para afrontar la problemática del acoso escolar, ya que se conocerá más objetivamente este fenómeno.

Además de lo anterior este estudio dará datos concretos que vendrán a corroborar el conocimiento sobre las teorías ya planteadas a cerca del acoso escolar, específicamente, en un contexto en el cual no hay muchas investigaciones.

La estructura metodológica del presente estudio plantea una manera nueva de abordar la investigación sobre el tema, lo cual puede utilizarse como modelo para otras investigaciones en diferentes ámbitos.

La problemática del acoso escolar es propia del campo de investigación de la pedagogía, porque este proceso se detecta precisamente en el ámbito escolar, donde se manejan aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje y todas sus variables.

Marco de referencia

La presente investigación se llevó a cabo en el Colegio Vasconcelos, escuela de carácter privado, específicamente en el quinto y sexto grado de primaria. Esta institución está ubicada en la calle Bruselas #172, Col. Granja linda; cuenta con una población mixta, teniendo como total de 126 alumnos y 8 docentes; habiendo en la

planta de maestros Licenciados en Educación, Pedagogos, Psicólogos y Licenciados en Educación física.

En cuanto a infraestructura se cuenta con un solo edificio, una cancha y una oficina de dirección.

Su visión consiste en “Que los niños logren al término de la primaria un desarrollo integral donde destaque el aspecto emocional, logrando que su educación sea una experiencia feliz y enriquecedora”. Su misión radica en “Encauzar con amor de forma integral el desarrollo infantil hacia el éxito”.

La filosofía del colegio considera las siguientes directrices:

1. Ofrecer una opción educativa de excelencia.
2. Ayudar a formar el carácter y personalidad a través de la alfabetización emocional.
3. Encauzar el desarrollo de la personalidad hacia un panorama de éxito.
4. Ante todo, regirnos en cualquier situación de vida estudiantil, familiar y social, con profundo apego a las virtudes.
5. Ser un colegio siempre abierto a inquietudes y comentarios de padres de familia y de la comunidad estudiantil.
6. Instruir y reforzar, en la práctica diaria, la importancia vital de los valores, tanto éticos como morales y sociales.
7. Apoyar y promover el desarrollo infantil al alcance de todos con colegiaturas y cuotas moderadas.

CAPÍTULO 1

DESARROLLO DEL NIÑO

En el presente capítulo se aborda el desarrollo cognitivo, moral y de personalidad según grandes teóricos. El primero se aborda principalmente con los principios de evolución del pensamiento según Piaget, presentándose cuatro periodos principales del desarrollo: el sensoriomotriz, el preoperatorio, de operaciones concretas y el periodo de operaciones formales. Aquí también se describen las principales operaciones cognitivas, como son: la conservación, la clasificación, la seriación y el egocentrismo.

El desarrollo moral se basará en algunos postulados principales de Baldwin, Bovet, Freud y también, de una manera trascendente, Piaget; este último describe la génesis del deber (más adelante se describe dicho concepto).

En el apartado del desarrollo de la personalidad se hará mayor referencia a Ausubel, quien explica la importante evolución de la relación del infante y sus padres en cuanto al manejo de la dependencia de los primeros con los segundos, manejando la relación satelizada y no satelizada, al igual que la descripción del niño satelizado y del no satelizado.

1.1. Desarrollo de la esfera cognitiva.

Este subtítulo tiene como base fundamental la teoría de Piaget. Desde la visión de este científico la evolución del pensamiento del niño cursa cuatro periodos identificados. En cada periodo los patrones de comportamiento son similares entre un niño y otro.

Se exponen a continuación los rasgos generales de estas etapas:

- Periodo sensoriomotriz: Que va desde el nacimiento hasta los dos años, se caracteriza por movimientos físicos, es prerrepresentacional y preverbal. En esta etapa el mundo del niño comienza como un mundo sin objetos. Al terminar su primer año de vida, el infante descubre que existen objetos de forma permanente e independiente.
- Periodo preoperatorio: Que va de los 2 a 7 años, la mayor característica del infante en esta etapa es tener la habilidad para representarse la acción mediante el pensamiento y el lenguaje; su pensamiento es prelógico.
- Periodo de operaciones concretas: Esta etapa va de 7 a 11 años, el niño ya cuenta la mayoría de las veces con pensamiento lógico, pero limitado a la realidad física.

- Periodo de operaciones formales: Este periodo abarca de los 11 a los 15 años, se supone que el sujeto ya cuenta con pensamiento lógico, es abstracto e ilimitado (Labinowicz; 1987).

El aspecto más importante propuesto por la teoría constructivista de Piaget consiste en la descripción de las funciones cognitivas en el desarrollo del pensamiento del niño. Aunque tal autor indagó diversas operaciones desarrolladas en la esfera de la cognición, son cuatro las que llaman la atención por su relevancia en este estudio. Estas operaciones mentales van evolucionando a través de las etapas mencionadas anteriormente, es decir, se van afinando como consecuencia de un proceso de maduración neurofisiológica y de un segundo factor, que es la socialización y la estimulación medio-ambiental. Tales operaciones son: la conservación, la clasificación, la seriación y el pensamiento egocéntrico. A continuación, se describe lo más importante de cada una de ellas.

1.1.1. Conservación.

Esta operación se define como “la capacidad para comprender las transformaciones reversibles de un elemento” (Piaget e Inhelder; 2002: 100).

En el periodo preoperatorio, como ya se mencionó, existe la habilidad para representar la acción por medio del pensamiento y el lenguaje prelógico.

En este periodo, los niños son muy influenciados por las apariencias. Un mayor número de individuos en esta etapa padecen de centralización, siendo incapaces de abarcar mentalmente dos dimensiones al mismo tiempo.

Los infantes a esta edad tienden a enfocar la atención en el producto final, en vez de enfocarse en el proceso de transformación. Las respuestas también se caracterizan por la irreversibilidad de estas transformaciones para regresar al estado que el objeto tenía en un principio.

En el periodo de operaciones concretas los niños tienen las siguientes capacidades lógicas:

- Compensación: Retienen mentalmente dos dimensiones al mismo tiempo para compensarse una y la otra.
- Identidad: El niño incorpora la equivalencia en su justificación. La identidad ahora implica conservación.
- Reversibilidad: Mentalmente invierten una acción física para regresar al objeto a su estado original

La capacidad de comprender la conservación, aplicada a la mayoría de las otras funciones, necesita tiempo y experiencia para ser desarrollada.

El adolescente en la etapa de operaciones formales, no se limita a lo inmediato, al medio ambiente comprobable. Ahora puede tomar en cuenta la conservación de partículas invisibles y energía (Piaget e Inhelder; 2002).

1.1.2. Clasificación.

Esta operación “constituye un agrupamiento fundamental de objetos, según sus semejanzas” (Piaget e Inhelder; 2002: 105).

En el periodo preoperacional, los infantes se ven involucrados de manera natural. Los niños juntan los objetos de acuerdo con los requisitos de una figura o gráfica. Aquí el niño todavía tiene dificultad para entender las relaciones entre los grupos de diferentes niveles en el sistema de clasificación.

El individuo en esta etapa no puede retener en su mente dos aspectos de un problema.

En el periodo de operaciones concretas, los niños de 7 a 8 años pueden reaccionar a la inclusión de clase ante varios objetos y los niños de 8 a 9 años muestran un refinamiento en su forma de clasificar. Estos niños, frente a los objetos, pueden formar jerarquías y comprender la inclusión de clase en los diferentes niveles de jerarquización y para comparar, pueden mentalmente manejar la parte y el todo a

la vez. Los infantes tienen dificultad para construir la jerarquía y comprender las relaciones entre grupos de diferentes niveles jerárquicos.

De igual manera sin referencias específicas, Piaget encontró que el 75% de los niños de 9 años de edad de Ginebra, Suiza, negaron que fuesen ginebrinos y suizos a la vez, a pesar de usar un esquema para su ejemplificación visual.

En la etapa de operaciones formales, el sujeto clasifica y vuelve a clasificar fácilmente grandes grupos de objetos de diferentes maneras, aceptando que cada uno es posible al mismo tiempo. A esta edad, los niños creen que todos los arreglos son hipotéticos y provisionales, pueden clasificar en ausencia de objetos y tomar en cuenta objetos hipotéticos. En este periodo, el sujeto se supone es capaz de elaborar clasificación de los sistemas de clasificación (Piaget e Inhelder; 2002).

1.1.3. Seriación.

En el mismo orden de ideas, “la seriación es ordenar los elementos según sus dimensiones crecientes o decrecientes” (Piaget e Inhelder; 2002: 104). Es una operación lógica que, a partir de un sistema de referencias, permite establecer relaciones comparativas entre elementos de un conjunto y ordenarlos según sus diferencias, ya sea en forma decreciente o creciente.

En el periodo preoperacional, los niños tienden a concentrarse solamente en un aspecto del problema e ignoran cualquier otra información de la imagen total. El

infante a veces formará grupos ordenados y perderá rápidamente el hilo de un sistema.

El niño en esta etapa es incapaz de coordinar dos aspectos del problema para dar una solución. Piaget diría que a los niños les falta la operación lógica de transitividad (referido por Piaget e Inhelder; 2002).

En el periodo de operaciones concretas, los niños ya pueden concentrarse en dos aspectos del problema al mismo tiempo, su habilidad para ordenar se extiende a dos dimensiones, es decir, puede ordenar un conjunto de objetos según el tamaño y la intensidad de los colores.

Hablando concretamente de la transitividad, el niño es capaz de coordinar mentalmente dos relaciones aun cuando la parte de una ya no es visible. La habilidad para coordinar las relaciones de peso se desarrolla de una manera más gradual.

A los niños de 9 a 10 años se les dificulta resolver problemas de orden planteados verbalmente, aun pudiendo escribirlos. Estos niños pueden resolver problemas de orden solamente cuando se les presentan físicamente los objetos.

En el periodo de operaciones formales, el niño es capaz de extraer conclusiones mediante la observación directa y de afirmaciones hipotéticas, es capaz

de manejar una serie infinita. Las afirmaciones verbales abstractas se denominan proposiciones o hipótesis (Piaget e Inhelder; 2002).

1.1.4 Egocentrismo.

Es la tendencia a considerarse el centro del universo, aplicado a este contexto se diría entonces que para el infante todo gira en torno a él.

En el periodo senso-motor, para el niño su cuerpo y sus acciones son el centro del universo, es por esto que, para él, los objetos existen como resultado de sus acciones.

En la etapa preoperacional, los niños no son aptos para aceptar otro punto de vista, no le dan importancia a lo que los demás necesitan escuchar. Según Piaget a esto le llama monólogo colectivo (referido por Piaget e Inhelder; 2002). Esto va disminuyendo en la parte final de esta etapa.

En el periodo de operaciones concretas, el sujeto muestra una muy importante disminución del egocentrismo y se hace más consciente de las necesidades del que escucha, ya se trata de intercambiar ideas con los sujetos con quien se comunica. Al iniciar esta etapa, el niño ya es más apto para aceptar otra visión del espacio, aunque no muy consistente, es hasta los 9 años que avanza más esta habilidad.

En el periodo de operaciones formales, se supone que el sujeto ya cuenta con el pensamiento hipotético deductivo. Ve un punto de vista de alguien más como una posibilidad para adoptar. Ve la posición del adversario como muchas otras posibles.

La capacidad de este pensamiento se atrasa por dos preocupaciones básicas del adolescente: ser consciente de los cambios físicos en su persona y su idealismo ante la realidad (Piaget e Inhelder; 2002).

1.2 Origen de la moral.

Al relacionarse afectivamente, entre padres e hijos emergen sentimientos morales o de obligación de conciencia. El psicoanalista Freud aborda la interiorización de los progenitores, que se convierte en fuente de deberes, de restricciones, remordimientos y hasta autocastigos. Sin embargo, existen conceptos históricamente previos desarrollados en la obra de Baldwin, dicho autor daba mucha importancia a la imitación del yo mismo. Dado que el yo de los padres no puede ser imitado de forma inmediata por el niño, se convierte en un “yo ideal”, este concepto, que retomaría más tarde Freud, es la fuente de modelos constrictivos que da lugar entonces a la conciencia moral que rige al infante. Baldwin, entonces, debe ser reconocido como uno de los teóricos pioneros en la comprensión del origen y desarrollo de la conciencia moral (Piaget e Inhelder; 2002).

Bovet ha analizado más detalladamente este proceso. Según él, la formación del sentimiento de obligación depende de dos condiciones: 1) órdenes de cumplimiento indeterminado y 2) la aceptación de esas consignas, que da lugar a un sentimiento muy peculiar de quien recibe la consigna por quien la da. Ese sentimiento, según Bovet, es el respeto constituido por afecto y temor, siendo ambos elementos básicos para tal sentimiento, esto unido también a la situación del inferior respecto al superior, dando entonces como consecuencia el sentimiento de obligación (referido por Piaget e Inhelder; 2002).

Según Bovet, existe solo una forma de respeto: la unilateral, que une a un inferior con un superior y Piaget lo distingue del respeto mutuo, que se deriva en la reciprocidad en la estimación (referidos por Piaget e Inhelder; 2002).

El respeto unilateral, al ser la fuente del sentimiento del deber, da lugar a la obediencia, que está caracterizada por una heteronomía. Esta se traduce en cierto número de reacciones afectivas y en ciertas estructuras notables, propias del juicio moral antes de los 7 a 8 años.

Desde el punto de vista afectivo, hay que destacar que el poder de las consignas está inicialmente ligado a la presencia física de quien las da; en su ausencia, la ley pierde su acción y su violación provoca solamente un malestar momentáneo.

Los componentes de respeto dan lugar a mezclas de afecto y de hostilidad, de simpatía y agresividad, incluso de celos, entre otras emociones.

A partir del punto de vista del juicio moral, la heteronomía va hacia una estructura muy sistemática de la etapa preoperatoria, que es el realismo moral, donde las obligaciones y los valores están determinados por la ley y la consigna en sí misma, de manera independiente del contexto de las intenciones y de las relaciones.

Con el progreso de la cooperación social entre los niños y avances operatorios entre ellos, el individuo llega a nuevas relaciones morales basadas en el respeto mutuo y que conduce a una autonomía relativa. Esto, sin embargo, da lugar a dos hechos importantes: primero, los niños menores de siete años que reciben reglas ya establecidas de los mayores, las consideran como “sagradas”, por ejemplo, las dadas por parte de Dios; segundo, los mayores ven en la regla, en cambio, un producto de acuerdo entre iguales, admitiendo que pueden modificarse por consentimiento democrático.

Por otro lado, gracias al respeto mutuo y reciprocidad, se da el sentimiento de justicia, adquirido la mayoría de las veces por los padres. A partir de los ocho años y después la justicia, se va imponiendo sobre la misma obediencia, convirtiéndose en una norma esencial para el sujeto.

1.3 Evolución o desarrollo de la conciencia moral.

A continuación, se exponen cuatro aspectos fundamentales de la evolución de la esfera moral desde la perspectiva de Kohlberg (citado por Piaget e Inhelder; 2002):

- a) Líneas generales de evolución: La moral heterónoma significa que el niño de seis o siete años no diferencia el bien del mal: las circunstancias son buenas según las manden o prohíban los mayores. Lo importante no es la favorable o negativa intención del que ha actuado, sino lo fiel con que ha cumplido la materialidad de los preceptos.

La moral autónoma, por su parte, comienza adquiriendo un grado de independencia de la bondad o maldad de las acciones, del hecho de que lo hayan ordenado o no los sujetos mayores. Es decir, entiende que lo moral no depende de la voluntad de los padres, sino que tiene una validez propia. Igualmente, empieza a darse cuenta de la importancia que tiene en el valor moral de una acción la intención de la persona que la ha realizado.

- b) Una mayor conciencia de la autonomía de la moral: El niño en este estadio de operaciones formales tiene mayor capacidad para distinguir el bien del mal; o sea, el menor ya no ve lo moral como algo que depende de los padres, sino que le da a los preceptos y prohibiciones validez propia.

Cuando el menor es educado religiosamente, relaciona la moral con los preceptos divinos, siendo esto muy importante para formación de una conciencia personal y esta asociación, por el modo de presentarse, puede desembocar

contrariamente en un bloqueo de su desarrollo. Lo bueno o lo malo corresponde con la compatibilidad e incompatibilidad de la conducta con los mandamientos de Dios, esto demuestra la ingenuidad del niño, al ver que estos mandamientos como preceptos casuales del pensamiento de Dios y no como expresión de leyes necesarias.

- c) La relación entre la falta y el castigo: En la etapa heterónoma, el niño piensa que a todo mal le sigue una desgracia y a todo bien, un premio, dando lugar a la justicia inminente.

Esta creencia se prolonga según, Mlle. Rambert (citado por Piaget e Inhelder; 2002), hasta los siete años de edad en el 86% de los niños, entre los siete y ocho años, en el 73%; entre los nueve y diez, en el 54%; y entre los once-doce, en el 34%.

Jahoda (referido por Piaget e Inhelder; 2002) afirma, en una investigación, que en los niños de esta edad existe dos tipos de creencias: la de una justicia inminente pura y la de una justicia inminente por intervención divina.

En cuanto a las nociones morales, según una investigación de Wallon (mencionado por Piaget e Inhelder; 2002) las mayores faltas de un niño de tres a siete años son el insulto, la desobediencia y el juramento. De los siete a los doce años, según Piaget, las infracciones peores son la mentira y el fraude escolar, así como el robo.

Piaget (citado por Piaget e Inhelder; 2002) llega a las conclusiones siguientes:

El criterio moral sobre la mentira y el fraude escolar tiende a adquirir una cierta autonomía a través del crecimiento del niño, desde los siete a ocho años en los que, si la mentira es algo malo, es porque los mayores la castigan; hasta los diez y doce años en los que piensan que la mentira es algo malo, aunque no se castigue, ya que lastima a la confianza mutua. Cruchon (referido por Piaget e Inhelder; 2002) piensa que en estos últimos años el miedo influye en el respeto del niño por la verdad; en este temor se impone uno más fuerte, el de decepcionar a sus compañeros o que ya no le tengan confianza. Si en otras veces el niño miente a su profesor, por ejemplo, es sobre la culpabilidad de hacer algo malo, domina el miedo a que lo vean precisamente ejecutando el hecho por la autoridad.

En cuanto al robo, ya en la anterior etapa tenía claro el sujeto, que obra mal al tomar algo de los demás; con todo esto, es a partir de los siete u ocho años cuando el niño comienza a tomar esta falta como algo independiente de la autoridad. El robo también se da por otros factores, como el ejemplo de otros compañeros, el sentimiento de inferioridad y compensación de afecto que les falta entre otras necesidades.

A continuación, se presenta un cuadro integrador que muestra el paso de la moral heterónoma a la autónoma, considerando los principales conceptos de la esfera referida.

La teoría de Piaget sobre el desarrollo moral en los niños puede resumirse haciendo una división del pensamiento moral de estas dos grandes etapas secuenciales (Adaptado, en parte de Kohlberg y Hoffman, citados por Piaget e Inhelder; 2002).

Característica	Etapas I	Etapas II
Conceptos morales	Moralidad de la restricción o moralidad heterónoma.	Moralidad de cooperación o moralidad autónoma.
Punto de vista	El niño considera un acto como totalmente bueno o totalmente malo y piensa que todo el mundo lo considera en la misma forma.	El niño puede colocarse en el lugar de otros, ya que no es absolutista en cuanto a los juicios, ve la posibilidad de más de un punto de vista.
Intencionalidad	El niño tiende a juzgar un acto en términos de las consecuencias físicas reales, no de la motivación subyacente.	El niño juzga los actos por sus intenciones, no por sus consecuencias.
Reglas	Obedece las reglas	Reconoce que las reglas

	<p>porque son sagradas e inalterables.</p>	<p>fueron hechas por las personas y que estas puedes cambiarlas. Se considera tan capaz de cambiarlas como cualquier otro.</p>
<p>Respeto por la autoridad</p>	<p>El respeto unilateral conduce a un sentimiento de obligación de guiarse por las normas de los adultos y obedecer las reglas de estos.</p>	<p>El respeto mutuo por la autoridad y los iguales permite al niño valorar sus propias opiniones y capacidades a un nivel más alto y a juzgar a las personas en forma más realista.</p>
<p>Castigo</p>	<p>Está en favor del castigo severo y expiatorio. Cree que el castigo en sí mismo define la maldad de un acto; un acto es malo si produce un castigo.</p>	<p>Está en favor de un castigo recíproco, más leve, que lleve a la indemnización de la víctima y ayude a reconocer al culpable el por qué su acción fue mala, conduciéndolo así a reformarse.</p>

Justicia inminente	Confunde las leyes morales con las físicas y cree que cualquier accidente o percance físico que ocurra después es un castigo enviado por Dios o por cualquier otra fuerza sobrenatural.	No confunde los percances naturales con un castigo.
--------------------	---	---

1.4. Desarrollo de la personalidad.

Desde la perspectiva de Ausubel (1999), hacia los cuatro años de edad del niño (dependiendo de cada cultura) tiene lugar un hecho conocido como desvalorización del yo. Es un fenómeno importante, que consiste en el cambio en el rol que hasta el momento poseía el niño en su relación con sus padres. Ante la independencia volitiva que disfrutaba el infante hasta esa edad, o sea, hacer que los padres satisficieran todos sus deseos, la sociedad le exige ahora un cambio hacia la dependencia de su voluntad con respecto hacia la de sus papás. Se puede explicar entonces, según este autor, que si el niño pensaba en términos de “soy dueño de la voluntad de mis papás”, ahora desarrolla el pensamiento de “hágase la voluntad de mis padres”.

De igual manera, ante la dependencia ejecutiva del infante, donde dependía totalmente de las acciones de los padres para sobrevivir, el círculo familiar y social provoca un cambio hacia la independencia ejecutiva. Entonces, se podría decir que, antes de la desvalorización del yo, el niño pensaría en términos de “no me puedo valer por mí mismo para sobrevivir”, y en la desvalorización del yo, tendría el pensamiento “si quiero sobrevivir, debo valerme por mí mismo”.

En la desvalorización del yo se pueden dar dos tipos de relación de los padres con sus hijos: la primera es llamada por Ausubel (1999) relación satelizada; la segunda, no satelizada. Ambas se describen a continuación.

La relación satelizada tiene las siguientes características:

- El padre tiene el poder absoluto sobre el hijo. El niño se convierte en el satélite del padre o de la madre.
- El niño renuncia al status independiente y acepta uno dependiente.
- El padre acepta al niño como entidad intrínsecamente valiosa de su órbita personal.
- El menor se subordina independientemente de su capacidad o competencia.
- El niño acepta incondicionalmente la autoridad y el poder del adulto.

La relación no satelizada consta de las siguientes características:

- El niño puede reconocer que su independencia es temporal, lamentable y que ha de ser remediada.
- El infante no acepta su status dependiente y subordinado como persona.
- El padre puede no aceptar intrínsecamente a su hijo, incluso lo puede rechazar si lo percibe como no útil.
- El status al que puede aspirar el niño es el primario, o ganado por su propio esfuerzo y que refleja su capacidad de desempeño.
- El infante no satelizado es asertivo, suficiente e independiente.

Es importante indicar los efectos que tiene en la motivación del logro la satelización del niño, algunos de los principales efectos en el niño satelizado son los siguientes:

- Es emocionalmente dependiente de los padres.
- Es aceptado tal como es y disfruta de esa aceptación.
- No necesita ser competitivo en el aula.
- Posee un nivel de motivación de logro bajo, con un componente afiliativo que predomina hasta antes de la adolescencia.

Por su parte la no satelización del niño también tiene efectos en su motivación del logro, ya que el niño no satelizado:

- Es rechazado por sus padres o aceptado de acuerdo con criterios extrínsecos.
- No disfruta de status derivado, ni de estimación intrínseca.
- Solo aspira al status que ha de ganar por su propio esfuerzo (primario).
- Obstinado ante el fracaso.
- Más independiente de pensamiento, voluntad y acción.
- Mejor capacitado para diferir satisfacciones inmediatas y buscar beneficios a largo plazo.

Para concluir este apartado, es importante mencionar los efectos de la satelización en el aprovechamiento escolar, y son los siguientes:

- El mejoramiento del yo puede tener efectos a largo plazo en el aprovechamiento escolar cuando se convierte en un rasgo de personalidad estable y cuando tal rasgo es generalizado.
- La pulsión del mejoramiento del yo y del impulso afiliativo en el niño no satelizado, se mantiene desde la infancia hasta la vida adulta.
- Los adolescentes con fuertes necesidades de prestigio vocacional, tienden a lograr más altas puntuaciones.

El estudio del desarrollo infantil tiene una importancia primordial, ya que permite explicar las conductas del niño y encauzar su desarrollo de la mejor manera. En este orden de ideas, las características esperadas contribuyen a detectar

problemáticas que alteren los patrones de comportamiento, como el acoso escolar, que se explica en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

BULLYING O ACOSO ESCOLAR

En el presente capítulo se abordan aspectos muy importantes para sustentar teóricamente esta problemática; además de brindar los antecedentes más importantes de estudio que ha tenido este fenómeno. Se aborda el concepto, sus causas, sus consecuencias, así como factores de riesgo escolares, familiares y sociales.

Por otro lado, también se aborda la tipología del *bullying*, el perfil psicológico de los actores en esta problemática como son los acosadores y víctimas, se caracteriza también a un tercer grupo de participantes que serían los observadores, los cuales también juegan un importante rol en dicho fenómeno.

Por último, se exponen algunas estrategias de prevención y afrontamiento de tipo escolar, familiar y terapéuticas del acoso escolar o *bullying*.

2.1 Antecedentes del estudio del *bullying*

Aunque el acoso escolar ha generado alarma social en los últimos años, en realidad ha sido un fenómeno que probablemente ha estado presente siempre en la sociedad. El primer teórico en abordar dicho tema es Dan Olweus, en Noruega, así

como también en otros países europeos, además de Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Japón.

A partir de la década de los noventa, se han producido dos hechos importantes (Jiménez, citado por Salgado y cols.; 2012): primero, se han expandido los estudios en varios países sobre la violencia escolar; segundo, el creciente interés para ahondar en este fenómeno desde las condiciones familiares de agresores y víctimas, la dinámica grupal, las diferencias de género, situación mental de víctimas y agresores, así como también el papel que juegan los espectadores.

Con base precisamente en estas investigaciones, se ha observado que la violencia escolar en el nivel educativo medio superior afecta considerablemente también, con cifras alarmantes, ya que por lo menos cuatro de cada diez estudiantes son afectados por este fenómeno (Lucio; 2012).

Las agresiones dañan física y psicológicamente a los alumnos y afectan el desarrollo de las capacidades intelectuales que les permitirán construir los conocimientos. Un alumno maltratado no aprende y, por tanto, está destinado al fracaso escolar; desgraciadamente, esto pasa sin que nadie se dé cuenta o tome cartas en el asunto. Muchas veces los agresores ejercen el acoso en grupo.

Por otro lado, se ha comprobado que cuando un docente maltrata a un alumno, este último también es maltratado por sus compañeros; los maestros también, de manera consciente o inconsciente, dan lugar a este tipo de violencia. Este estudio entonces ha llegado a la conclusión: que la violencia se aprende y que

la mayoría de los jóvenes involucrados en acoso a nivel medio superior es porque sus padres no les han inculcado valores humanos, al contrario de los alumnos que no participan en acoso es porque en el ámbito familiar se han fomentado dichos valores.

Se han empleado diversos términos para denominar este fenómeno, como son: violencia escolar, acoso escolar, victimización, hostigamiento, maltrato entre pares, matonaje o agresión entre pares. Pero hasta el momento no existe un concepto literal en su traducción, esto depende de la región y del criterio del investigador, quedando en la actualidad el término *bullying*, que se utiliza de manera internacional.

La violencia que se da en el ámbito escolar tiene modalidades que dan lugar a una difícil identificación como tal, ya que se torna sutil o se identifica como una forma de convivencia natural, a esto se le añade la falta de información, estos factores dan lugar a que tanto padres de familia, como docentes, estudiantes y simples ciudadanos, no actúen como debieran.

Esta problemática es manejada por cada persona según su historia y proceso vital, pero, sin duda, deja huellas que en muchos casos se niegan o se silencia, para lidiar así con lo ocurrido, entonces se da lugar al fenómeno de desamparo, que es muy doloroso y difícil de superar.

2.2 Concepto.

Para esta investigación, se define como *bullying* a las situaciones de acoso entre niños y adolescentes que se producen en grupos de iguales, principalmente en centros docentes, clubs deportivos, casas o colonias, dándose dichas situaciones en estos lugares o fuera de ellos (Barri; 2013). En tal fenómeno existen los acosadores, las víctimas y un grupo que es espectador.

Según Avilés (citado por Salgado y cols.; 2012) la palabra *bullying* proviene del inglés *bully*, que significa matón o bravucón, y se relaciona con conductas que están ligadas a la intimidación, la tiranización, el aislamiento, la amenaza y los insultos, entre otros fenómenos, mientras que *to bully* significa intimidar con gritos y amenazas y maltratar a los débiles.

Este término así queda definido porque encierra con mayor precisión tal fenómeno.

Olweus (referido por Salgado y cols.; 2012) definió al *bullying* como una situación de acoso e intimidación, en donde el infante es agredido o se convierte en víctima cuando se encuentra expuesto, de forma repetida durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro igual o varios de ellos.

Según Cerezo (citado por Salgado y cols.; 2012: 134) el *bullying* es “una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que

convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación y lo que quizá le imprime el carácter más dramático, la incapacidad de la víctima para salir de esa situación, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento”.

Para sus definiciones, existe un consenso en los elementos que dichas nociones tienen para que se describa de una manera más certera el acoso. A continuación, se mencionan algunos de ellos.

- Intimidación física, verbal o psicológica.
- Desequilibrio de poder.
- Ausencia de provocación por parte de la víctima.
- Incidencia sistemática de eventos entre los mismos sujetos durante un periodo prolongado de tiempo.

En el *bullying*, la intención principal es someter a la víctima y deteriorar su situación psicológica; en tal problemática existe un fuerte desequilibrio de fuerzas, siendo el acosador el que domina la situación ayudado o no, por otros sujetos; por su parte, la víctima está vulnerable y sumisa.

Según Barri (2013), para que se pueda afirmar que existe *bullying*, debe darse continuamente, de forma reiterada y periódica.

Para poder hablar de *bullying*, hace falta también la propia percepción de la víctima o posible víctima, en relación a la capacidad del acosador y de ella misma para resistir y afrontar sus reacciones.

También se habla de *bullying* cuando se da una conducta repetida y en tiempo relativamente corto, así como si se producen vejaciones importantes a un alumno.

Hay que aclarar que no es *bullying* cuando se dan actos agresivos entre un grupo de infantes que se los aplican entre ellos, es decir, todos del mismo modo y de manera equitativa. Es necesario un adecuado diagnóstico para un correcto abordaje de situaciones de violencia, para así aplicar una oportuna corrección.

Según la observación empírica, la violencia física se da más frecuentemente en círculos menos favorecidos socioculturalmente, siendo también más frecuentes las amenazas y burlas entre los varones. Las chicas utilizan más la violencia psicológica como los rumores, dando esto lugar a la exclusión social y la manipulación del grupo de forma más sutil.

2.3 Causas del *bullying*

Según este autor, la agresividad se considera algo inherente a la naturaleza humana y la violencia es la agresividad mal manejada. La determinación de donde viene la agresión es una gran controversia, al respecto, existen dos posturas: una

indica que el hombre es agresivo de manera intrínseca; la otra, que la agresividad es aprendida según el ambiente social.

Según Freud (citado por Mendoza; 2011) el hombre nace con dos impulsos básicos o pulsiones dentro de su psique y que estos motivan su conducta: el *eros* y el *tanatos*, los cuales residen en el ello.

Además de esto, existe la teoría bioquímica o genética, que expresa que el comportamiento agresivo se manifiesta como consecuencia de procesos bioquímicos, jugando una posición muy importante los neurotransmisores, como lo son la noradrenalina y la serotonina.

Entonces, se concluye que la tendencia a la agresividad, en su mayoría, está condicionada por varios factores. Los componentes biológicos no son suficientes para explicarla, ya que la agresión es una forma de interacción aprendida y formada por el ambiente social en que el sujeto se desarrolla.

Algunas investigaciones afirman que el ámbito familiar es un facilitador de la conducta agresiva de los niños. De hecho, existen muchas variables implicadas en el ambiente familiar que dan pie a la agresividad, a continuación, se mencionan algunas:

- Rechazo de los padres hacia el niño.
- Temperamento del menor en interacción con la dinámica familiar.

- Valorar y alentar la agresión.
- Disciplina inconsistente.
- Prácticas disciplinarias punitivas.
- Carencia de control por parte de los padres.
- Empleo de violencia física por parte de padres.
- Empleo de castigos en el cuerpo.
- Exposición de violencia transmitida en los medios de comunicación.

Por consiguiente, se llega a la conclusión que la violencia se aprende y que los niños la asimilan en sus casas.

La ONU informó en el 2007, que 98 de cada 100 niños sufren de algún tipo de violencia, tan solo 2% de los niños están protegidos de este fenómeno (Valle, citado por Mendoza; 2011).

También hay estudios que demuestran que los niños que viven violencia en familia producen neurotransmisores y hormonas como la adrenalina y el cortisol, decreciendo la serotonina. La vivencia repetida de violencia da lugar a producir estos químicos, habituándose a ellos el sistema nervioso.

Por su parte Elizabeth Sweeney (citada por Mendoza; 2011) afirma que los niños que han experimentado hostilidad, abuso, coerción de disciplina física y otras agresiones por parte de sus padres, moldean su conducta, imitando a estos y así

repitiéndola con sus compañeros; de manera contraria, se encuentra que los niños criados en ambiente cálido, afectuoso y sensible a necesidades propias, presentan una menor tendencia a la violencia.

Por su parte, Maine afirma que quienes han tenido un cuidado seguro en su infancia, generalmente son percibidos por sus maestros como sujetos más seguros y asertivos, no victimizados por otros niños. En cambio, aquellos individuos que no tuvieron cuidado seguro, tendían a victimizar a sus compañeros y a su vez, ellos se victimizaban por otros, siendo percibidos por sus maestros como menos asertivos y con menos habilidades para resolver conflictos (citada por Mendoza; 2011).

Entonces se identifican como causas de violencia las siguientes: ser victimizado, presenciar violencia en casa, ver violencia en medios de comunicación, consumir alcohol y drogas y pertenecer a pandillas.

2.3.1 Factores de riesgo escolares

La escuela es un sistema social que, debido a su dinámica, permite reconocer y reformar conductas violentas y de *bullying*. Es importante señalar entonces cuáles son los elementos para que el acoso se presente.

Existen conductas específicas de los docentes en aulas que donde el *bullying* se vive, siendo estas las siguientes:

- No planear la clase: El docente no tiene objetivos e improvisa, dando lugar a que los niños tengan tiempo libre entre actividad y actividad.
- Falta de límites en el aula escolar: Cuando se rompe una regla, pero no hay consecuencias a pesar que en ocasiones se tiene el reglamento de clase, los alumnos saben que el profesor no hace nada, dando lugar a conductas agresivas que no serán castigadas.
- Conductas que excluyen al alumnado: Como, por ejemplo, haciendo filas diferentes, una de los niños aplicados y otra de no aplicados, así como ignorar a alumnos que no trabajan o no rinden al igual que otros.
- Creencias erróneas de los profesores y directivos: Creer que el abuso y violencia hará un carácter más fortalecido de los niños y castigar a todos por igual, independientemente del rol que cada niño jugó con relación a un hecho de violencia.
- Atribuir el *bullying* a causas externas: El personal de un centro escolar casi nunca está capacitado para afrontar esta problemática; por consiguiente, el *bullying* es justificado con base en problemáticas familiares, deslindándose totalmente del problema (Mendoza; 2012).

El papel que juega el docente en dicha problemática es fundamental ya que es él quien puede identificar el problema y aplicar estrategias para atacarlo. Desgraciadamente en México no se ha dado capacitación a los docentes para tal problemática.

Existen factores escolares que facilitan la dinámica de violencia y *bullying* en el rol de *bully*. A continuación, se mencionan:

- Ausencia de prácticas de disciplina consistentes.
- Un código de conducta que desarrollaron los directores y profesores sin la opinión de los alumnos.
- Escuelas con población numerosa, en combinación con directivos y maestros en conflicto.
- Currículo oculto, con prácticas educativas sin perspectiva de género.
- Falta de atención a la diversidad cultural, social y económica.
- Falta en la conexión de los contenidos académicos en la aplicación a la vida cotidiana.
- Vulnerabilidad psicológica de los docentes, sintiéndose observados, que no los respetan y que no son competentes para controlar comportamiento del alumnado.
- Falta de reconocimiento social a su labor.
- Clima de permisividad ante la violencia.
- Ubicación de la escuela en entornos urbanos desfavorecidos.
- Escuelas grandes con poca vigilancia y control en entradas y salidas.
- Disciplina punitiva, con reglas y expectativas no claras.
- Conflictos entre los docentes.
- Profesores sin control hacia el grupo, mostrando inseguridad, lo que da lugar a que se rompan las reglas fácilmente.

- Docentes sin planeación didáctica.

Existen también otros tipos de factores que agravan la situación de la víctima, como son: el uso de la “ley del silencio” refiriéndose al silencio que se establece alrededor de la situación de agresión; poca observación a los infantes que se encuentran aislados en recreos; poca comunicación y confianza entre alumnos y docentes; ausencia de figura de autoridad en el centro escolar en todo momento, incluso hasta en la hora de la salida; profesores indiferentes ante tales situaciones, que salen constantemente del aula por asuntos administrativos y la exclusión de algunos alumnos.

Es importante mencionar que actualmente, para contrarrestar este fenómeno, en México se han establecido los Consejos Escolares de Participación Social en escuelas inclusivas, donde se busca una relación entre escuela y familia, ya que esto es fundamental para evitar el *bullying*.

2.3.2 Factores de riesgo familiares

Según el teórico Patterson (citado por Mendoza; 2012) en su Teoría de la Coerción, se pueden generar ambientes familiares hostiles, dando lugar a la violencia familiar, tales como:

- Padres muy autoritarios o negligentes.
- Sobreprotección familiar.

- Familia disfuncional.
- Escasa comunicación familiar.
- Inadecuada enseñanza por parte de los padres hacia los hijos para afrontar los problemas, sin dejar que el mismo niño tome sus decisiones y controlándole coercitivamente y psicológicamente.
- El niño que tiene un perfil específico de dominio-sumisión en casa también es susceptible a ser víctima escolar; sin terapia y atención, es muy probable que, de adulto, también sufra de violencia laboral y hasta marital.
- Madre sobreprotectora, en combinación con niño prudente, sensible y tranquilo, además de tener un padre distante y con actitudes de modelo masculino poco satisfactorio.
- Estereotipos sociales en el caso de la mujer, donde ella debe tener siempre a quien obedecer, sin tener opinión ni decisión propia.
- Control emocional de padres o hermanos mayores, haciéndolos sentir que no están listos para tomar sus decisiones.
- Padres intrusivos.
- Falta de apoyo a los hijos cuando los necesitan.

Todo el contexto familiar influye para que el niño se atreva o no, a acercarse a sus padres para exponer situaciones de violencia, desahogarse o pedir ayuda.

Existen también factores familiares que propician la existencia de los niños *bully* como son, según Mendoza (2012):

- No involucrarse emocionalmente con los niños *bully* por parte de sus padres.
- Violencia intrafamiliar.
- Familias disfuncionales.
- Abandono emocional de los hijos, encargando su cuidado a otras personas.
- Crianza inadecuada de los niños, como ser muy autoritarios o negligentes como padres.
- Escasos canales de comunicación de papás con hijos.
- Hostilidad en la relación de padres con hijos.
- Carencia de figura paterna, relaciones distantes con familiares y deficiente relación entre hermanos.
- Y comportamiento de *bully* con hermanos, ayudado muchas veces por primos o amigos, siendo esto precisamente el comportamiento que demuestra en la escuela.

2.3.3 Factores de riesgo sociales

Según Mendoza (2012) en su estudio relacionado con la identidad étnica y su relación con el *bullying*, llegó a estas conclusiones:

Los jóvenes de minoría étnica no se sienten cómodos con sus raíces y esto provoca ser víctima o *bully* con mucha probabilidad además de que el individuo se vuelve intolerante.

Los sujetos que se sienten parte de las mayorías rechazan más fácilmente a otros por su vestimenta, su forma de hablar y rasgos físicos.

Para contrarrestar este problema, también se puede sugerir la “escuela inclusiva” con enfoque intercultural.

En un joven que se siente incómodo con sus raíces étnicas y que no se siente parte de la mayoría, es más probable que justifique el uso de algún tipo de violencia. Además de poder caer fácilmente en drogas, embarazos no deseados, deserción escolar y *bullying*, entre otras situaciones violentas. En tales circunstancias, también es de suma importancia que los padres de familia participen activamente en afrontar estas problemáticas y que, desde pequeños, se inculque al menor la riqueza cultural de que son parte.

Por otro lado, también existen los estereotipos socioculturales tanto de mujeres como de hombres, dando lugar en ellas al rol de sumisión, cuidado de hijos y sensibilidad a problemas emocionales, entre otros; a los hombres, ser dominantes, agresivos, de lo contrario, son castigados y juzgados muchas de las veces por la misma sociedad.

Existen también estudios en donde se ha demostrado que los niños y jóvenes que son catalogados femeninos y niñas o jóvenes que son catalogadas como masculinas, suelen ser victimizados también por sus compañeros y hasta por los mismos profesores.

También es importante mencionar que el ser *bully* y el machismo son fenómenos muy relacionados, ya que el estereotipo tradicional del varón se caracteriza por actitudes que precisamente definen también a un acosador y que hasta son aplaudidas por los que lo rodean. Además, existen estudios que demuestran que los varones sienten mucha presión social para demostrar comportamientos que se supone son de un “hombre”, para demostrar su masculinidad.

También se ha demostrado que la mujer es más empática con las víctimas de comportamiento (Mendoza; 2012).

2.4 Consecuencias del *bullying*

Los comportamientos de acosado, acosador y de espectadores traen consigo muchísimas consecuencias negativas en el desarrollo psicológico de los infantes y adolescentes.

En este orden de ideas, se parte de la afirmación de que cuando se produce un evento de acoso, es muy doloroso, pero lo es más cuando existe la intención premeditada de lastimar para causar dolor.

De acuerdo con Mendoza (2011), las causas por las que las víctimas no denuncian lo que ocurre son:

- Ser victimizados más.
- Se avergüenzan con sus padres, ya que piensan que los sancionarán por no defenderse.
- Piensan que, si sus padres denuncian el acoso en la escuela, el maltrato aumentará.
- Tienen miedo al castigo.
- Están convencidos que los dirigentes y personal escolar no harán nada al respecto.
- Prefieren guardar silencio y ser cómplices con el agresor, porque piensan que así le caerán mejor.
- Adoptan el papel de ser culpables de la situación.

Las consecuencias para las víctimas son varias, tales como estrés elevado y ansiedad, así como miedos irracionales, insomnio, pesadillas, sonambulismo y cambios drásticos en la conducta usual en el sujeto. También pueden presentarse signos de depresión, dificultad de concentración y bajo rendimiento escolar.

Es importante hacer hincapié que las víctimas sienten intenso dolor, vergüenza por no defenderse, inseguridad, así como la percepción de que, si hablan, los regañarán, obligándolos a defenderse, lo cual acarrea más inseguridad y desconfianza.

La víctima también puede somatizar su situación, sintiendo molestias físicas como dolor de cabeza, de estómago, gastritis y alergias, entre otras. Si la situación

de acoso es prolongada, aparecen sentimientos de culpa por no defenderse, sentimientos de inadecuación, deseos de venganza y de autolastimarse que, desgraciadamente, pueden culminar en suicidio.

Todas estas agresiones en la víctima causan también una baja autoestima.

Con base en estudios en diferentes países, se observó que los niños víctimas de acoso son muchísimo más propensos a desarrollar ideas suicidas, encontrándose también que esto mismo sucede también en niños agresores.

Cabe señalar también que la víctima puede presentar fobias, evitar a personas o ciertas actividades, presentar miedo de salir de casa, fobia a la escuela, cambios bruscos de estado de ánimo y actitudes pasivas (Mendoza; 2011).

En el agresor también existen consecuencias importantes, como el aprender a tener cierto estatus en el grupo y reconocimiento social, así, esto trae como consecuencia posible que su conducta se generalice en su ámbito familiar y en pareja cuando sea adulto, además de ser un posible delincuente.

El *bully* no es empático y culpa a los demás de sus errores, al crecer, se le dificultarán las relaciones sanas, no será flexible y exigirá que los demás lo acepten tal cual es. Este sujeto tiene dificultades para relacionarse hasta con sus padres, presentando un inadecuado desarrollo moral y con el tiempo, no será aceptado socialmente. Se ha demostrado que los agresores también presentan severos

problemas en su salud mental; un niño *bully*, si lo es desde jardín de niños lo será hasta su vida adulta, incluso estará en prisión si no recibe ayuda profesional.

Los espectadores, por su parte, también tienen sus consecuencias: viven en la indiferencia y egoísmo, llegando a ser insensibles ante el sufrimiento de la víctima y dando como consecuencia el aumento de las conductas agresivas (Mendoza; 2011)

2.5 Tipos de *bullying*

Existen clasificaciones del fenómeno *bullying* o violencia escolar. Una de estas clasificaciones es la que plantea Mendoza (2011), en ocho modalidades:

- Bloqueo social: Esta situación busca el aislamiento social y marginación de la víctima, por ejemplo, prohibiciones para jugar o hablar con ella; en otras palabras, aplicarle “la ley de hielo”. Esto también incluye hacer llorar a la víctima, para hacerla quedar como un compañero llorón, débil, indefenso y estúpido. Esta acción es poco percibida en el grupo, por consiguiente, es difícil de combatir y en muchos de los casos, es aplicada desgraciadamente también por el docente.

- Hostigamiento: Se refiere a las acciones de desprecio y falta de respeto hacia la dignidad del niño, se le ridiculiza, se burlan de él, lo menosprecian, le ponen apodos y lo asustan, entre otras medidas.

- Manipulación social: Con esta acción se trata de presentar una imagen negativa y distorsionada del niño, dando lugar frecuentemente a que se sumen al acoso de la víctima más niños, teniendo la idea de que se lo merece.
- Coacción: Se refiere a que el acosado realice acciones contra su voluntad, trayendo consigo poder social al acosador; con frecuencia, esto implica que la víctima sea sujeto de vejaciones y de conductas sexuales no deseadas, que debe callar por miedo a represalias. Así también puede ser obligado a pagar cuotas, robar exámenes y hacer tareas escolares, entre otras cuestiones.
- Exclusión social: En esta situación se segrega a la víctima socialmente, lo aíslan, lo tratan como si no existiera, no lo dejan expresarse, le impiden su participación en juegos, además de no sentarse junto a él en el salón de clase, excluyéndolo también de equipos de trabajo escolar.
- Intimidación: Son conductas que pretenden asustar, acobardar, apocar o acabar emocionalmente a la víctima, como pueden ser hostigamiento físico, acoso a la salida de la escuela o llamadas a su casa, amenazando.
- Agresiones: Estas pueden ser hacia la víctima; hacia sus objetos o propiedades personales.

- Amenaza a la integridad: Son conductas de amenaza para la integridad física del sujeto o de su familia, también por medio de la extorsión.

Estas agresiones pueden ser verbales, electrónicas o virtuales, físicas, sociales y psicológicas.

2.6 Perfil de acosadores y víctimas

Existen sujetos como acosadores y víctimas con un perfil específico, que desde la infancia presentan ciertas características psicológicas, socioculturales y familiares que, si son detectadas y abordadas de la forma más adecuada, se podría evitar grandemente la problemática de acoso escolar o *bullying*, evitando también que esto trascienda en su futura vida de adultos. En los siguientes subtítulos se exponen algunas características de estos sujetos.

2.6.1 Características de los acosadores

Los sujetos *bully* se caracterizan por ser belicosos, incluso con los adultos, ya sea con los maestros o con sus padres. Tienden a ser violentos, impulsivos y de tener dominio sobre otros. Demuestran poca empatía sobre sus víctimas y la mayoría de las veces cuentan con una muy positiva opinión sobre sí mismos. Es interesante descubrir, sin embargo, que esconden bajo esas actitudes, signos de ansiedad e inseguridad según Olweus (2006).

También, según este teórico, existen sujetos que participan en el acoso, a los que clasificó como agresores pasivos, los cuales no son los que toman la iniciativa en dicha acción.

Los agresores típicos se caracterizan, entonces, por reacciones agresivas en combinación con fortaleza física. Las investigaciones de Olweus (2006) dan como resultado que los sujetos *bully* sienten una gran necesidad de poder, tienden a ser hostiles hacia su entorno, por consiguiente, gozan cuando hacen daño o hacen sufrir a otros y tienen beneficios muchas veces en sentido monetario o de tener objetos de valor.

También esto les trae la recompensa de prestigio, contrariamente, pueden también ser un claro ejemplo de un comportamiento antisocial, que se opone a las normas, que más tarde probablemente los acarreará a la delincuencia y adicciones, según resultados de investigaciones. (Olweus; 2006).

2.6.2 Características de las víctimas

Las víctimas suelen ser individuos ansiosos e inseguros, así como también son cautos, sensibles y tranquilos; es común que presenten baja autoestima, teniendo una opinión negativa de sí mismos y su situación, así como la idea de ser estúpidos y faltos de atractivo. En la escuela, suelen estar siempre solos, no son agresivos ni burlones y, del mismo modo, estos niños tienen una actitud negativa

ante la violencia; en los varones casi siempre existe la debilidad como característica, según Olweus (2006). A esta víctima se le llama pasiva o sumisa.

Cabe señalar que estos chicos tienen una relación estrecha con sus padres, en especial con la madre, dicha relación es porque existe una sobreprotección por parte de la madre hacia el niño. Esto viene a ser causa y efecto del *bullying*.

Existe otro tipo de víctimas a las que se le llama provocadoras, las cuales se caracterizan por tener problemas de concentración, comportándose también de una manera que causa irritación y tensión a los que les rodean, siendo hiperactivos en muchas ocasiones. La dinámica que se presenta en un grupo de víctimas pasivas y acosadores difiere de la dinámica con víctimas provocadoras.

2.6.3 Otros participantes en el acoso

Existen otras características que se dan en el grupo escolar cuando existe el fenómeno de acoso o *bullying*; se ha demostrado que tanto niños como adultos que participan como observadores, se comportan más agresivos cuando cuentan con un modelo, dando pie a un fenómeno que se le llama contagio social, este suele darse en alumnos que no cuentan con un estatus social e imitan esos comportamientos para obtenerlo.

Existe también la disminución de las inhibiciones del observador para actuar de una manera agresiva viendo beneficios o no para el agresor. Esto sucede también

porque los adultos, profesores y los demás alumnos no hacen mucho para contrarrestar las situaciones de acoso.

Otro factor existente para que alumnos observadores que muestran ser agradables a los demás y que no son agresivos, es la disminución del sentido de la responsabilidad individual, que es cuando participan varios compañeros en agresiones o acoso, dando además menos sentimiento de culpabilidad. Finalmente, se observan cambios de percepción de la víctima por parte de los observadores, catalogándola como alguien sin valor que suplica, casi, que sea lastimada.

2.7 Estrategias de prevención y afrontamiento

Para abordar esta problemática, se necesita ser un trabajo multidisciplinario, reestructurar materias, espacios escolares, edificios y personal debidamente capacitado.

Es de suma importancia saber detectar, primeramente, si se está presentando esta problemática en el centro escolar con métodos y técnicas adecuadas, para así, actuar de una manera rápida y eficaz.

Es primordial, antes que nada, la prevención: los profesores deben centrarse en educar en valores, sentimientos y emociones; desgraciadamente, el modelo cultural ha enseñado a través de la historia que se deben reprimir ciertas emociones, evitar mostrar sentimientos o expresar pensamientos, además de que se descalifica

muchas veces a las personas sensibles, catalogándolas como débiles, sobre todo si se trata de los varones.

En este sentido, se tiene que cambiar de modelo o concepto donde se valoren todas las facetas del ser humano, y que el expresar el propio sentir y mostrar vulnerabilidad y sensibilidad, ayudará inclusive a arreglar muchos aspectos de la misma vida. Para ello los docentes se pueden apoyar en métodos y técnicas pertinentes como películas, juegos o dinámicas.

Los docentes, con sus actitudes, también son modelo en esta transformación evitando, por ejemplo, expresiones de homofobia, machismo y xenofobia.

Los programas de estudio también deben estar basados en una educación integral, haciendo hincapié de los valores humanos, sentimientos y emociones humanas. Por su parte, los docentes en clase deben planear sus estrategias basadas en la empatía, paz social, tolerancia, respeto, asertividad, resiliencia e inclusión (Barri; 2013).

2.7.1 Estrategias escolares

Como se sabe, resultan de suma importancia en la prevención y detección de acoso escolar los centros escolares, sus diseños de aulas, el aprovechamiento de espacios, organización de horarios y funciones específicas de los docentes. Se deben evitar las llamadas zonas duras a la hora de construir las escuelas, las cuales

se refieren a espacios donde los docentes no tienen control o no pueden observar fácilmente la dinámica de los alumnos.

Los arquitectos, entonces, podrían diseñar los centros educativos sin rincones difíciles de supervisar, intentando crear espacios fáciles de supervisar desde cualquier punto y con poco personal.

También se requerirían que estos espacios en el tiempo de cambios de aula y de docentes, no den lugar a situaciones en las que los alumnos permanezcan mucho tiempo solos. Se ha observado también que, por seguridad, se necesita tener otro tipo de diseño en las bardas o enrejado de los perímetros de las escuelas, para evitar que los alumnos sean observados por alguien del exterior, inclusive evitar que alguien ajeno hable con ellos, evitando así hasta la introducción de drogas u otras sustancias.

La estructura adecuada de un centro escolar da pie entonces también a que los llamados guardias de patio (siendo estos los docentes que supervisan en el recreo) efectúen su labor lo más eficientemente posible.

Se requiere también un aula de convivencia, atendida debidamente por personal capacitado, donde los alumnos que tengan actitudes violentas puedan ser tratados adecuadamente con atención personalizada, previo estudio de las causas que los llevaron a ser *bullies*, tratando de conformar así una escuela compensadora.

Para abordar el acoso en los centros educativos, es imprescindible entonces prever, prevenir, detectar y hacer una primera y adecuada intervención; para esto es necesario también contar con un departamento psicopedagógico.

Por otro lado, también es muy importante involucrar adecuadamente a las autoridades educativas de gobierno, que son los que designan muchas veces el personal docente y administrativo de las escuelas, propiciando un consenso para crear más escuelas compensadoras (Barri; 2013).

2.7.2 Estrategias familiares

La familia es un grupo esencial para abordar los problemas de violencia o acoso en el ámbito escolar. No solo implica que las familias actúen adecuadamente en caso de que sus niños sufran *bullying*, sino también que padres y humanos de acosadores participen en el tratamiento y cambios de patrones socioculturales adecuados, por difícil que sea, sobre todo al principio de su abordaje.

Además, primeramente, se requiere aprender a prevenir e identificar situaciones de *bullying*; para esto es necesario que en el centro educativo los padres de familia se les refuerce el conocimiento de esta problemática y de cómo actuar cuando se identifican casos.

Los padres pueden encontrar indicios claros de que sus hijos han sido acosados, como pueden ser rasguños, golpes, desaparición de objetos, ropa desgarrada, dolores físicos o exageración en abordar situaciones problemáticas

cotidianas. Desgraciadamente, por lo regular, la familia se entera de esta situación ya cuando el infante ya ha sido abusado reiteradamente en un periodo de tiempo más o menos largo.

Los padres deben estar muy alertas a cambios de humor de sus hijos, tener comunicación constante, observar actitudes que podrían ser claves para identificar si los infantes están sufriendo acoso, como el hecho de querer estar a solas siempre, rebeldía, odio hacia la escuela o bajo rendimiento escolar; para así comunicárselo al docente encargado de su grupo y que, asimismo, este observe e identifique situaciones posible de violencia, para así abordarlo en forma integral, adecuada y en equipo: padres, docentes e hijos.

2.7.3 Estrategias terapéuticas

Cuando los niños acosados o víctimas de algún tipo de violencia acuden a los centros médicos para su atención, el personal médico y enfermeros muchas de las veces se enfrentan con circunstancias o signos que indican que si existe este acoso; por ejemplo, el miedo a ser tocados, a desnudarse, el presentar miradas evitadas, respuestas contradictorias, justificación de lesiones o negación de las mismas y evasivas. Entonces es posible sospechar que existe violencia hacia los sujetos o *bullying*.

Es importante, entonces, dar a conocer por parte del personal médico, tales situaciones a las autoridades pertinentes para su abordaje inmediato.

Psicólogos y pedagogos son importantísimos en el abordaje profesional de esta problemática.

En México, desgraciadamente, no existe una formación específica para su abordaje, sin embargo, en los últimos años se han hecho varios estudios e investigaciones para su abordaje. Esto ha permitido entonces que los profesionales que trabajan en la educación puedan tener herramientas adecuadas para atender el *bullying* desde un abordaje profesional, tanto para niños y niñas acosados, como acosadores y hasta para los observadores, los cuales son sujetos de estrés y miedos.

Cabe mencionar que, la mayoría de las veces, no se ha hecho un abordaje muy profesional, ya que cada caso requiere maneras muy específicas y concretas según el rol que ejerza el sujeto en esta dinámica violenta. A continuación, se darán a conocer algunas recomendaciones generales para abordar dicho problema tanto para acosados, como acosadores, espectadores e incluso, padres de familia.

Se comienza con una historia clínica, para conocer datos importantes del sujeto. Posteriormente, se preguntan los motivos de la consulta, encaminado esto a conocer el qué, cómo y cuándo de los hechos; siendo muy importante la percepción subjetiva del sujeto para contraponerla con los hechos objetivos.

Existen personas que pueden distorsionar la realidad, desarrollando incluso obsesiones y manías. Los profesionales deben ser capaces de discernir qué tanto es real lo que un paciente relata o describe e ir más allá.

Anotar es importante mientras la víctima se explaya, e inmediatamente después de que se retire, anotar un resumen de su entrevista.

Es importante no anotar a veces, ya que el sujeto puede sentirse controlado o incómodo, por consiguiente, el profesional debe practicar tener buena memoria para la retención.

Se puede también grabar las sesiones para así tener un registro más objetivo por palabra misma del sujeto, con algunos inconvenientes, como lo expuesto anteriormente y con el miedo de que el paciente perciba falta de privacidad en sus sesiones.

Es necesario explicar al infante o sujeto en sesión que lo que se anota en la historia clínica, es confidencial y que él mismo puede acceder a esta información cuando lo requiera. El profesional tiene que brindar la confianza a la víctima de que no se juzgará, además de que se le ayudará en lo que le preocupa o afecta.

El profesional debe saber cuál es su rol en terapia, es decir, no actuar como amigo ni caer en el paternalismo y, por supuesto, que el paciente sepa este rol también.

El terapeuta ayudará al sujeto a valorar la implementación de determinados cambios para su práctica de vida y ofrecer estrategias para dichos cambios.

Es importante mencionar que es mayor el número de víctimas que en terapia se tratarán, en comparación con los otros roles en esta problemática, siendo más raro el caso de espectadores (Barri; 2013).

Se puede concluir, entonces que es muy importante tener un conocimiento integral para abordar esta problemática, tanto en los centros escolares, en la familia y en la sociedad en general, esto con el fin de prevenir, abordar, dar seguimiento y tratamiento lo más profesional y adecuado posible. Por supuesto teniendo también todo el apoyo psicopedagógico, social y hasta el apoyo de autoridades educativas, tanto al interior de las propias instituciones escolares como incluso a nivel gubernamental.

Una vez abordada la variable de estudio y las características teóricas de los sujetos de la investigación, se da paso a la parte metodológica, en la cual se da cuenta de la manera en que se recolectaron y procesaron los datos de campo.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo estará conformado por dos grandes apartados:

En el primero se describirá la estrategia metodológica que permitió alcanzar el objetivo general del estudio. Tal estrategia comprende los siguientes elementos: enfoque de la indagación, diseño del estudio, técnicas e instrumentos de campo, población y delimitación de sujetos seleccionados y, finalmente, la descripción del proceso de investigación.

El segundo apartado lo conforma el análisis e interpretación de los resultados encontrados, a partir de la investigación de campo.

3.1 Enfoque del estudio.

El enfoque de la presente investigación es mixto. Si bien existen dos paradigmas importantes en el campo de la ciencia, el cuantitativo y cualitativo, la presente indagación toma una modalidad mixta. Es decir, el objeto de estudio (manifestaciones de *bullying* en el ámbito escolar) es susceptible de ser abordado de manera más integral tomando técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos.

Una primera caracterización de ambos enfoques la ofrece Bisquerra (1989). Según tal autor, el enfoque cuantitativo admite la opción de utilizar en las ciencias sociales el método de investigación de las ciencias físico-naturales. Concibe el objeto de estudio como externo para intentar conseguir la máxima objetividad. Asimismo, según el autor referido la metodología cualitativa es una investigación que le da importancia a lo individual y subjetivo. La concepción de la realidad social entra en la línea humanista. Es una investigación interpretativa que se realiza desde adentro. Para mayor comprensión, se presentan algunas características fundamentales que, según Hernández y cols. (2014), posee el paradigma cuantitativo:

- Refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación.
- El investigador o investigadora plantea un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno, aunque en evolución. Sus preguntas de investigación son sobre cuestiones específicas.
- Una vez planteado el problema de estudio, el investigador o investigadora considera lo que se ha investigado anteriormente y construye un marco teórico, del cual deriva una o varias hipótesis y las somete a prueba mediante el empleo de los diseños de investigación apropiados. Si los resultados corroboran las hipótesis o son congruentes con estas, se aporta evidencias a su favor; si se refutan, se descartan en busca de mejores explicaciones y nuevas hipótesis. Al apoyar las hipótesis, se genera confianza en la teoría que las sustenta; si no es así, se rechazan las hipótesis y algunas veces, la teoría.

- La recolección de los datos se fundamenta en la medición. Esta recolección se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por la comunidad científica. Como en este enfoque se pretende medir, los fenómenos estudiados deben poder observarse en el mundo real.
- Debido a que los datos son producto de mediciones, se presentan mediante números (cantidades) se deben analizar con métodos estadísticos.
- Los estudios cuantitativos tienen un patrón predecible y estructurado y se debe tener en cuenta que las decisiones críticas sobre el método se toman antes de recolectar los datos.
- La investigación cuantitativa pretende identificar leyes universales y causales (Bergman, citado por Hernández y cols.; 2014).

Por otro lado, Taylor y Bogdan (2013) señalan como características relevantes del paradigma cualitativo, las siguientes:

- En la metodología cualitativa, el investigador considera a las personas y al escenario como un todo, estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.
- Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio, ellos son naturalistas. En las entrevistas, de una manera profunda siguen el modelo de una conversación normal.
- En la investigación cualitativa los investigadores tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, tratan de ser

empáticos y comprender cómo interpretan los sujetos para poder comprender su visión de las circunstancias.

- El investigador cualitativo suspende y hace a un lado sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, nada se da por sobrentendido. Todo lo ve como si no supiera nada del tema y, por lo tanto, es un tema a investigar.
- Para este investigador toda perspectiva es valiosa, no busca la verdad o la moralidad, a todas las personas se les ve como iguales.
- Los métodos cualitativos son humanistas. Cuando se estudia a las personas de forma cualitativa, es posible conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en la interacción cotidiana dentro de la sociedad. Se puede aprender sobre la concepción de belleza, fe, sufrimiento y amor; además, se puede conocer la vida interior de la persona como, por ejemplo, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos.
- Estos investigadores dan gran importancia a la validez en su investigación. Estos métodos están encaminados a asegurar un importante ajuste entre los datos y lo que realmente la gente dice y hace, es decir, se da una triangulación de las percepciones que pueden coincidir.

3.2 Diseño de investigación.

Si bien existe una diversidad de diseños de naturaleza tanto cuantitativa como cualitativa, el diseño para la presente indagación fue del conocido como estudio de caso. Según Merlino (2009), ese diseño posee, entre otras las siguientes características:

- Consiste en la recopilación e interpretación detallada de toda la información posible sobre un individuo, una institución, una empresa o un movimiento social en particular.
- El investigador explora una entidad o fenómeno, su objetivo es la exploración de una trama que comprende los datos y el tipo de relaciones teóricas que se establecen entre esos datos.
- Los casos son apropiados como métodos de investigación cuando se presentan preguntas de tipo cómo o por qué.
- No se pretende que los hallazgos sean generalizables a otros casos.
- El objeto puede ser definido por fronteras preexistentes tales como una escuela, un aula o un programa educativo
- Se basa en entrevistas u observaciones, así como en la encuesta, siendo esta una técnica cuantitativa, para conocer también, algunos aspectos que permitan luego una interpretación más profunda del conjunto.

3.3 Técnicas e instrumentos.

La presente investigación, caracterizada por ser cualicuantitativa (mixta), se sustenta en el empleo de pruebas estandarizadas (psicométricas) y en la entrevista de corte cualitativo. Se pretende que la información recabada mediante estas dos estrategias se complemente y explique de manera más profunda el objeto de estudio.

A continuación, se describen ambas técnicas y sus correspondientes instrumentos de campo.

3.3.1 Pruebas estandarizadas.

Existen dos tipos de pruebas: estandarizadas y no estandarizadas. Las primeras se caracterizan principalmente porque cuentan con uniformidad en las instrucciones para administrarse y calificarse, así como ciclos específicos de desarrollo y reconfirmación. Por su parte, las pruebas no estandarizadas se dan en un proceso menos riguroso, aunque pueden irse enriqueciendo hasta convertirse en pruebas estandarizadas. AL estandarizarse, una prueba puede aplicarse a cualquier persona del tipo para el cual fue elaborado (Martens, citado por Hernández y cols.; 2014) y el tiempo que se brinda para contestarlo a veces es flexible y en otras no.

Con respecto al instrumento empleado, desde esta perspectiva cuantitativa, se optó por el denominado INSEBULL. La elección se efectuó considerando que cumple con los requisitos esenciales que debe cubrir un instrumento de medición, es decir, que posea confiabilidad y validez.

Se entiende, según Hernández y cols. (2014), por confiabilidad, el grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales. Por su parte, validez se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir, a simple vista es muy sencillo lograrla, pero la situación no es tan simple cuando se trata de variables como la motivación, las actitudes, emociones y sentimientos. La validez es un aspecto complejo que debe alcanzarse en todo instrumento de medición.

A continuación, se describe la prueba o escala INSEBULL. Este recurso se enfoca a la evaluación de los indicadores subjetivos del acoso escolar. El objetivo de dicho recurso es el examinar el maltrato entre iguales. Esta prueba consta de dos instrumentos: un autoinforme y un heteroinforme. Particularmente, para esta investigación se utilizó el autoinforme.

Este instrumento fue estandarizado en España. La validez se analizó tanto de contenido, a través de la consulta de expertos; de constructo, correlación entre las pruebas y el análisis factorial confirmatorio. Por otro lado, la confiabilidad se encuentra en una consistencia alta, superior 0.83, analizada a través de la prueba alpha de Cronbach (Avilés y Elices; 2007).

El autoinforme permite valorar los siguientes factores o dimensiones:

- a) Intimidación: Es el grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista/agresor en situaciones de *Bullying*.
- b) Victimización: Es la percepción y conciencia que el alumno expresa como protagonista/víctima en situaciones de *Bullying*.
- c) Solución moral: Es la falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que hace el sujeto ante la situación de maltrato.
- d) Red social: Es la percepción de dificultades para obtener amistades y tener relaciones sociales adaptadas en el ámbito escolar.
- e) Falta de integración social: Expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros.

- f) Constatación del maltrato: Es el grado de conciencia de las situaciones y de los hechos de maltrato y su causa.
- g) Identificación en participantes del *bullying*: Grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato.
- h) Vulnerabilidad escolar ante el abuso: Expresión de temores escolares ante el maltrato.

Las opciones de respuesta son simples, consta de incisos y se deberá marcar una o varias opciones de acuerdo con lo que indique el reactivo. Las instrucciones se encuentran en la primera hoja, conjuntamente con una breve explicación de lo que es el *bullying*.

3.3.2 La entrevista.

La segunda técnica empleada para la obtención de información fue la entrevista, siendo en este caso de corte cualitativo. La entrevista es más íntima, flexible y abierta, su definición se refiere a la reunión para conversar e intercambiar información entre el entrevistador y el entrevistado o entrevistados.

En la entrevista, a través de la preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, citado por Hernández y cols.; 2014).

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas (Ryen; Grinnell y Unrau, referidos por Hernández y cols.; 2014).

En las estructuradas, el entrevistador sigue una guía de preguntas específicas y se sujeta solamente a esta. Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de aspectos o preguntas y el que entrevista tiene libertad de introducir otras cuestiones para precisar conceptos y tener mayor información. Las abiertas se caracterizan por tener una guía general de contenido, teniendo el entrevistador toda la flexibilidad para orientarla.

Las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se utilizan cuando el problema de estudio no se puede observar o es difícil hacerlo por ética o por su grado de complejidad. A continuación, se mencionan algunas características de dicha herramienta.

- Las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas, son flexibles.
- Las preguntas y su orden se adecuan a los participantes.
- La entrevista cualitativa tiene la característica de ser más amistosa, con carácter anecdótico.
- El que entrevista comparte con el entrevistado el ritmo y dirección de la entrevista.
- El contexto social es fundamental para la interpretación de significados.

- El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado.
- Las preguntas son neutrales y abiertas, para obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su lenguaje.

El tipo de entrevista que se realizó en esta investigación fue el semiestructurado.

Para efectuar la entrevista se diseñaron dos guiones o guías. El primero para ser empleado en la charla con los alumnos, este consta de trece interrogantes que abordan aspectos no considerados en el test INSEBULL. El segundo, destinado a los docentes, intenta obtener información de un sujeto clave como lo es el responsable del proceso educativo en el salón de clases. Ambos guiones se presentan en los anexos.

3.4 Población, muestra y unidades de análisis.

Según Hernández y cols. (2014), se entiende por población o universo, al conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones. Es importante establecer con claridad las características de la población, con el objetivo de delimitar cuáles serán los parámetros para la muestra. La calidad de una investigación consiste en delimitar claramente la población con base en el planteamiento del problema. La población debe situarse claramente por sus características de contenido, lugar y tiempo.

Por su parte, según estos autores, la muestra es un subgrupo de la población, es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus particularidades al que se denomina población, todas las muestras deben ser representativas en el enfoque cuantitativo. En el presente estudio, la población estuvo conformada por los niños y niñas de primaria, del Colegio José Vasconcelos, en Uruapan, Michoacán.

La muestra en esta investigación fue conformada por siete niños de sexo masculino y tres niños de sexo femenino de sexto grado; en quinto grado, 15 niños de sexo masculino y 5 niños de sexo femenino.

Asimismo, es importante mencionar que, si bien los niños son los principales informantes claves, también se levantó información de los profesores de los grados mencionados, mediante la realización de la entrevista de corte cualitativo. A su vez, la unidad de análisis, es el sujeto del cual se tiene información relevante para el cumplimiento de los objetivos del estudio, en este caso las unidades de análisis fueron tres alumnos de sexto grado y tres de quinto grado, informantes claves. Estos informantes, de quien se presume, que conocen en mayor profundidad el fenómeno de acoso escolar, fueron los niños que en la entrevista con los profesores fueron identificados como poseedores de la información más útil y pertinente para la presente investigación.

Es oportuno indicar que los informantes claves, además de contestar el instrumento denominado INSEBULL (autoinforme), fueron entrevistados por la investigadora del presente estudio.

3.5 Descripción del proceso de investigación

El interés de la investigadora por estudiar el fenómeno de *bullying* o acoso escolar surgió porque sintió la inquietud de estudiar y abordar una situación muy preocupante, actual y poco abordada en el desarrollo de los niños y jóvenes, aunque se ha convertido muy popular, pretende dar más conocimientos que enriquezcan ya los postulados teóricos existentes.

Por otro lado, existió la inquietud de conocer, comprender y justificar ciertas situaciones vividas de violencia escolar en miembros allegados de la investigadora y, por consiguiente, dar una propuesta de abordaje y tratamiento tentativo a tal problemática.

El interés de abordar dicha problemática en el Colegio José Vasconcelos surge porque dicha institución fue precisamente el centro escolar de algunos miembros de la familia de la investigadora donde observó ciertas situaciones que pretendió escudriñar, para saber si eran situaciones de acoso escolar o no lo eran, aunque cabe mencionar que se contaba con el apoyo de profesores, director y personal, en general, para comentar y abordar problemáticas escolares de cualquier índole.

Por otro lado, para aplicar la investigación en dicha institución se contó con todo el apoyo del director y personal docente de dicho colegio, ya que en su momento se acudió a solicitar la cooperación para dicha investigación, explicando el motivo y el objetivo de la investigadora, donde de manera muy cooperadora tuvo el apoyo.

En el proyecto de investigación se determinó el título de la investigación, se mencionaron algunos antecedentes, se planteó el problema, se definieron los objetivos de investigación, uno general y varios particulares, buscando la resolución del problema, se estructuraron las preguntas de investigación que sirvieron de guía para dicha indagación. Se describió el cómo de la operacionalización de las variables, mencionando las técnicas a utilizar, se dio una justificación del estudio y se describió el marco de referencia de dicha investigación.

En el marco teórico se incluyeron dos capítulos. El primero fue titulado “Desarrollo del niño”, se aborda el desarrollo cognitivo, moral y de personalidad según diversos teóricos representativos, como Piaget, Baldwin, Bovet, Freud y Ausubel.

En el capítulo segundo, el cual se titula “*Bullying* o acoso escolar”, se plantean los antecedentes de dicho fenómeno, su concepto, las causas, los factores de riesgo escolar, familiares y sociales. Igualmente, se describen las consecuencias del *bullying*, tipos, perfil de sujetos acosados, acosadores y otros participantes en dicha problemática. Por último, se sugieren algunas estrategias de prevención y

afrontamiento para dicho fenómeno. Todo esto sustentado por teóricos como Olweus, Jiménez, Barri, Avilés, Cerezo, Freud, Sweeney, Maine y Mendoza.

Por otra parte, se planteó la metodología siguiente: se dio un enfoque mixto a la investigación, el diseño de investigación fue cuantitativo y cualitativo, utilizándose técnicas e instrumentos de campo, con una población y delimitación de sujetos seleccionados, a partir del estudio de caso.

Se aplicaron pruebas estandarizadas (psicométricas) y la entrevista de corte cualitativo. El instrumento empleado de corte cuantitativo fue el llamado INSEBULL, que en su modalidad de autoinforme, fue aplicado a 10 alumnos de sexto grado y a 20 alumnos de quinto grado de primaria del Colegio José Vasconcelos, en Uruapan, Michoacán, en el mes de mayo del año en curso; por su parte, fue aplicado el heteroinforme a tres maestros de cada uno de los grados mencionados.

Los datos obtenidos de tales instrumentos fueron vaciados a unas hojas de respuestas, dando como resultado después los porcentajes en categorías de dicho fenómeno, información confiable de cada sujeto a estudiar, para luego encontrar a los sujetos víctimas y a los sujetos acosadores.

Por otro lado, las entrevistas se aplicaron primeramente a tres docentes de sexto grado y a tres de quinto grado, entre el mes de mayo y junio del año en curso. Con las respuestas de estas entrevistas se complementó la información para ubicar a los niños que se entrevistarían ya como unidades de análisis de la investigación.

Entonces se aplicaron las entrevistas a dos niños de sexto grado y a dos niños de quinto grado, perfectamente ubicados como sujetos claves de la investigación.

Ya contando entonces con información obtenida de las entrevistas, se procedió a realizar el análisis de la información cualitativa, vaciando las respuestas en una matriz de datos que contaba con categorías relacionadas con las preguntas del instrumento aplicado a docentes y a alumnos.

Dichas categorías son las siguientes: percepción del acoso escolar, participantes en la situación de acoso escolar, tipos de acoso, causas de acoso, características de las víctimas, características de acosadores, consecuencias del acoso de los participantes, y prevención y tratamiento del *bullying*.

Posteriormente se realizó el análisis e interpretación de la información, precisamente utilizando las ocho categorías de análisis ya mencionadas, con su respectiva información del vaciado de respuestas obtenidas mediante las entrevistas de los informantes claves. A esta información se añadió el análisis de campo, el sustento teórico y una breve interpretación, para cumplir con el proceso de triangulación.

3.6 Análisis e interpretación de resultados.

En este apartado se presentan los principales hallazgos sobre el problema de investigación que atañe al presente estudio. Esto incluye principalmente los resultados encontrados en la indagación de campo a través de las técnicas utilizadas, pero también la triangulación con el sustento teórico planteado en los capítulos previos, con el fin de llegar a una interpretación estructurada de la información y las conclusiones respectivas.

La información mencionada se presenta organizada en ocho categorías de análisis, que permitan dar respuesta a las preguntas de investigación y al logro de los objetivos planteados.

3.6.1 Percepción del acoso escolar en los alumnos del Colegio José Vasconcelos.

Los resultados obtenidos de la prueba INSEBULL aplicada a los alumnos, particularmente la escala de autoevaluación, que mide la percepción subjetiva del estudiante sobre su participación en las situaciones de acoso escolar, muestran lo siguiente:

La escala de intimidación, que mide “el grado de percepción y conciencia que el alumno expresa como protagonista agresor en situaciones de *bullying*” (Avilés y Elices; 2007: 25), indica un puntaje promedio de 100, esto se considera dentro de lo

normal. Cabe señalar que la prueba INSEBULL marca como parámetro una media de 100, una desviación estándar de 15 y rango de normalidad que va de 85 a 115.

En la escala de carencia de soluciones, que evalúa la medida en que el alumno muestra la falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que hace ante dicha situación (Avilés y Elices; 2007), el puntaje promedio fue de 97, que lo sitúa dentro de lo normal.

Por otra parte, en la escala de victimización el puntaje promedio fue de 104, el cual se puede considerar dentro de lo normal. Esta escala mide el “grado de percepción y conciencia que el alumno expresa como protagonista víctima en situaciones de *bullying*” (Avilés y Elices; 2007: 26).

Asimismo, la escala de inadaptación social, que mide la “percepción de dificultades para obtener amistades y tener relaciones sociales adaptadas en el ámbito escolar” (Avilés y Elices, 2015; 26), indica un puntaje de 92. Es un puntaje plenamente normal.

La escala de constatación mide el “grado de conciencia de las condiciones situacionales de los hechos de maltrato y su causa” (Avilés y Elices; 2007: 26). En esta escala, el puntaje promedio fue de 114, lo cual se interpretan como un puntaje un poco más alto, pero aún dentro del rango normal.

Por otra parte, la escala de identificación muestra un puntaje promedio de 95, es decir, un puntaje normal. Esta escala evalúa el nivel en que se tiene conocimiento de quienes participan en los eventos de maltrato (Avilés y Elices; 2007).

Adicionalmente, la escala de vulnerabilidad, que mide la manifestación de temores y miedos ante el acoso escolar, indica un puntaje promedio de 101, ubicado dentro de los parámetros de normalidad (Avilés y Elices; 2007).

Por otra parte, la escala de falta de integración social que mide la expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros” (Avilés y Elices; 2007; 26). El puntaje promedio en esta escala fue de 103. Esto se ubica dentro de lo normal.

Finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión maltrato, el puntaje promedio fue de 99. Este puntaje se encuentra, de manera semejante a los anteriores, dentro de lo normal.

Estos resultados se pueden observar gráficamente en el Anexo 1.

De acuerdo con estos resultados, se interpreta que, en términos generales, el nivel de acoso escolar en este grupo se ubica dentro de lo normal, de acuerdo con la propia percepción de los alumnos.

Según Cerezo (citado por Salgado y cols.; 2012: 134) el *bullying* es “una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación y lo que quizá le imprime el carácter más dramático, la incapacidad de la víctima para salir de esa situación, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento”.

El acoso escolar es, de acuerdo con este autor, una forma de maltrato que implica la percepción de la víctima y la mayoría de las ocasiones, del acosador. En este grupo en particular, se puede concluir que existen algunas situaciones y percepciones de acoso, sin embargo, no llega a ser una situación extrema que implique una intervención institucional, aunque conviene dar seguimiento a los casos detectados.

3.6.2 Participantes en las situaciones de acoso escolar.

De acuerdo con las respuestas obtenidas de los docentes en la prueba INSEBULL, en el formato heteroinforme se identifican cuatro participantes víctimas en situaciones de acoso. Asimismo, se identifican dos alumnos como participantes acosadores en estas situaciones de *bullying*.

Por otra parte, en la entrevista con los docentes del grupo, se refiere a dos de los alumnos como especialmente víctimas del acoso de sus compañeros y asimismo a tres de los niños como acosadores del grupo.

Los sujetos *bully* se caracterizan por ser belicosos incluso con los adultos, ya sea con los maestros y con sus padres; tienden a ser violentos, impulsivos y de tener dominio sobre otros. Demuestran poca empatía sobre sus víctimas y la mayoría de las veces cuentan con una muy positiva opinión sobre sí mismos. Es interesante descubrir, sin embargo, que esconden bajo esas actitudes, signos de ansiedad e inseguridad según Olweus (2006).

Las víctimas suelen ser individuos ansiosos e inseguros, así como también son cautos, sensibles y tranquilos; es común que presenten baja autoestima, teniendo una opinión negativa de sí mismos y su situación, así como la idea de ser estúpidos y faltos de atractivo. En la escuela, suelen estar siempre solos, no son agresivos ni burlones y, del mismo modo, estos niños tienen una actitud negativa ante la violencia; en los varones casi siempre existe la debilidad como característica, según Olweus (2006). A esta víctima se le llama pasiva o sumisa.

Adicionalmente, se obtuvieron en el autoinforme de la prueba INSEBULL, los alumnos que obtuvieron altos puntajes en cada una de las subescalas. En ellas se puede identificar que 2 alumnos salieron altos en la subescala de intimidación, es decir, 2 de los alumnos se perciben a sí mismos como acosadores. De igual forma, 3 alumnos obtuvieron puntajes altos en la subescala de victimización, o sea, que se perciben a sí mismos como acosados.

De acuerdo con los datos presentados se puede interpretar que sí se identifican en este grupo alumnos participantes en situaciones de acoso escolar,

tanto en el rol de acosadores, como víctimas. Esto conlleva a mostrar la preocupación por darle seguimiento a estos casos de manera personal.

3.6.3 Tipos de acoso

De acuerdo con los datos obtenidos en la prueba INSEBULL, en el formato de autoinforme, que evalúa la percepción subjetiva del *bullying* de los participantes, se pueden identificar distintas clases de esta variable, observadas en el grupo de estudio.

El tipo de *bullying* mayormente observado es el de “daños físicos”, seguido del de “hablar mal de alguien” y en tercer lugar se observa “amenazas”. En menor proporción se pueden identificar los “insultos”, el “rechazo social” y “reírse de”; esto se observó en quinto grado. Por otro lado, se observó en sexto grado, el tipo de *bullying* mayormente que se da es el de “insultos”, seguido de “reírse de” y, en tercer lugar, de “daños físicos”. En menor proporción, “hablar mal de”, “amenazas” y “rechazo social”. Esto se puede observar en el Anexo 3.

Por otra parte, en la pregunta a los docentes también se obtuvo como información que las principales conductas de acoso escolar que se observan en el grupo de sexto grado son: segregación social, manipulación e intimidación. En quinto grado se observan como principales conductas las siguientes: la manipulación, la exclusión social, el hostigamiento, las amenazas y la intimidación. “Molestan al alumno no. 1 de quinto grado por problema de lenguaje, le inventan cosas”, “se

burlan del alumno no. 2 de sexto grado” (Entrevistas a docentes 1, 2 y 3 de ambos grados).

Asimismo, en la entrevista a los alumnos, se identificó que los tipos de acoso más frecuentes son: los insultos, agresión física y sobrenombres, en sexto grado. Por otra parte, en quinto grado, los tipos de acoso más frecuentes son: la agresión física y los sobrenombres.

Mendoza (2011) hace una clasificación de tipos de *bullying* en ocho tipos:

- El bloqueo social.
- El hostigamiento.
- La manipulación social.
- La coacción.
- La exclusión social.
- La intimidación.
- Las agresiones.
- Amenaza a la integridad.

A partir de estos datos se identifica que las formas más frecuentes de *bullying* en estos grupos son: la segregación social, la manipulación, intimidación, la exclusión social, el hostigamiento, amenazas, insultos, agresiones físicas y sobrenombres.

3.6.4 Causas del acoso escolar

En la investigación realizada a través de las entrevistas a los docentes, se pudo constatar que ellos identifican como las causas más importantes del acoso escolar lo siguiente: “la víctima no dice”, “los observadores se quedan callados y siguen al líder”, “deficiencia de lenguaje en una víctima”, “falta de adaptación”, “inseguridad en sí mismos”, “problemas de aprendizaje”, “falta de atención de padres”, “padres separados”, “exclusión de compañeros para juegos”, “falta de respeto a maestros”, “falta de horas de sueño en niños”, “niños solos”, “abuso de videojuegos, dando lugar a la agresividad” y “falta de aplicación adecuada de reglamento escolar” (Entrevista a docentes 1, 2 y 3).

Por otra parte, los niños entrevistados indican como principales causas del acoso escolar lo siguiente: “no me gusta la clase de Inglés, la *teacher* regaña muy feo y nos grita”, “siento que nadie me escucha” (Entrevista al alumno 1), “no quiero que mi papá me regañe si hago algo” (Entrevista al alumno 2).

Entonces, se concluye que la tendencia a la agresividad, en su mayoría, está condicionada por varios factores. Los biológicos no son suficientes para explicarla, ya que la agresión es una forma de interacción aprendida y formada por el ambiente social en que el sujeto se desarrolla.

Algunas investigaciones afirman que el ámbito familiar es un facilitador de la conducta agresiva de los niños. Existiendo muchas variables implicadas en el ambiente familiar que dan pie a la agresividad, a continuación, se mencionan algunas:

- Rechazo de los padres hacia el niño.
- Temperamento del niño en interacción con la dinámica familiar.
- Disciplina inconsistente.
- Prácticas disciplinarias punitivas.
- Carencia de control por parte de los padres.
- Empleo de violencia física por parte de los padres.
- Exposición de violencia transmitida en los medios de comunicación.
- Familia disfuncional.
- Padres muy autoritarios o negligentes (Mendoza; 2011).

Por otro lado, es importante señalar también los factores de riesgo escolares que dan pie al acoso escolar. A continuación, se señalan algunas:

- Falta de límites por parte del docente en el aula escolar.
- Atribuir *bullying* a causas externas.
- Docentes sin planeación didáctica.
- Ausencia de prácticas de disciplina consistentes.

Por consiguiente, el papel que juegan el docente y el centro educativo en dicha problemática es fundamental, ya que es el docente mismo quien puede identificar el problema y aplicar estrategias para atacarlo.

3.6.5 Características de las víctimas

En la investigación cualitativa, con base en la entrevista aplicada a los docentes,

Se pudo observar que identifican principalmente como características de las víctimas las siguientes: “algunas deficiencias de aprendizaje”, “deficiencia de lenguaje”, “ser de nuevo ingreso”, “timidez”, “padres separados”, “falta de atención de padres que trabajan todo el día” y “videojuegos” (Entrevista a docentes 1, 2 y 3).

Por parte de los niños entrevistados, indican como características de las víctimas, principalmente el problema también de lenguaje; expresando lo siguiente: “antes no sabía hablar, ahora hablo bien, me ha ido mejor” (Entrevista al alumno 1). Cabe mencionar que una de las víctimas entrevistadas fue diagnosticada con el síndrome de Asperger.

Es importante mencionar también entonces que, según Olweus (2006), las víctimas suelen ser individuos ansiosos e inseguros, así como también son cautos, sensibles y tranquilos; es común que presenten baja autoestima, teniendo una opinión negativa de sí mismos y su situación, así como la idea de ser estúpidos y faltos de atractivo. En la escuela, suelen estar siempre solos, no son agresivos ni

burlones y, del mismo modo, estos niños tienen una actitud negativa ante la violencia; en los varones casi siempre existe la debilidad como característica.

3.6.6 Características de sujetos acosadores

En la información recabada por la entrevista a los docentes, fue posible obtener los siguientes datos: principalmente se menciona que dichos sujetos son líderes, entre otras características., “es líder”, “no lo ayudan sus papás para mejorar”, “habla mucho”, “es *friega quedito*”, “te hago pero no te hago”, “mueven al grupo”, “son agresivos y en algún momento, temperamentales” y “no les gustan las reglas” (Entrevista a docentes 1, 2 y 3).

Por otra parte, los niños entrevistados arrojaron como principal causa de acoso escolar el no saber el porqué de su conducta y que solo se consideran poco acosadores.

Los sujetos *bully* se caracterizan por ser belicosos incluso con los adultos, ya sea con los maestros y con sus padres; tienden a ser violentos, impulsivos y de tener dominio sobre otros. Demuestran poca empatía sobre sus víctimas y la mayoría de las veces cuentan con una muy positiva opinión sobre sí mismos. Es interesante descubrir, sin embargo, que esconden bajo esas actitudes, signos de ansiedad e inseguridad según Olweus (2006).

Entonces, bajo este esquema se puede inferir que los sujetos *bully* son altamente influyentes en la dinámica grupal y que necesitan primeramente ser ubicados, para el manejo óptimo y sano del grupo escolar.

3.6.7 Consecuencias del acoso escolar

A través de los datos recabados por las entrevistas realizadas a los docentes, se pudo descubrir que ellos ven como consecuencias del *bullying* para acosados, entre otras, la baja autoestima, inseguridad en sí mismos, falta de interés académico, deficiente desarrollo social, incluso, otras consecuencias más graves. “No querer venir a la escuela”, “se sienten asustados, acosados”, “rechazados”, “más callados”, “adultos inseguros” y “dependientes de ayuda”. Por otro lado, los sujetos *bully* tienen como consecuencia ser “un delincuente en un futuro”, “ser un líder negativo”, “agresor de su familia”, “habrá personas que lo rechacen”, “querer que todo se haga a su modo” y “adulto problemático” (Entrevista a docentes 1, 2 y 3).

Por otra parte, los niños entrevistados indican que no saben las consecuencias que habría en su vida por esta situación, pero un niño mencionó que: “yo no escojo mi futuro” (Entrevista al alumno 2 de sexto grado) y otro menciona: “si cambio, bueno, si no cambio, malo” (Entrevista a alumno 2 de quinto grado).

Los comportamientos de acosado y acosador traen consigo muchísimas consecuencias negativas en el desarrollo psicológico de los sujetos. Se parte de la

afirmación de que cuando se produce un evento de acoso, es muy doloroso, pero lo es más cuando existe la intención premeditada de lastimar para causar dolor.

Las consecuencias para las víctimas son varias, tales como estrés elevado y ansiedad. También pueden presentarse signos de depresión, dificultad de concentración, bajo rendimiento escolar y una baja autoestima, así como actitudes pasivas.

En el agresor, como consecuencia importante, es posible que su conducta se generalice en su ámbito familiar y en pareja, además de ser un posible delincuente (Mendoza, 2012).

Se puede afirmar, entonces, que estas consecuencias son de vital importancia en el desarrollo psicosocial del sujeto y que hay que tratar de evitarlas de una manera profesional y oportuna.

3.6.8 Prevención y tratamiento del acoso escolar

De acuerdo con la información recabada en las entrevistas aplicadas a docentes de esta institución, se mencionaron las siguientes medidas de prevención y tratamiento del *bullying*: entrevistas a padres de familia para informar de las situaciones de sus hijos como primer paso, trabajar en equipo tanto padres de familia, maestros y niños, terapia especial para los sujetos acosados y acosadores, ser empáticos y adecuar reglamento a las necesidades del grupo. “Buscar la manera

de hacer sentir a la víctima de que vale y se sienta seguro”, “que aprenda a defenderse”, “tiene que hablarlo”, “ver el porqué de tales actitudes”, “ver la situación familiar”, “tiempo de calidad “, “menos videojuegos”, “más contacto de padres de familia con escuela y saber todo de su hijo” (Entrevista a docentes 1, 2 y 3).

Los niños entrevistados, por otro lado, mencionaron lo siguiente: “contarle a mis amigos”, “más comunicación con compañeros”, tratar de jugar con ellos”, “que haya una cancha de futbol y cafetería más grande”, “le cuento solo a mi perro”, “que seamos más amables y más respetuosos”, “contárselo a maestros”, “aprender a defenderme”, “contarle a mi mamá”, “no enojarse tan fácil cuando pasan cosas” y “que haya más maestros hombres porque solo hay maestras” (Entrevista a los alumnos).

Cabe también mencionar que, en esta escuela, se maneja un libro de valores que todos los grupos llevan, se capacita a los docentes constantemente, existe una bitácora donde se plasma lo que el niño realiza, el padre de familia firma de enterado y propone solución para trabajar alguna situación de violencia, aunque no sea *bullying* precisamente. También existen los reportes de alerta sobre alguna acción que no va de acuerdo con el reglamento escolar y suspensiones en casos ya extremos. También se está trabajando el tema de *bullying* en la asignatura de Español, donde se elabora un tríptico por parte de los niños y, por supuesto, si el caso lo amerita, primero los padres de familia antes de aplicar sanciones o suspensiones, se entrevistan con el director para platicar de las situaciones problema.

Para abordar esta problemática, precisamente se necesita hacer un trabajo multidisciplinario, reestructurar materiales, espacios escolares, edificios y personal debidamente capacitado. Es de suma importancia saber detectar primeramente si se está presentando esta problemática en el centro educativo con métodos y técnicas adecuadas, para así, actuar, de manera rápida y eficaz. (Barri; 2013).

Además, por supuesto, la familia es esencial para abordar los problemas de violencia o acoso en los niños en el ámbito escolar, también que los padres y hermanos de los acosadores participen en el tratamiento y cambios de patrones socioculturales adecuados, por difícil que sea, sobre todo al principio de su abordaje. Es trascendental, por consiguiente, el abordaje profesional de psicólogos y pedagogos de esta problemática.

CONCLUSIONES

Los resultados encontrados en la investigación y que fueron analizados e interpretados en el capítulo anterior, permiten llegar a la conclusión del presente estudio afirmando que, en los grupos de 5° y 6° grado de primaria del Colegio José Vasconcelos, se dan solo algunas situaciones de acoso escolar.

Se afirma entonces que la institución atiende estos casos para evitar que lleguen a ser un problema grave que afecte el desarrollo psicosocial del niño. Existen para esto, técnicas y métodos específicos, como lo es el manejo de un “Libro de Valores”, elaborado por personal psicopedagógico de la misma institución, el cual es revisado constantemente por los niños y docentes; así como reportes de alerta para situaciones de violencia.

El niño de estos grados, en la asignatura de Español, trabaja el tema de *bullying* retroalimentándolo con técnicas de escolares específicas. También se maneja un “Diario de la felicidad” en donde los niños comparten vivencias diarias positivas y “felices”, pretendiendo con esto crear empatía en sus relaciones y crear vínculos positivos en la convivencia escolar diaria. Se realiza cada año también un campamento donde se busca la convivencia de todos los niños de cada grado de primaria, monitoreados en todo momento de cada actividad específica, buscando la convivencia sana “todos con todos”, sin excepción, siendo una principal regla en la institución.

Cabe mencionar que esta manera de prevenir y enfrentar el acoso escolar o situaciones de violencia en esta institución, ha sido eficaz en gran medida, a diferencia de otras instituciones escolares de este nivel donde sigue vigente tal problemática en estos días.

Por otro lado, la información presentada permite dar respuesta a cada una de las preguntas planteadas en la introducción, con base a la investigación de campo realizada a través de la aplicación de la prueba INSEBULL y las entrevistas aplicadas tanto a los docentes del grupo como a los alumnos más directamente involucrados en las situaciones de acoso.

Asimismo, se puede confirmar el cumplimiento de cada uno de los objetivos particulares.

El objetivo particular número 1, referido a las características psicopedagógicas del niño en edad escolar, se cubrió en el capítulo 1. Igualmente, los objetivos teóricos que se refieren a la variable acoso escolar, que son los números 2, 3 y 4, se pudieron cumplir en el capítulo 2.

Finalmente, a los objetivos empíricos planteados: 5, 6, 7 y 8, se les dio cumplimiento en el capítulo 3, donde se presentaron los resultados de la investigación de campo.

El cumplimiento de los objetivos particulares permitió, por consiguiente, cumplir el objetivo general, el cual pretendía: Analizar el acoso escolar que se presenta en los alumnos de los grupos de quinto y sexto grado de primaria del Colegio José Vasconcelos, de Uruapan, Michoacán, en el ciclo 2017-2018.

El descubrimiento más importante fue, entonces, que en este centro escolar se presentan algunas situaciones de *bullying*; existe, sin embargo, un interés sobresaliente de parte de directivos y docentes para atender de manera temprana y adecuada estos casos de acoso o posible acoso y evitar que se conviertan en situaciones graves.

Es trascendente seguir investigando sobre este fenómeno educativo y social, ya que esto permitirá crear estrategias de identificación, seguimiento y tratamiento en las escuelas y en las familias, para no permitir que esto lleve a consecuencias lamentables en la vida de los infantes y adolescentes.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, David. (1999)
El desarrollo infantil.
Editorial Paidós. México.

Avilés Martínez, José Antonio; Elices Simón. (2007)
INSEBULL (Instrumento para la evaluación del *Bullying*).
Editorial CEPE. Madrid, España.

Barri Vitero, Ferrán. (2013)
Acoso escolar o *Bullying*.
Editorial Alfaomega. México.

Bisquerra, Rafael. (1989)
Métodos de investigación educativa. Guía práctica.
Editorial CEAC. España.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar.
(2014)
Metodología de la Investigación.
Editorial McGraw-Hill México.

Labinowicz, Ed. (1987)
Introducción a Piaget.
Editorial Addison-Wesley Iberoamericana. EUA.

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

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

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

Merlino, Aldo. (2009)
Investigación cualitativa en ciencias sociales.
Editorial Cengage Learning. Argentina.

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

Oseguera González, Silvia. (2017)

Indicadores subjetivos del acoso escolar en relación con las competencias emocionales en alumnos de telesecundaria en Taretan, Michoacán.

Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C.

Uruapan, Michoacán, México

Piaget, Jean; Inhelder, Barbel. (2002)

Psicología del niño.

Editorial Morata. España.

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.

Taylor, S. J.; Bogdan, R. (2013)

Introducción a los métodos de cualitativos de investigación.

Editorial Paidós. España.

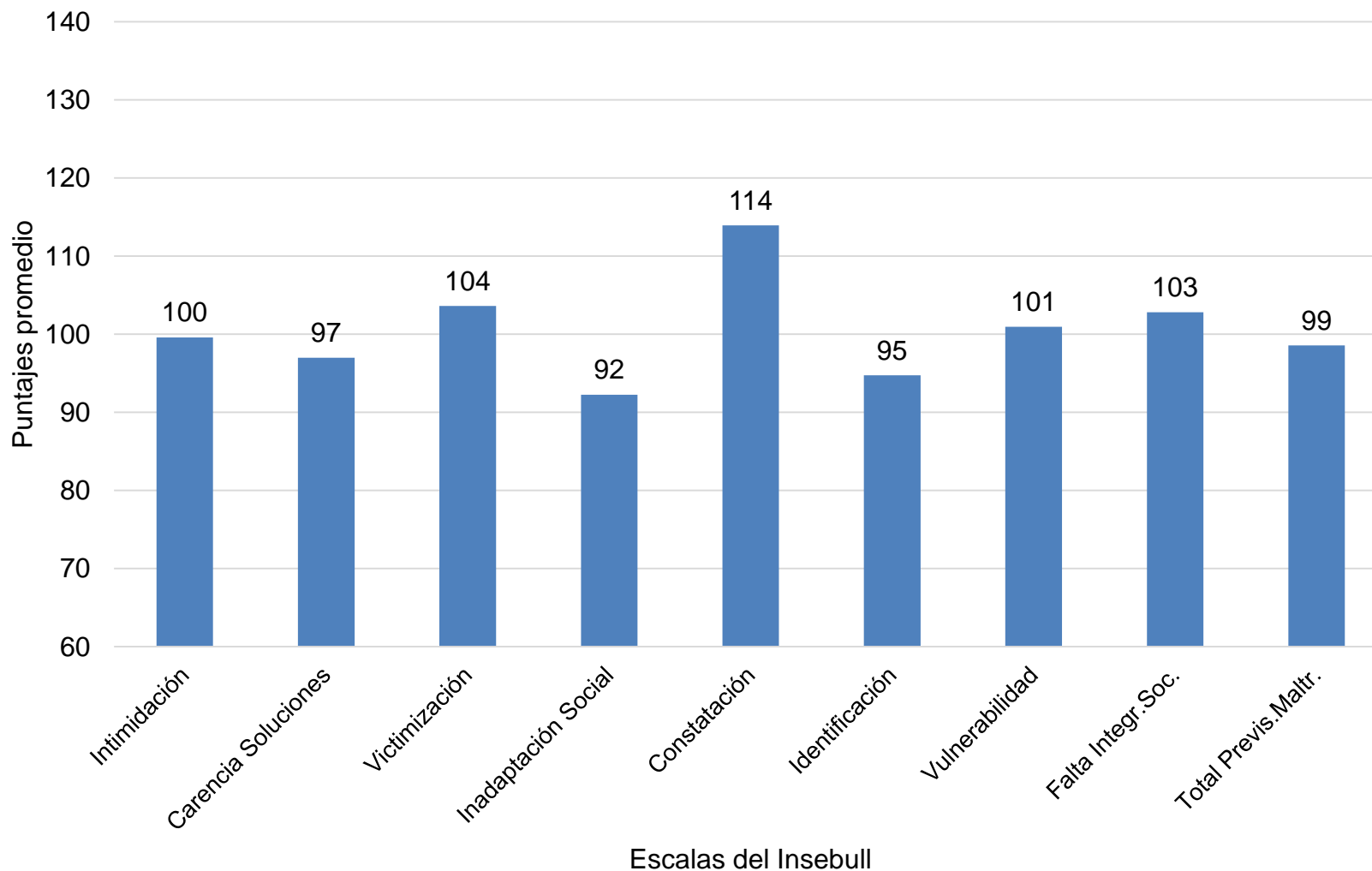
MESOGRAFÍA

Collell i Caralt, Jordi; Escudé Miquel, Carme. (2006)
“El acoso escolar: un enfoque psicopatológico”.
Anuario de Psicología Clínica y de la salud. Pp. 9-14.
http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_9-14.pdf

Jiménez Vázquez, Antonio. (2007)
“El maltrato entre escolares (*Bullying*) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales”.
Tesis doctoral de la Universidad de Huelva, España.
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/62/12735036.pdf?...1>

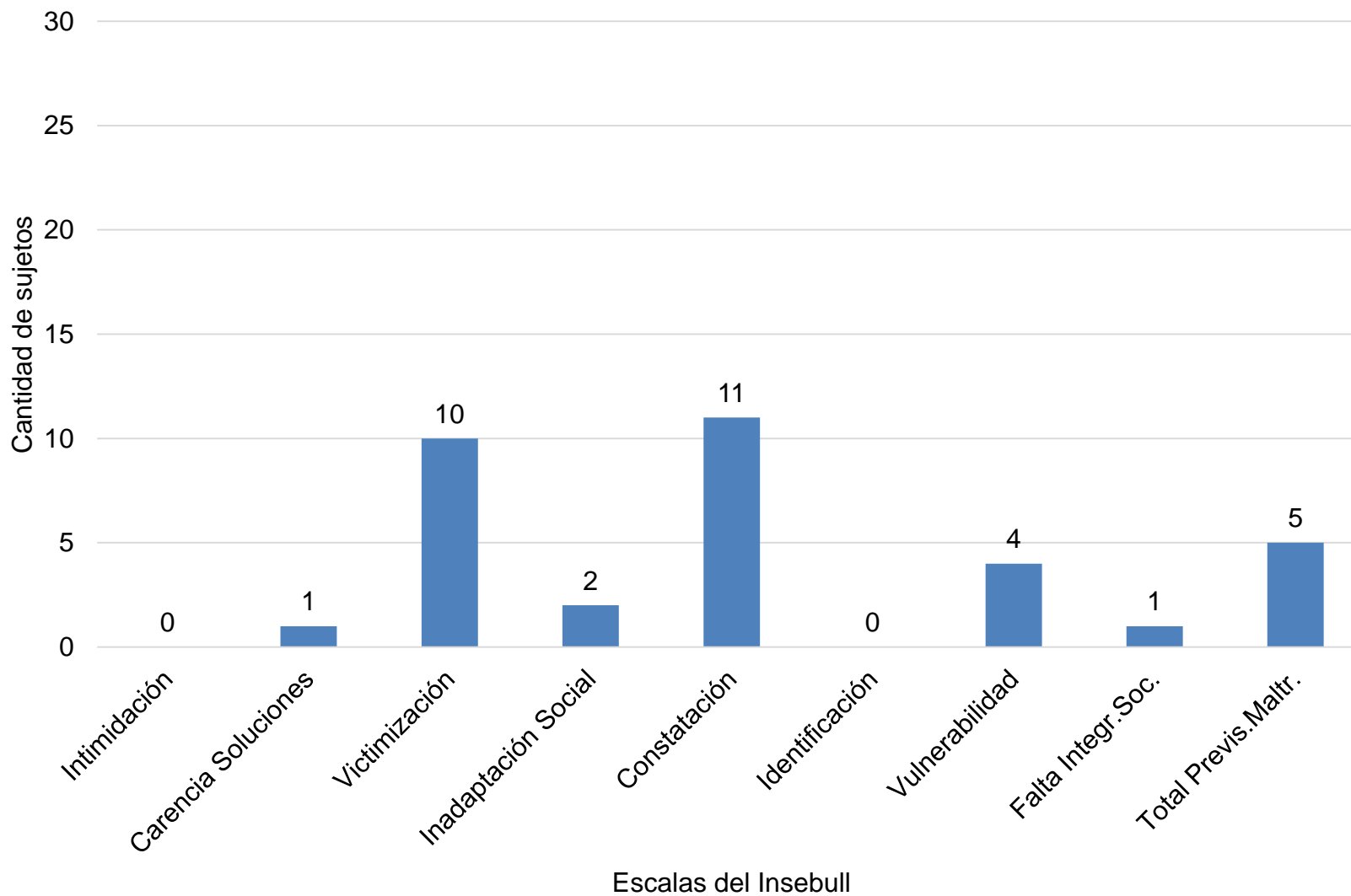
ANEXO 1

Promedio de puntajes de las escalas de percepción subjetiva del acoso escolar



ANEXO 2

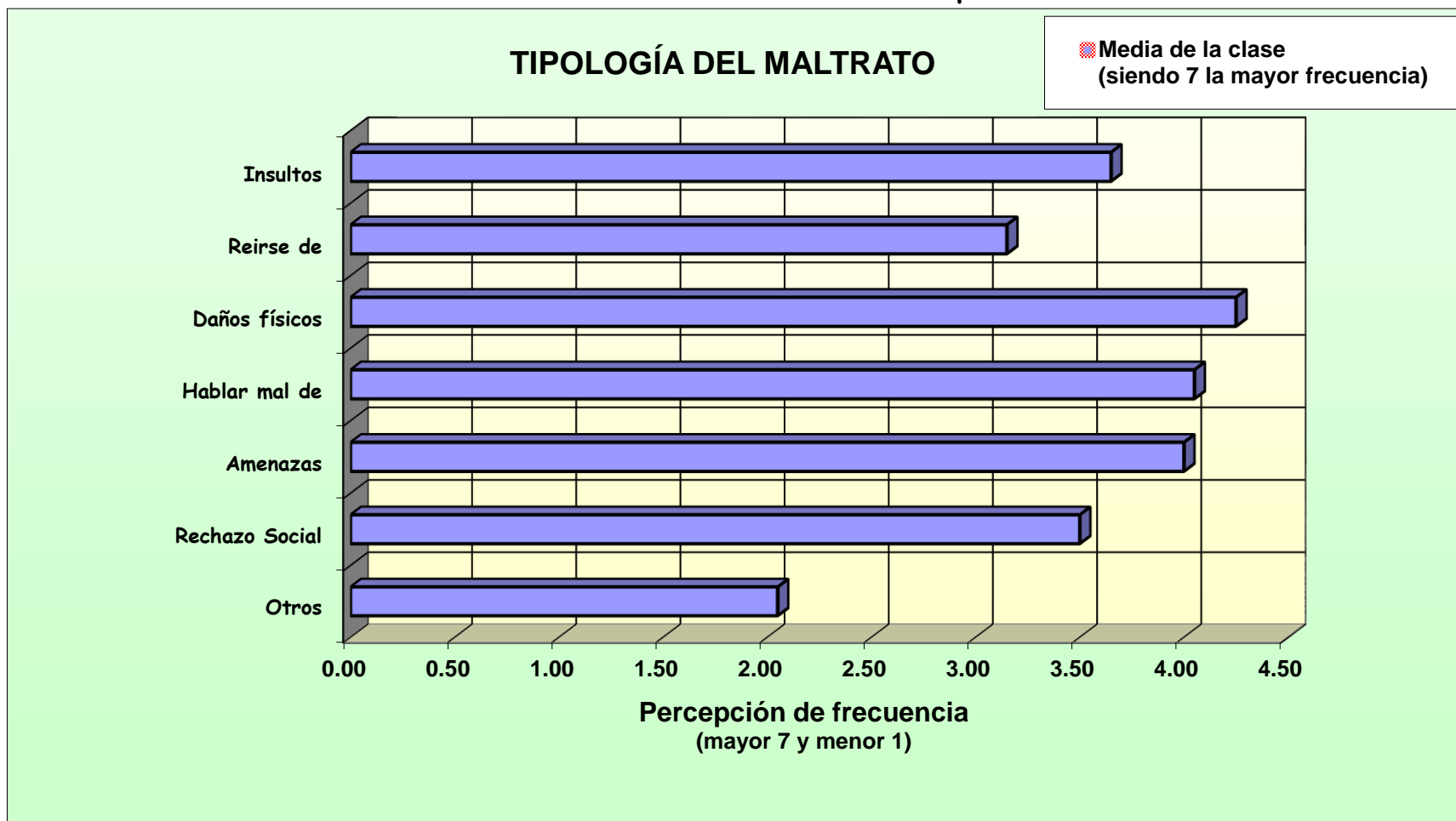
Alumnos con puntajes altos en las escalas del Insebull



Tipos de *bullying*

Centro Colegio José Vasconcelos

Curso: 5° de Primaria - Grupo único

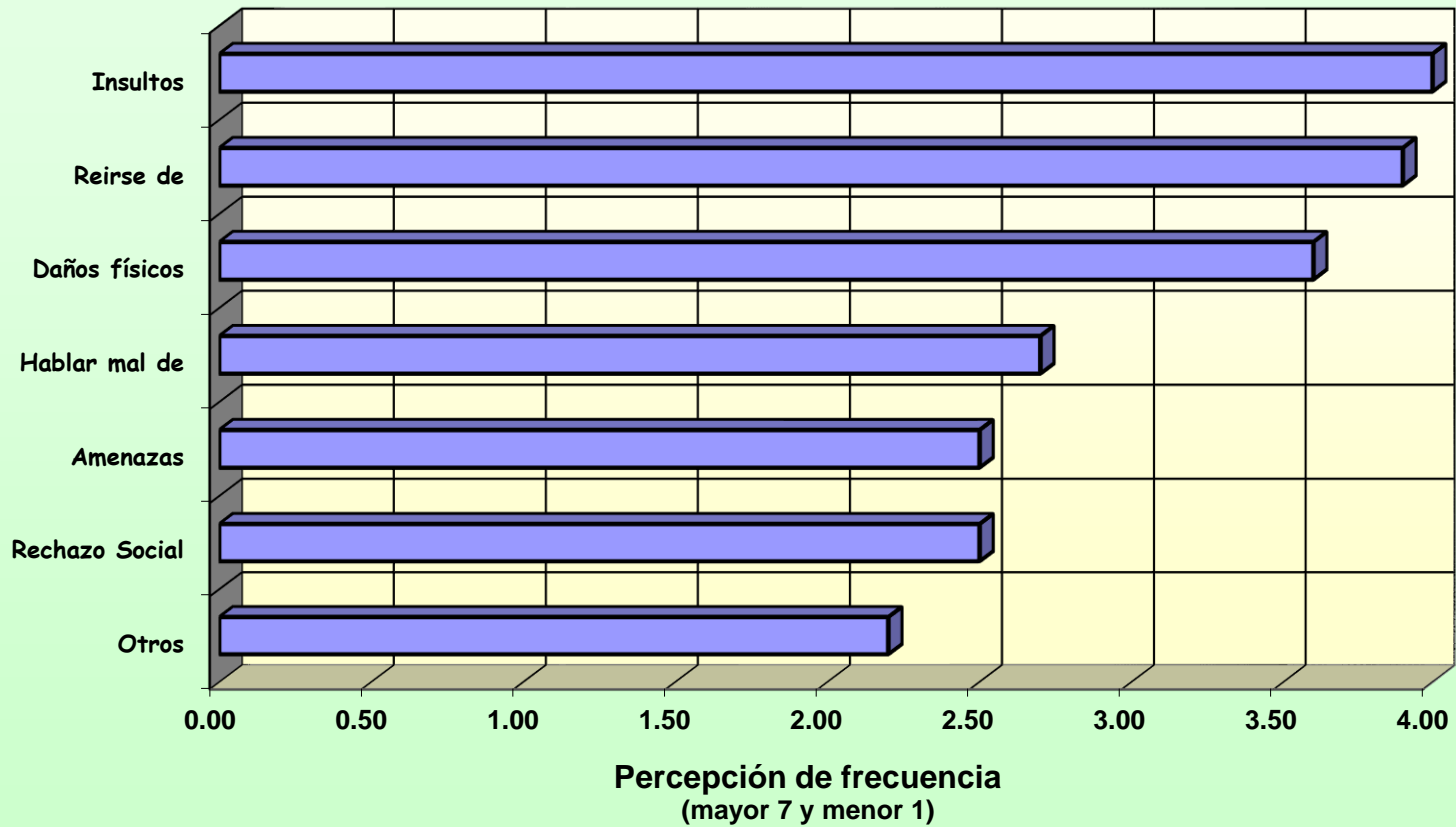


Centro Colegio José Vasconcelos

Curso: 6° de primaria - Grupo Único

TIPOLOGÍA DEL MALTRATO

Media de la clase
(siendo 7 la mayor frecuencia)



GUÍA DE ENTREVISTA PARA PROFESORES

Datos personales:

Edad: _____ Antigüedad como docente: _____

Antigüedad en la institución: _____

Sexo: _____ Tiempo trabajando con el grupo: _____

Asignaturas que imparte: _____.

1. ¿Qué situaciones de acoso escolar ha observado en su grupo?

2. ¿Quiénes son los(as) alumnos(as) más frecuentemente acosados(as)
¿Quiénes son los que más frecuentemente acosan?

3. ¿Qué formas de acoso son los más frecuentes?
(Bloqueo social, hostigamiento, manipulación, coacción, exclusión social, intimidación, agresiones físicas, amenazas, etc.)

4. ¿Cuáles considera que son las principales causas por las que se presenta el acoso escolar?

5. ¿Qué situaciones escolares considera que pueden facilitar el acoso?

6. ¿Qué características tienen los niños que llegan a ser acosados por algún compañero(a)?

7. ¿Qué características tienen los niños o niñas que acosan a otros?

8. Desde su perspectiva, ¿qué consecuencias puede tener un niño que llega a ser víctima de acoso?

9. Desde su perspectiva, ¿qué consecuencias puede tener el acosador en su vida?

10. ¿Qué medidas se han tomado en la escuela para prevenir el acoso escolar?

11. ¿Qué más se puede hacer a nivel escolar y familiar para evitar estas situaciones?

12. ¿De qué forma se puede apoyar a un alumno que fue víctima de acoso escolar?

13. ¿Cómo se debe trabajar con un niño(a) que ha sido plenamente identificado como acosador(a) escolar?

14. Comentarios adicionales.

GUÍA DE ENTREVISTA PARA ALUMNOS

Datos personales:

Edad: _____ Grado escolar: _____
Sexo: _____ Antigüedad en la escuela: _____

1. ¿Has identificado situaciones de *bullying* en tu grupo?
2. ¿Qué tipo de agresiones son las más frecuentes?
3. ¿Te has sentido víctima de *bullying* o de maltrato por parte de tus compañeros?
4. ¿Consideras que algunas veces has maltratado a tus compañeros?
5. ¿Cómo describes tu situación familiar?
6. ¿Qué cosas te gustan y cuáles te disgustan de tu escuela?
7. ¿Cómo te describes a ti mismo?
8. ¿Cómo consideras el ambiente de tu grupo?
9. ¿Cómo ha cambiado tu forma de ser por estar en este grupo?
10. ¿Cómo te imaginas a ti mismo durante algunos años?
11. Cuando te sientes mal en el ambiente de la escuela, ¿a quién le puedes contar con confianza lo que te sucede?
12. ¿Qué apoyos necesita un estudiante de este grado para poder tener un buen ambiente escolar?
13. ¿Qué te gustaría cambiar del ambiente de tu escuela?

ANEXO 6

Análisis de información cualitativa

Categorías de análisis	# pregunta docentes	# pregunta alumnos	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3
1. Percepción del acoso escolar.	1	1	Sí.	En algunas ocasiones.	No, nunca me he dado cuenta de que eso se dé.	Pues muchas veces he observado a los niños agrediendo a sus compañeros.	Sí, a mí me molestan mucho mis compañeros.	Sí, algunos son muy llevados, en especial, Ricardo me molesta mucho.	No, aquí todos nos llevamos bien, solo que hay unos niños muy llorones.
2. Participantes	2								
3. Tipo de acoso	3	2							
4. Causas	4 5	5, 6,							
5. Características de las víctimas	6	7, 9							
6. Características de los acosadores	7	7, 9,							
7. Consecuencias	8 9	10							
8. Prevención y tratamiento.	10, 11, 12, 13.	11, 12, 13.							