



UNIVERSIDAD
DON VASCO, A. C.

UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN N° 8727-43 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

EL ACOSO ESCOLAR EN LOS ALUMNOS DE PRIMARIA DEL INSTITUTO

PATRIA Y LIBERTAD

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

América Karina Sandoval Olmos

Asesora: Lic. Graciela Zetina Arroyo

Uruapan Michoacán 30 de septiembre de 2021.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes	1
Planteamiento del problema	6
Objetivos	8
Preguntas de investigación	9
Operacionalización de la variable de estudio	10
Justificación	11
Marco de referencia	13

Capítulo 1. Desarrollo cognitivo del niño.

1.1 Estadios del desarrollo.	15
1.2 Operaciones cognitivas en la teoría de Piaget.	16
1.2.1 La conservación	16
1.2.2 La clasificación	18
1.2.3 La seriación	19
1.2.4 El egocentrismo	20
1.3 Origen y evolución del comportamiento moral.	22
1.3.1 Evolución de la conciencia moral	25
1.4 Desarrollo de la personalidad.	28

Capítulo 2. Acoso escolar o *bullying*.

2.1 Concepto de acoso escolar.	33
2.2 Antecedentes del Bullying	36
2.3 Causas del acoso escolar	39
2.3.1 Factores de riesgo escolares	42
2.3.2 Factores de riesgo familiares	44
2.3.3 Factores de riesgo sociales	46
2.4 Consecuencias del <i>bullying</i>	50
2.4.1 Consecuencias para la víctima	51
2.4.2 Consecuencias para el agresor	53
2.5 Tipos de <i>bullying</i>	53
2.6 Perfil de acosadores y víctimas	60
2.6.1 Características de los acosadores	60
2.6.2 Características de las víctimas	62
2.6.3 Otros participantes en el acoso	64
2.7 Estrategias de prevención y afrontamiento	65
2.7.1 Estrategias escolares	67
2.7.2 Estrategias familiares	69
2.7.3 Estrategias terapéuticas	70

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1 Enfoque del estudio	72
3.2 Diseño de investigación	77
3.3 Técnicas e instrumentos	78

3.3.1 Pruebas estandarizadas	78
3.3.2 La entrevista	81
3.4 Población, muestra y unidades de análisis	82
3.5 Descripción del proceso de investigación	83
3.6 Análisis e interpretación de los resultados	87
3.6.1 Percepción del acoso escolar en los alumnos de los grupos de 5° y 6° grado del Instituto Patria y Libertad	87
3.6.2 Participantes en las situaciones de acoso escolar	90
3.6.3 Tipos de acoso	92
3.6.4 Causas del acoso escolar	93
3.6.5 Características de las víctimas	94
3.6.6 Características de los acosadores	95
3.6.7 Consecuencias del acoso escolar	96
3.6.8 Prevención y tratamiento	98
Conclusiones	100
Bibliografía	103
Mesografía	105
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es un fenómeno social por naturaleza, que se produce en grupos relativamente estables, donde la víctima tiene pocas posibilidades de escapar. Las conductas de maltrato están vinculadas al ajuste psicosocial de los Implicados y tiene un fuerte impacto en el clima de convivencia.

El acoso escolar, tal vez por la repercusión mediática que adquieren determinados sucesos que se producen en la escuela, guarda similitudes con la llamada violencia escolar, esto incluye todas las acciones más o menos violentas llevadas a cabo por jóvenes que tengan relación con el sistema educativo (disruptividad, indisciplina, vandalismo o conductas delictivas, por ejemplo).

En este orden de ideas, la presente investigación examina el acoso escolar en los alumnos de una escuela primaria del sector privado. Para este fin, se muestran enseguida los elementos necesarios para proporcionar un contexto inicial.

Antecedentes.

Olweus (referido por Collell y Escudé; 2006) define el acoso escolar como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un/a alumno/a contra el otro/a, al que escoge como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede escapar

por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en la víctima efectos claramente negativos: descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

El *bullying* es una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o de en su víctima habitual, sin que mediante provocación y, lo que quizá le imprime el carácter más dramático, la incapacidad de la víctima para salir de su situación, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento (Cerezo, citado por Salgado y cols.; 2012).

Estos son algunos de los elementos considerados en las definiciones:

- Intimidación física, verbal o psicológica, con la intención de causar temor, angustia o daño en la víctima.
- Desequilibrio de poder, donde hay un niño(a) con mayor poder sobre otro(a) de menor poder.
- Ausencia de provocación por parte de la víctima.
- Incidentes sistemáticos entre los menores durante un periodo prolongado de tiempo (Farrington, referido por Salgado y cols.; 2012).

Merino (mencionado por Salgado y cols.; 2012) agrega, en lo que concierne a la víctima:

- Que se sienta excluida.
- Que perciba al agresor como más fuerte.
- Que las agresiones hayan aumentado de intensidad.
- Que preferentemente tengan lugar en el ámbito privado.

Smith (citado por Salgado y cols.; 2012) reporta informes nacionales sobre violencia en las escuelas, realizadas en 17 países europeos, que alcanzan porcentajes de víctimas que van de 5 a 40%; de agresores, de 5 a 25%; de espectadores, de 66 a 84%. Un análisis de comportamiento relacionado con la salud en jóvenes de edad escolar, realizado en 27 países por la Organización Mundial de la Salud en 2003, encontró que entre 20 y 60% de los adolescentes de 13 años de edad había llevado a cabo actos de intimidación en contra de sus condiscípulos, al menos por un tiempo.

Craig y sus colaboradores (citados por Salgado y cols.; 2012) informaron que la prevalencia de acoso escolar en 40 países con muestras nacionales representativas fue de 8.6% a 45% en varones y 4.8% a 35% en mujeres. Además, fueron identificados como agresores el 10.2%, como víctimas 12% y como víctima-agresor el 3%.

Diversos estudios realizados en los últimos años informan la existencia de violencia o conflicto entre los escolares en numerosos países, con un porcentaje no despreciable de estudiantes alrededor del 15%, que han sido intimidados o agredidos alguna vez o han presenciado alguna situación de conflicto. (Debarieux & Blaya, Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalana & Slee, citados por Salgado y cols.; 2012).

En este mismo sentido, Jiménez (2001) realizó una investigación sobre el maltrato entre escolares (*bullying*) en el primer ciclo de educación secundaria obligatoria, en Huelva (España), con el objetivo de analizar la incidencia del fenómeno y valorar la reducción de conductas de acoso conseguida con la intervención propuesta. La muestra fue de 1660 estudiantes de entre 11 y 16 años de edad estándar de los cursos de primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de 54 aulas, de la provincia de Huelva.

Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios para el alumno y profesorado, grupos de discusión y sesiones de tutoría, la investigación fue cuantitativa y cualitativa.

Se revisaron diversos audiovisuales para integrarlos en las sesiones de tutorías, escogiendo uno desde el punto de vista de la víctima. Entre algunos de los resultados hallados por el autor, se encontró que la aplicación del programa disminuye las conductas agresivas; matiza sus efectos para los chicos, que en general reducen las puntuaciones de conductas agresivas, sobre todo como víctimas.

Los efectos de la intervención son más evidentes para los espectadores del grupo experimental que observan menor frecuencia de conductas de agresión, aunque los agresores, por su lado, declaran recibir más ayuda cuando son acosados.

González (2016), por su parte, realizó una investigación sobre la relación entre las competencias emocionales y el *bullying* en los alumnos de la Escuela Secundaria Tejerías, empleando el total de la matrícula, de 152 alumnos; su investigación tuvo un

enfoque cuantitativo, no experimental y un estudio transversal, con un alcance correlacional; las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados fueron el test de Coeficiente Emocional de Bar-On y el INSEBULL.

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que los puntajes de los alumnos de la escuela Telesecundaria Las Tejerías, caen dentro del rango de lo normal en cuanto a las escalas de competencias emocionales, esto quiere decir que los adolescentes poseen un nivel aceptable en cuanto a la habilidades y destrezas que les permiten relacionarse, con cierta asertividad con sus compañeros, para afrontar de manera poco conflictiva los fenómenos sociales.

En función de lo anterior, se puede afirmar que las competencias emocionales no se relacionan significativamente con ninguna escala de INSEBULL y el coeficiente emocional presentado por los alumnos en nada se relaciona con su percepción de *bullying*.

En un estudio similar, Solórzano (2016) realizó una investigación sobre la relación entre acoso escolar y el estrés en los alumnos de primaria, teniendo como objetivo general analizar la relación que existe entre el estrés, en los alumnos de 5º y 6º grado de los grupos A y B de la primaria José María Morelos y Pavón, del turno matutino, en Nuevo San Juan Parangaricutiro, Michoacán.

Las pruebas aplicadas para evaluar fueron la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños, Revisada (CMAS-R), para medir el estrés, y el INSEBULL, para examinar la percepción del acoso escolar. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, fue una investigación no experimental, con un diseño transversal y un alcance correlacional; la muestra que se tomó en cuenta para la investigación fue de 350 alumnos entre niños y niñas, los cuales cuentan con un nivel socioeconómico medio.

En la escala de la ansiedad total, el 19% de los sujetos se ubicó con puntajes altos; en la subescala de ansiedad fisiológica el porcentaje de los sujetos fue de 12%, mientras la subescala de inquietud/hipersensibilidad fue de 16%. El porcentaje de los sujetos con puntajes preocupantes en la subescala de preocupaciones sociales/concentración fue de 6%. Por otra parte, se encontró que el nivel de estrés se relacionaba de forma significativa con las escalas de intimidación, inadaptación, victimización, inadaptación social, vulnerabilidad, falta de integración social y total de prevención y maltrato.

Planteamiento del problema.

El planteamiento del problema ayuda a resolver con mayor exactitud y satisfacción la investigación en forma clara, precisa y accesible (Ackoff, citado por Hernández y cols.; 2014).

Debido a la observación del acoso escolar en distintas instituciones educativas, existe actualmente la necesidad de profundizar en la comprensión de este fenómeno como parte de la dinámica que se presenta en el ámbito académico.

Desafortunadamente la falta de conocimiento sobre el tema ha generado que la mayoría de las conductas que se presentan en la interacción escolar, sean interpretadas erróneamente por los docentes, directivos e incluso padres de familia, es decir, se han visto casos de acoso escolar que son interpretados como indisciplina, bromas o travesuras.

En ocasiones, se ha caído en generalizar las conductas de violencia en la escuela como acoso, cuando no se da realmente esta situación como tal.

En función de lo anterior, al indagar sobre los estudios que se han hecho en distintos contextos e instituciones, y con base en los resultados obtenidos, surge la inquietud de indagar en la escuela primaria particular Instituto Patria y Libertad, sobre cuál es la realidad de este fenómeno entre los alumnos, es decir, ¿En qué medida se presenta?, ¿Cuáles son sus causas y consecuencias? Cabe mencionar que no se encontró referencia sobre algún estudio previo sobre esta problemática en dicha institución.

Objetivos.

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), los objetivos representan lo que se aspira en la investigación y deben expresarse con claridad, pues son las guías del estudio. Para el presente caso, se formularon los que enseguida se enuncian.

Objetivo general.

Describir el acoso escolar que se presenta en los alumnos de 5º y 6º grado de primaria de la institución educativa Instituto Patria y Libertad, en el ciclo escolar 2019-2020.

Objetivos particulares.

1. Describir las características psicopedagógicas del niño en edad escolar.
2. Conceptualizar el término acoso escolar.
3. Conocer las características de la víctima y el acosador en el fenómeno del acoso escolar.
4. Identificar las principales causas del acoso escolar.
5. Ubicar a los niños que participan en las situaciones de acoso escolar, ya sea como víctima o acosador, en la muestra de la primaria en la institución educativa denominada Instituto Patria y Libertad.

6. Determinar las principales causas que originan las situaciones de acoso escolar entre los alumnos de la muestra de la primaria en el Instituto Patria y Libertad.

Preguntas de investigación.

Es conveniente plantear, por medio de una o varias preguntas, el problema que se estudiará. Hacerlo en forma de preguntas tiene la ventaja de presentarlo de manera directa, lo cual minimiza la distorsión (Christensen, citado por Hernández y cols.; 2014).

En este estudio, se consideró conveniente plantear las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué cantidad de alumnos del grupo de estudio de la escuela primaria Instituto Patria y Libertad, son identificados como agresores de acoso escolar?
2. ¿Cuáles son los indicadores subjetivos del acoso escolar más preocupantes en la muestra de estudio?
3. ¿Cuáles son las formas de acoso escolar más frecuentes en el grupo de estudio?
4. ¿Qué causas predominan para que se genere una situación de acoso escolar en el grupo de estudio?
5. ¿Qué características tienen en común los niños que participan como agresores en las situaciones de acoso escolar?

6. ¿Qué características manifiestan los niños que participan como víctimas en situaciones de acoso escolar?
7. ¿Qué medida de prevención e intervención se aplica en la institución en relación con la problemática del acoso escolar?

Operacionalización de la variable de estudio.

La operacionalización especifica qué actividades u operaciones deben realizarse para medir una variable e interpretar los datos obtenidos (Hernández y cols.; 2014). Es decir, indica cómo obtener información sobre el tema.

Para la obtención de los datos que dieran cuenta de la variable de estudio, se utilizaron dos técnicas: pruebas psicométricas y la entrevista semiestructurada.

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

Por otra parte, la información se complementó con una entrevista semiestructurada aplicada a los profesores del grupo, así como a los niños previamente identificados como víctimas o agresores de las situaciones de acoso. La

entrevista se enfoca a rescatar la información sobre las causas que llevan al acoso y las características de las personas que participen en ello.

Justificación.

La justificación indica el porqué de la investigación exponiendo sus razones. Por medio de esta herramienta, se debe mostrar que el estudio es necesario e importante.

Esta investigación permitirá aportar más elementos concretos sobre la realidad del acoso en el contexto en que se realiza, ya que con ella logra conocer la realidad de este fenómeno en un grupo específico, lo cual aporta luz de manera más concreta en cuanto a la manera en que se presenta en Uruapan y en la región.

Los resultados obtenidos permitirán a los directivos de la institución conocer más de cerca cómo se presenta la problemática en la escuela y, con ello, podrán tomar decisiones para abordarlo de forma eficiente. Por otra parte, al docente le ayudará a identificar de forma más profunda las situaciones de acoso que no son observables en la actividad cotidiana y esto le permitirá tener un mayor manejo de la dinámica de sus clases. Adicionalmente, el alumnado se podrá ver beneficiado al generar la oportunidad de expresar su sentir en cuanto a la interacción con sus compañeros y, 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, de una forma más objetiva, advertir el ambiente escolar en que se desarrollan sus hijos e incluso identificar si se han visto involucrados en las situaciones de acoso que se detecten.

Otro de los beneficios de la presente investigación será la posibilidad de que en esta escuela o en otras similares se tomen medidas más efectivas para abordar la problemática de acoso escolar, ya que se conocerá con esto la forma más objetiva del fenómeno.

Además de lo anterior, este estudio aportará datos concretos y objetivos que permitirán enriquecer el campo del conocimiento sobre las teorías planteadas acerca de acoso escolar, particularmente, en un contexto específico en el cual no hay muchos estudios.

La estructura metodológica del presente estudio plantea una forma novedosa de abordar la investigación sobre el tema, lo cual puede servir de modelo de futuras investigaciones en distintos contextos.

La problemática del acoso escolar es propia del campo de investigación de la pedagogía, ya que, con frecuencia, el acoso escolar limita el proceso de enseñanza aprendizaje y la dinámica de grupo. Por el contrario, se busca con estudio mejorar el entorno escolar para tener un mejor aprovechamiento y rendimiento académico, mejorando el desarrollo psicológico y social de cada uno de los alumnos, dentro de un ambiente cordial y respetuoso, contando con todas las herramientas para que cada estudiante pueda tener un mayor desenvolvimiento como persona.

Marco de referencia.

En este apartado se describe el escenario donde se realizó la investigación de campo.

La investigación se efectuó en la escuela privada laica, Instituto Patria y Libertad incorporada a la SEP, con registro 16PPR0390I, ubicada en Avenida San Francisco #1801, Colonia Las Frisias, en la zona oriente de Uruapan, Michoacán.

La misión y la visión de la institución es: “Habla, escucha, lee y escribe, conoce el mundo actual”. Su filosofía es: “Actuar y hacer para demostrar lo valioso de tu ser”.

La antigüedad de esta institución es de 17 años, se fundó el 24 de febrero de 2003.

El tipo de alumnos que se atiende en esta institución es de nivel medio, ya que está ubicada en una colonia popular y los papás en su mayoría son empleados.

La población estudiantil oscila alrededor de los 80 alumnos. Trabajan en ella 11 docentes cuyas profesiones incluyen: pedagogos, normalistas, instructores educativos, maestros de Educación física, Inglés, Música, Computación y Artes. La edad de ellos se ubica entre los 23 y los 40 años de edad.

La infraestructura del plantel consiste en un edificio con 10 aulas, una de ellas es el Laboratorio de Computación. Dispone además de una cancha de básquetbol, dos

oficinas (una es la dirección y la otra, un pequeño cubículo) y tiene unas pequeñas jardineras.

Se eligió dicha institución porque en ella se han presentado casos de agresiones verbales y golpes entre los alumnos del mismo grupo e incluso de otros grados, se han manifestado grupos de niños que acosan a otros. Por ello, optó por describir de manera científica el acoso escolar en los alumnos de dicha escuela.

CAPÍTULO 1

DESARROLLO COGNITIVO DEL NIÑO

En el presente capítulo se describen los aspectos del desarrollo infantil cognitivo, el moral y el de la personalidad; lo anterior tiene su fundamento teórico en la propuesta de Piaget. Desde la perspectiva de ese autor, la evolución del pensamiento del niño cruza cuatro periodos perfectamente identificables. Los patrones de comportamiento son similares entre un infante y otro. Esto se expone en los apartados siguientes.

1.1 Estadios del desarrollo.

Se expone a continuación los rasgos generales de los mencionados estadios.

- Periodo sensoriomotor: sus características son la coordinación de movimientos físicos, el niño se desenvuelve en un plano preoperacional y preverbal.
- Periodo preoperatorio: abarca de los 2 años a los 7, el niño tiene la habilidad para representarse la acción mediante el pensamiento y el lenguaje es prelógico.
- Periodo de operaciones concretas: va de los 7 a los 11 años, el niño posee un pensamiento lógico, pero limitado a la realidad física.
- Periodo de operaciones formales: va de los 11 a los 15 años, hay pensamiento lógico, abstracto e ilimitado, el sujeto es capaz de predecir situaciones (Piaget e Inhelder; 2002).

1.2 Operaciones cognitivas en la teoría de Piaget.

El aspecto más relevante propuesto por la Teoría Constructivista de Piaget consiste en la descripción de las funciones cognitivas en el desarrollo del pensamiento del niño. Si bien el autor indagó diversas operaciones desarrolladas en la esfera de cognición, son cuatro las que llaman la atención por su relevancia en este estudio.

Estas operaciones mentales van evolucionando a través de las cuatro etapas referidas de arriba. Es decir, se van afinando como consecuencia de un proceso de maduración neurofisiológica y un segundo factor, que es la socialización y la estimulación del medio ambiente.

Tales operaciones son: La conservación, la clasificación, la seriación y el pensamiento egocéntrico. A continuación, se describe lo más importante de cada una.

1.2.1 La conservación.

Se entiende por conservación “la capacidad para comprender las transformaciones reversibles de un elemento” (Piaget e Inhelder; 2002: 100).

Las características de esta operación en los distintos estadios planteados por Piaget, son:

- Etapa preoperacional: Los niños en este periodo de los 2 a los 7 años, son altamente influenciados por las apariencias. Si dos dimensiones de un objeto se alteran al mismo tiempo, el niño preoperacional centrará su atención solamente en una de ellas e ignora otra. Estos menores padecen centralización, es decir, son incapaces de abarcar mentalmente dos dimensiones al mismo tiempo.

Los niños a esta edad tienden a enfocar la atención en el producto final en vez de fijarse en el proceso de transformación. Sus respuestas se reflejan irreversibilidad, esto es, no lograr regresar mentalmente a la forma original del objeto.

- Etapa de operaciones concretas: Los niños en la edad de los 7 a los 11 años tienen las siguientes capacidades lógicas: compensación o descentralización, capacidad para abarcar mentalmente dos dimensiones de un elemento al mismo tiempo, con el fin de que la modificación en una compense la otra. En cuanto a la identidad, incorporan la equivalencia en su justificación. La identidad ahora implica conservación. En lo que concierne a reversibilidad, mentalmente invierten la acción física para regresar al objeto a su estado original.
- Operaciones formales: De los 11 a los 15 años, el adolescente no se limita al medio ambiente comprobable. Ahora puede tomar en cuenta la conservación de partículas invisibles y energía.

1.2.2 La clasificación.

La función de la clasificación según Piaget es aquella que “permite un agrupamiento fundamental de objetos, según sus semejanzas” (Piaget e Inhelder; 2002: 105).

Esta operación se manifiesta de diferentes maneras en cada periodo del desarrollo:

- En el periodo preoperacional (2-7 años), en lugar de reunir objetos según una propiedad acordada, los niños pequeños los juntan de acuerdo con los requisitos de una figura o gráfica, amontonan los objetos que tienen algún parecido. El niño comienza a agrupar según la forma, pero pronto pierde la relación y permite que sea el color el que determine la razón para juntarlos. En cuanto a la inclusión de clase, el niño preoperacional no puede retener mentalmente dos aspectos del problema.
- En el periodo de operaciones concretas (7-11 años), los niños pueden colocar objetos de dos conjuntos que se traslapen y justificar su elección. Estos niños muestran un refinamiento en su forma de clasificar. Frente a los objetos, pueden formar categorías y entender la inclusión de clase en los diferentes niveles de una jerarquización. Para comparar, pueden mentalmente manejar la parte (subclase) y el todo (clase superior) al mismo tiempo.

- En el periodo de operaciones formales (11-15 años), el pensamiento fácilmente se clasifica y vuelve a clasificar grandes grupos de objetos de distintas maneras, aceptando que cada uno es posible al mismo tiempo, sus diseños de clasificación comprenden diversos criterios. En esta etapa, es posible comparar mentalmente los sistemas de clasificación y agruparlos de acuerdo con la adaptabilidad a diferentes tareas. A esta altura, la mente formal estaría elaborando una clasificación de los sistemas de clasificación.

1.2.3 La seriación.

La seriación consiste en “ordenar los elementos según las dimensiones crecientes y decrecientes” (Piaget e Inhelder; 2002: 104). Es una operación lógica que ha de partir del sistema de referencias, permite establecer relaciones comparativas entre los elementos de un conjunto y ordenarlos según sus diferencias, ya sea en forma decreciente o creciente.

Sus manifestaciones en cada periodo son:

- Periodo preoperacional (2-7 años): Los niños del este periodo tienden a concentrarse solamente en un aspecto del problema e ignorar cualquier otra información de la imagen total. Piaget diría que a los niños del periodo preoperacional les falta la operación lógica de transitividad.

La transitividad, consiste en poder establecer deductivamente la relación existente entre los elementos que no han sido comparados efectivamente a

partir de otras relaciones que sí han sido establecidas perceptivamente (Piaget e Inhelder; 2002).

- Periodo de operaciones concretas (7-11 años): La mayoría de los niños de esta edad son capaces de coordinar la comparación. Pueden concentrarse en dos aspectos del problema al mismo tiempo (descentrar). La descentración o compensación es la capacidad de abarcar mentalmente dos dimensiones de un elemento al mismo tiempo, con el fin de que la modificación en una compense a la otra.

El niño de 7 a 8 años, aplicando para el efecto de transitividad, es capaz de coordinar mentalmente dos relaciones, aun cuando la parte que queda de una de ellas no sea visible. Los niños de 9 a 10 años experimentan dificultad para resolver problemas de orden presentados verbalmente, aun cuando estos puedan escribirse. Estos niños pueden resolver problemas de orden solamente cuando se les presenten objetos físicos.

- Periodo de operaciones formales (11-15 años): Los niños de este periodo son capaces de obtener conclusiones no solo mediante la observación directa, sino también de afirmaciones hipotéticas. La habilidad para pensar en esos términos abstractos muestra la lógica proporcional y el pensamiento hipotético-deductivo.

1.2.4 El egocentrismo.

El individuo se centra en sí mismo y no puede percibir el mundo fuera de lo que él cree, piensa o imagina. Esta característica evoluciona en cada periodo, como se muestra a continuación.

- Preoperacional (2-4 años): Estos niños muestran ineptitud para aceptar un punto de vista ajeno al suyo. En lugar de hablar de otros, los niños pequeños tienden a hablar en presencia de otros, pero sin intercambiar información. Puesto que son incapaces de aceptar otro punto de vista, son insensibles a lo que los demás necesitan escuchar.
- Operaciones concretas (7-11 años): Los niños de este periodo muestran una marcada disminución de su egocentrismo.

En cuanto a la interacción social, a medida que muestran una mayor habilidad para aceptar las opiniones ajenas, también se hacen conscientes de las necesidades del que escucha. Cualquier discusión ahora implica un intercambio de ideas. Las explicaciones están más a tono con el que escucha.

De igual manera, los niños en los inicios de este periodo demuestran cierta habilidad para aceptar la visión del espacio, pero carecen de consistencia.

- Operaciones formales (11 a 15 años): En lo que concierne a la interacción social, el pensamiento hipotético trae consigo ideas más provechosas. Con el uso de hipótesis, el adolescente puede adoptar el punto de vista de su adversario y tomar en cuenta las consecuencias a que conduce su argumento. No necesita creer en lo que dice el contrario para tomarlo en cuenta. Ve ahora su posición como una de muchas posibles.

La capacidad plena del pensamiento operacional formal se retrasa por dos preocupaciones de la adolescencia:

- Estar consciente de los cambios físicos en su persona.
- Estar enamorado de posibilidades ideales y por ello resistirse a aceptar la realidad.

Piaget reconoce la importancia de la experiencia en el trabajo con adolescentes para llevarlos a un equilibrio normal.

1.3. Origen y evolución del comportamiento moral.

El producto de las relaciones afectivas entre el niño y sus padres es la emergencia de sentimientos morales o de obligación de la conciencia. El psicoanalista Freud habló de la interiorización de los progenitores que se convierte en la fuente de deberes, restricciones y remordimientos. Sin embargo, existen conceptos históricamente previos desarrollados por Baldwin. Tal autor daba un peso de importante a la invitación de la formación del yo mismo. Dado que el yo de los padres no puede ser imitado inmediatamente por un niño, se convierte en un yo ideal, que retomaría más tarde Freud, es la fuente de los modelos constrictivos y por consiguiente de la conciencia moral que rige al niño. Bouveret debe ser, entonces reconocido como uno de los autores pioneros en la comprensión del origen y desarrollo de la conciencia moral. Según él la formación del sentimiento de obligación está subordinada a dos condiciones, necesarias una de la otra y suficientes ambas: 1) la intervención de las consignas dadas desde el exterior, es decir, ordenes de cumplimiento indeterminado (no mentir, por ejemplo); y 2) la aceptación de estas consignas, que supone la existencia de un sentimiento su génesis de quien recibe la consigna por quien la da (porque el

niño no acepta consignas de cualquiera, como de un muchacho mayor o de una persona indiferente). Ese sentimiento, según Bovet, es el respeto compuesto del afecto y del temor, el efecto por sí solo únicamente provoca sumisión material o interesada (citados por Piaget e Inhelder; 2002).

El respeto descrito por Bovet solo constituye una de las dos formas posibles de respeto. Puede denominarse “unilateral”, ya que une a un inferior con un superior considerado como tal; y se distingue del “respeto mutuo” fundado en la reciprocidad en la estimación.

En este orden de ideas, existen dos características que se presentan de manera consecutiva:

- La heteronomía: Este fenómeno se traduce en cierto número de reacciones afectivas y en ciertas estructuras notables, propias del juicio moral antes de los siete y ocho años (Moraleda; 1999).

Desde el punto de vista afectivo, hay que señalar, ante todo, que el poder de las consignas está inicialmente ligado a la presencia material del que las da: en su ausencia, la ley pierde su acción o su violación solamente va unida a un malestar momentáneo. Pero la sumisión no podría ser entera, y esas imágenes engendran una ambivalencia más o menos sistemática, según los casos; en otros términos, los componentes del respeto se disocian, lo cual desemboca en mezclas de afecto y de hostilidad, de simpatía y agresividad, de celos, entre otras reacciones.

- La autonomía: Con los progresos de cooperación social entre los niños y los progresos operatorios correctivos, el niño llega a relaciones morales nuevas fundadas en el respeto mutuo y que llevan a cierta autonomía, sin que haya, naturalmente, de exagerarse la parte de esos factores con relación a la acción continuada de los precedentes (Moraleda; 1999).

Hay que señalar, no obstante, dos hechos importantes.

De una parte, en los juegos con reglas, los niños de menos de siete años que reciben esas reglas ya establecidas de los mayores (por un mecanismo derivado del respeto unilateral) las consideran como “sagradas”, tangibles y de origen trascendente (los padres, los señores de gobierno o Dios). Los mayores ven en la regla, por lo contrario, un producto de acuerdo entre contemporáneos y admiten que pueden modificarse, siempre que haya consentimiento en ello y esté democráticamente regulado.

Por otra parte, un producto esencial del respeto mutuo y de la reciprocidad es el sentimiento de justicia, frecuentemente adquirido a expensas de los padres (con ocasión de una justicia involuntaria), ya a los siete u ocho años, y después cada vez más la justicia se impone sobre la misma obediencia y se convierte en una norma central.

1.3.1. Evolución de la conciencia moral.

En el mismo tenor, se exponen enseguida cuatro aspectos fundamentales del desarrollo moral desde la perspectiva de Kohlberg (referido por Moraleda; 1999):

- Líneas generales de la evolución:

La moral heterónoma significa que el niño de 6 o 7 años no diferencia el bien del mal; las conductas son buenas según las manden o las prohíban los mayores. Lo importante no es la buena o la mala intención del que ha actuado, sino la fidelidad con que se ha cumplido la materialidad de los preceptos.

La moral autónoma por su parte, inicia con la adquisición de una cierta independencia de la bondad o la maldad de las situaciones de hecho que lo hayan mandado o no los mayores. Se entiende que lo moral no depende de la voluntad de los padres, sino que tiene validez propia. El niño comienza a darse cuenta de la importancia que tiene el valor moral de una acción y la intención de la persona que lo ha realizado.

- Una mayor conciencia de la autonomía de la moral:

Uno de los indicadores, por lo tanto, del desarrollo moral que experimenta el niño en el estadio de operaciones formales, es que cada vez es mayor su aptitud para

distinguir el bien del mal. Es decir, el niño ya no ve la moral como algo que depende de los padres, sino que lo adjudica a los preceptos y prohibiciones una validez propia.

Cuando el niño es educado religiosamente, relaciona lo moral como uno de los preceptos divinos. Este asociar bueno y malo con la autoridad suprapersonal de Dios puede significar un paso decisivo hacia la formación de una conciencia personal. Lo mismo que para el pequeño lo bueno y lo malo venían a ser coincidencia del comportamiento en las normas que le imponían los padres; para el niño de este estadio, lo bueno o lo malo pueden llegar a ser compatibilidad de la conducta con los mandamientos divinos. El niño acepta esos mandamientos sin hacer de ellos un problema y los ve, por así decirlo, como preceptos casuales del libre albedrío de Dios, no como expresión de una ley necesaria.

- La relación entre la falta y el castigo:

Un matiz ético interesante es el de la relación entre la falta de moral y el castigo. El niño del estadio preoperacional estaba convencido que existía la justicia inmanente en el universo o justicia universal. Es decir, de que a todo mal seguía automáticamente una desgracia y a todo bien un premio. Esta creencia se inspira en Piaget, en la mentalidad animista del niño de la edad que le lleva a atribuir intenciones al universo, a semejanza de los adultos. Esta creencia de la justicia inmanente se prolonga en este estadio según investigaciones de Mile Rambert, colaborador de Piaget, hasta los siete años en el 86% de los niños; entre los siete-ocho años, en el 73%; entre los nueve-diez, en el 54%; entre los once-doce, en el 34% (citados por Moraleda; 1999).

En esta justicia inmanente, aunque no es propiamente religiosa, no obstante, y como consecuencia de la educación religiosa, no pocos niños suelen vincularla a la voluntad de Dios.

- Las nociones morales:

Según una investigación de Wallon (referido por Moraleda; 1999), 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, por el contrario, las infracciones peores según Piaget, son la mentira y el fraude escolar, así como el robo.

A continuación, se presenta una tabla de la teoría de Piaget sobre el desarrollo moral del niño; con respecto a la moralidad autónoma y la moralidad heterónoma (citado por Piaget e Inhelder; 2002).

CONCEPTOS MORALES	ETAPA I Moralidad de la restricción o moralidad heterónoma.	ETAPA II Moralidad de la cooperación o moralidad autónoma.
Punto de vista.	El niño considera 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 a las reglas porque son sagradas e inalterables.	Reconoce que las reglas fueron hechas por las personas y que estas mismas pueden cambiarlas. Se considera tan capaz de cambiarlas como cualquier otro.
Respeto por la autoridad.	El respeto es unilateral conduce a un sentimiento de obligación de guiarse por normas de los adultos y obedecer a las reglas de estos.	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.
Castigo.	Está en favor del castigo severo y expiatorio. Cree que el castigo en sí mismo define la maldad del acto; un acto es malo si produce un castigo.	Está en favor de un castigo recíproco, más leve, que lleve a la indemnización de la víctima y ayude a reconocer al culpable por qué su acción fue mala, conduciéndolo así a reformarse.
Justicia inmanente.	Confunde las leyes 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 como castigo.

1.4. Desarrollo de la personalidad del niño.

Desde la perspectiva de Ausubel (1999), hacia los cuatro años de edad (dependiendo en gran medida de cada cultura) tiene lugar un hecho conocido como desvalorización del yo. Este fenómeno significa un cambio importante en el rol que ese

momento poseía el niño en las relaciones con sus padres. Ante la independencia volitiva que disfrutaba el niño hasta esa edad, es decir, hacer que los padres satisficieran todos los deseos, la sociedad le exige ahora una transición hacia la dependencia de la voluntad, con respecto a la de los padres. Se podría decir que si el niño pensaba en términos de “soy dueño de la voluntad de mis padres” ahora asume el pensamiento de “hágase la voluntad de mis papás”.

De igual manera, ante la dependencia ejecutiva del infante (depender de las acciones materiales de los padres para sobrevivir), el entorno familiar y social exige una transición hacia la independencia ejecutiva. Podría decirse que, antes de la desvalorización del yo el niño pensaría en términos de “no me puedo valer por mí mismo para sobrevivir”, y la desvalorización del yo, tendría el pensamiento “si quiero sobrevivir, debo valerme por mí mismo”.

Ante la desvalorización del yo, se pueden generar dos tipos de relación entre las autoridades paternas y el niño. La primera es denominada por Ausubel (1999) como relación satelizada, la segunda como no satelizada. Ambas se describen a continuación.

La relación satelizada tiene las siguientes características:

- El niño renuncia al status independiente y acepta uno dependiente.
- El padre acepta al hijo como identidad intrínsecamente valiosa de la órbita personal.

- El niño se subordina independientemente de su capacidad y competencia.
- El niño acepta incondicionalmente la autoridad y el poder del adulto.

Por lo tanto, si el niño se siente querido, protegido y seguro, tiene una buena autoestima.

Por su parte en la relación no satelizada se pueden observar los siguientes aspectos:

- El niño puede reconocer que su dependencia es temporal, lamentablemente y que no ha de ser remediada.
- El niño 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 inútil.
- El status al que puede aspirar el niño es al primario, o ganado por su propio esfuerzo y que refleja su capacidad de desempeño.
- El niño no satelizado es asertivo, suficiente e independiente.

Es decir, el niño satelizado tiene un status secundario y sobrevive gracias a otras personas, mientras que el no satelizado tiene un status primario, es más directo, evita la casa, es independiente y autónomo.

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

Efectos en la motivación del logro del niño satelizado:

- Es emocionalmente independiente de los padres.
- Es aceptado tal como es, disfruta de su aceptación.
- No necesita ser competitivo en el aula.
- Posee un nivel de motivación de logro (en cuanto al mejoramiento del yo) con un componente afiliativo que predomina hasta antes de la adolescencia.

Por su parte, la no satelización del niño cobra efectos en la motivación del logro, entre los cuales se encuentra que el niño no satelizado:

- Es rechazado por sus padres o aceptado de acuerdo con criterios extrínsecos. (busca el padre la manera de lucrarlo o explotarlo).
- 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.

El niño satelizado busca beneficios a corto plazo, el no satelizado sabe esperar es más planeador y astuto, es más afectivo en su comportamiento.

Para concluir este apartado es relevante mencionar los efectos de la satelización en el aprovechamiento escolar. Se pueden subrayar los siguientes:

- El mejoramiento del yo puede tener efectos a largo plazo en el aprovechamiento escolar cuando se convierte en un rasgo generalizado.
- El mejoramiento del yo en el 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 de tenacidad vocacional y a mostrarse poco realistas en la elección de la puntuación.

Una vez expuestas las características más representativas sobre el desarrollo cognitivo del niño, corresponde en las siguientes páginas hablar de la variable examinada en el presente estudio: el acoso escolar.

CAPÍTULO 2

ACOSO ESCOLAR

El presente capítulo hace mención de los antecedentes del estudio del Acoso escolar o también llamado *bullying*, dentro de la investigación ambos términos se manejan de manera indistinta es decir, en dónde se encuentra su origen, cuáles son las consecuencias y los tipos que existen, las características de acosadores y víctimas, además de algunas estrategias para evitar este fenómeno.

2.1. Antecedentes del estudio del *bullying*.

Aunque el acoso escolar o *bullying* 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 investigador que reconoció y nombro a este fenómeno como *bullying* fue Dan Olweus (citado por Salgado y cols.; 2012), quien realizó estudios inicialmente en Noruega, pero luego fue extendiéndose a distintos países europeos, sobre todo en aquellos lugares donde se ha incrementado la importancia del acoso.

Poco a poco, los estudios sobre el *bullying* han ido mostrando abiertamente que la violencia escolar afecta por lo menos cuatro de cada 10 estudiantes, pero estas agresiones consisten en su mayoría en maltratos verbales y exclusión social.

Salgado y cols. (2012) señalan que el principal maltrato que afecta a 41.4% de los alumnos, es el ser víctima de compañeros que se dedican a hablar mal y sembrar rumores dañinos que perjudican su imagen entre los demás.

En segundo lugar, 31.7% de la población estudiantil es ignorada por sus compañeros y hasta por sus propios profesores, quienes los excluyen socialmente y los marginan con un trato indiferente que afecta su desarrollo personal.

El tercer maltrato, que sufre 30.6% de estudiantes y víctimas de compañeros, es el de recibir apodosos que los ofenden y ridiculizan ante los demás, en una agresión verbal que daña su autoestima.

En cuarto lugar, está la exclusión social, de la que es víctima 19.4% de alumnos, a los cuales sus compañeros impiden participar en las conversaciones, reuniones o juegos propios de la interacción en microsistema de los iguales.

El maltrato que ocupa el quinto lugar es la agresión física indirecta, de la que es objeto el 17.1% de los alumnos, a quienes se les esconden las pertenencias sus compañeros.

En sexto lugar se encuentra el maltrato de romper objetos personales, con el 6% de alumnos; en séptimo, el robo de objetos, a 4.8% de los estudiantes; en octavo, las agresiones físicas, que sufren 4.6% de los alumnos, quienes son golpeados por sus compañeros; el noveno lugar ocupan las amenazas intimidatorias que sufren 3.1%

de alumnos; el décimo lugar, lo ocupa el maltrato que sufren 2.4% de alumnos y alumnas que son acosados sexualmente; el decimoprimer lugar lo ocupa el maltrato del que son víctimas 1.3% de alumnos que son amenazados para que hagan actividades que no quieren, por compañeros que les quitan dinero o los obligan a hacerles las tareas, entre otras situaciones. Finalmente, en decimosegundo lugar, pero no por eso menos importante, lo ocupan las amenazas con armas, que sufren 1.3% de los educandos en las escuelas.

Las agresiones físicas dañan física y psicológicamente a los alumnos y afectan el desarrollo de las capacidades intelectuales que les permitirían construir los conocimientos. Un alumno maltratado no aprende y, por lo tanto, está destinado al fracaso escolar (Lucio; 2012).

Los estudiantes de los centros educativos se han visto involucrados en agresiones físicas, verbales y de exclusión social; es porque los padres no les han inculcado los valores humanos como la verdad, la igualdad, la honestidad, el respeto a sí mismos y a los demás, la solidaridad, la responsabilidad y la paz. Es decir, de acuerdo con el estudio mencionado por Lucio (2012), la mayoría de los alumnos que participan en las agresiones provienen de familias donde sus padres no les inculcan el valor de la paz, tampoco los enseñaron a evitar conflictos, ser solidarios con los demás, conducirse con la verdad ni a ver al otro con igualdad.

Lamentablemente, los alumnos agresores provienen de familias donde en la convivencia diaria han aprendido de sus padres el valor negativo de la violencia, al ser

víctimas de insultos, burlas, golpes, trato indiferente, desigual e irrespetuoso. Contrario a esto, la mayoría de los alumnos que no participan en las agresiones a sus compañeros, provienen de hogares donde sus padres les han enseñado a respetar, a tomar en cuenta a los demás, ser solidarios e igualitarios, conducirse con honestidad y verdad en todos los actos de su vida.

2.2 Concepto de acoso escolar.

Hay una cierta ignorancia a la hora de usar el vocablo y, sobre todo, a la hora de identificar los casos de *bullying*. Este término se emplea para denominar a las situaciones de acoso entre niños y adolescentes que se producen en los grupos de iguales, principalmente en centros docentes, clubes deportivos o casas de colonias, ya tengan lugar en los mismos o se produzcan fuera de ellos entre las personas que se relacionan y conviven en dichos centros.

En el *bullying* existen acosadores, víctimas y un grupo en el cual se produce la situación de acoso. No existe un motivo, al menos un motivo lógico, por mucho que los acosadores traten de justificar sus actos ante el grupo donde lo practican.

Para poder afirmar que existe una situación de *bullying*, este acoso debe ser continuo, reiterado y mantenido en el tiempo, es decir, se tiene que producir cierta periodicidad, no de forma puntual, y durante un tiempo suficientemente largo, no obedeciendo a una situación pasajera de vejaciones, que a veces se producen entre iguales, comúnmente, a raíz de algún hecho concreto.

No existe un modo de decir cuántas veces por día o por semana se debe acosar a un niño o cuantas semanas o meses se debe extender en el tiempo de dicho acoso para decir que se trata de un caso de *bullying*. Por ejemplo, una conducta poco repetida y en un tiempo relativamente corto podría calificarse de *bullying* si se producen vejaciones importantes a un alumno que las vive de una forma intensa.

El concepto o definición del *bullying* que aporta Cerezo, lo menciona como “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” (citado por Salgado y cols.; 2012: 134).

Además, es necesario distinguir diferentes formas de maltratar, acosar o agredir a los iguales: puede ser maltrato físico directo (pegar o amenazar con armas) o indirecto (esconder, robar, romper objetos o pertenencias); el maltrato verbal indirecto (insultar, burlarse o poner apodos) y el indirecto (hablar mal de alguien, hacer correr falsos rumores); la exclusión social directa (excluir, no dejar participar a alguien en una actividad) y la indirecta (ignorar, menospreciar o tratar como un objeto), señalan Salgado y cols. (2012).

Hay autores que consideran al *bullying* como sinónimo de violencia escolar o como un término más genérico que abarca el hostigamiento, la situación de acoso o

intimidación, en donde el alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida durante un tiempo, a acciones negativas que llevan a cabo otro alumno o varios de ellos.

Existen ciertos elementos que son generalmente considerados en las definiciones de *bullying*:

- Intimidación física, verbal o psicológica con la intención de causar temor, angustia o daño a la víctima.
- Desequilibrio de poder, donde hay un(a) niño(a) con mayor poder sobre otro(a) de menor poder.
- Ausencia de poder por parte de la víctima.
- Incidentes sistemáticos entre los mismos menores durante un periodo prolongado de tiempo. (Salgado y cols.; 2012).

A estos escritos, Merino agrega en lo que concierne a la víctima:

- Que se sienta excluida.
- Que perciba al agresor como más fuerte.
- Que las agresiones vayan aumentando de intensidad.
- Que preferentemente tengan lugar en el ámbito privado (citado por Salgado y cols.; 2012).

Ha de considerarse que la humillación, el susto, el dolor, la rabia, la parálisis, la vergüenza o cualquier otra vivencia que va de la mano de un golpe, de un insulto, de un grito, de un tocamiento forzado, de una mirada que ofende, o de un gesto que disminuye o recibe, dejan de una u otra forma su registro en el cuerpo, en ese territorio que contiene la escritura minuciosa de la propia historia, cuyas formas de reacción son muy diversas y adquieren singularidad en cada persona.

2.3 Causas del acoso escolar.

Determinar de dónde viene la agresión es una cuestión de controversia filosófica en la que se encuentran básicamente dos posturas, señaladas por Mendoza (2011): la primera sostiene que el hombre es intrínsecamente agresivo y que la sociedad debe moldear su conducta, al educarlo para canalizar esta agresión innata de forma positiva o aceptada socialmente; en cambio, la segunda postura sugiere que la agresividad es aprendida, copiada y modelada por el ambiente social en el que se desarrolla la persona, de forma que si un bebé nace en un entorno social rodeado de violencia, se tornará violento y actuará de forma agresiva conforme se desarrolle. Por ello, es una responsabilidad para los adultos en estos tiempos posmodernos educar a las nuevas generaciones.

Por ello, cuando un niño agresivo es rechazado y sufre repetidos fracasos en sus relaciones sociales, crece con la convicción de que el mundo es hostil y está en contra de él, lo que justifica, desde su punto de vista, su comportamiento agresivo hacia el exterior, aunque esto no le impide que se valore positivamente. Sin embargo,

para orientar su necesidad de relaciones sociales y manejar positivamente su autoestima, buscará el apoyo social de aquellos con los que comparte su estatus de rechazado, creándose así pequeños grupos de niños que se perciben entre sí como parecidos, a quienes sienten compartir cualidades en común.

El niño agresivo suele mostrar una tendencia significativa hacia las actividades atrevidas o agresivas. Le gusta el riesgo y el peligro, posee una alta extraversión que se traduce en el gusto por los actos sociales, aunque el contacto habitualmente tiende a ser agresivo, se enfada fácilmente y sus sentimientos son variables. Por lo tanto, muestra “trastornos de conducta” que le llevan frecuentemente a meterse en problemas con sus iguales e incluso con los adultos (Mendoza; 2011).

Algunos investigadores llegan a la conclusión que el modelo de familia puede ser un facilitador de la conducta agresiva de los niños, debido a que el ambiente familiar tiene una influencia directa en el desarrollo de las manifestaciones de agresividad, la formación de valores morales, roles y posteriores relaciones sociales. Estas variables son, de acuerdo con Mendoza (2011):

- Ausencia de marcos de referencia de comportamiento social y familiar.
- Rechazo de los padres hacia el niño.
- Actitud negativa entre padres e hijos.
- Temperamento del chico en interacción con la dinámica familiar.
- Refuerzo positivo de la agresividad.

- Valorar y alentar la agresión.
- Prácticas de disciplina inconsistentes.
- Prácticas de disciplinarias exageradamente punitivas.
- Carencia de control por parte de los padres.
- Empleo de la violencia física como práctica sociofamiliar aceptable.
- Historia familiar de conductas antisociales.
- Empleo de castigos corporales.
- Aislamiento social de la familia.
- Exposición continua a la violencia que se trasmite en los medios de comunicación.

De este modo, se ha demostrado en algunas investigaciones que la violencia se aprende y que los niños la asimilan en sus casas. Se ha confirmado que los niños pequeños que presencian violencia en su ambiente familiar, producen neurotransmisores y hormonas con la adrenalina y el cortisol, y hay decremento de la serotonina, combinación existente en los agresores violentos. La exposición reiterada de escenas violentas provoca la descarga de estos químicos, que paulatinamente hacen que el sistema nervioso se habitúe a ellos, por lo que el sujeto terminará buscando propiciar situaciones que los induzcan en su sistema nervioso (Mendoza; 2011)

2.3.1. Factores de riesgo escolares.

De acuerdo con Mendoza (2012), los factores que facilitan que el alumnado participe en situaciones de violencia escolar y *bullying*, en calidad de agresor, incluyen:

- Ausencia de prácticas de disciplina consistentes, que sancionen las conductas violentas del alumnado que maltrata a otros o que daña las instalaciones escolares.
- Clima escolar permisible ante la violencia.
- Sistemas de disciplina punitivos, con reglas y expectativas poco claras que aplican de forma inconsistente las normas de disciplina.
- Profesorado que no tiene control sobre el grupo y que se muestra temeroso, por lo que es omiso ante el rompimiento de las reglas.
- Cuerpo docente que no hace planeación didáctica, por lo que el alumnado es quien toma el control de la clase, aprovechando el tiempo “muerto”, entre el ejercicio y otro, para exhibir conducta disruptiva o violenta.
- Poca atención en la falta de integración de algún alumno en actividades grupales, ya que le solicita al profesor trabajar solo. Si el profesor se lo permite, incumple con su función de educador, que incluye ayudar a los alumnos a integrarse.
- Poca observación hacia los que suelen encontrarse aislados en los recreos, lo que los sitúa con mayor vulnerabilidad, y no considerar este comportamiento como una alerta que indica el estado de indefensión de este tipo de niño.

- Escasa comunicación y confianza entre el alumnado y profesorado, donde perciben a los profesores como lejanos; que no hacen nada para ayudar a los niños que sufren maltrato o los perciben injustos porque castigan por igual a la víctima que al agresor.
- Ausencia de la figura de autoridad en el centro escolar; lo que es notorio, principalmente cuando el profesor de grupo se muestra indiferente hacia los abusos del alumno *bully*, muchas veces arguyendo que es la hora de salida y que ya no le compete intervenir.
- Falta de vigilancia del profesorado que sale del salón constantemente, no planea sus clases y pierde tiempo en los aspectos administrativos. También hay claros casos de negligencia, como de que observa que en su aula hay violencia y *bullying*, pero no hace nada para resolverlo en el aula ni en el centro escolar, lo que crea un ambiente injusto e impune, por lo que las víctimas generan un sentimiento de abandono y que, a su vez, propician que los espectadores aprendan que es mejor obedecer a los que tienen control en la escuela: a los alumnos violentos y *bullies*.
- Exclusión de ciertos alumnos, acción que, según Mendoza (2012), debe ser identificada inmediatamente por el profesorado, psicólogo educativo y directivos, para evitar que la violencia escale a niveles antisociales, como: pandillerismo, uso de armas, abuso sexual o amenazas con armas, entre muchas otras.

2.3.2. Factores de riesgo familiares.

En este punto del capítulo, conviene examinar qué hace la familia para contribuir al desarrollo o no, de comportamientos violentos en los alumnos.

Patterson (citado por Mendoza; 2012) desarrolló la teoría de la coerción como una propuesta para explicar el control que pueden ejercer los miembros de familia sobre otros, generando ambientes familiares hostiles y facilitando el escalamiento del comportamiento agresivo, que puede llegar hasta puntos extremos como la violencia intrafamiliar.

Entre los componentes familiares que pueden desencadenar una conducta agresiva, se encuentran:

- Prácticas de educación inadecuadas: autoritarias o negligentes.
- Sobreprotección familiar: Hay alumnos de primaria a quienes les dan de comer en la boca, los pasean en carriola o duermen con mamá y papá.
- Familia disfuncional.
- Escasa comunicación familiar por la permanente presencia de la televisión hasta en la hora de la comida, de manera que se convierte en una forma de relación y se usa para pasar el tiempo con familia.
- La forma en que los padres enseñan a los hijos a afrontar los problemas, como, por ejemplo: huir de ellos, resolverlos llorando o no preocuparse por resolverlos,

lo que puede ir en combinación con la sobreprotección o el control psicológico para que el niño no pueda opinar en sus decisiones. También se presenta como control físico coercitivo con golpes y maltrato psicológico, igualmente para controlar al hijo y no educarlo para que tome decisiones.

- En el caso de las mujeres, llevarse mal con la madre y tener actitudes negativas hacia ella, las sitúa en mayor riesgo de ser victimizadas.
- El alumnado que es víctima de *bullying* tiene un patrón de conducta característico que encaja perfectamente en el modelo de dominio-sumisión de episodios de *bullying* o de cualquier tipo de violencia escolar, por lo que vive victimizado en otros escenarios como la familia, ya sea por los padres, hermanos, primos o abuelos; es imaginable que, si no hay ningún apoyo terapéutico, el sujeto más adelante sea víctima en escenarios laborales o maritales.
- La combinación de un niño sensible, prudente y tranquilo, con una madre sobreprotectora, con quien mantiene una relación muy estrecha, con la mala relación de un padre crítico y distante, que no constituye un modelo satisfactorio.
- Control emocional de los padres o hermanos mayores, que no permiten que el alumnado tome sus propias decisiones, pues otros lo hacen por ellos, haciéndoles creer que aún no son capaces de elegir.
- Padres intrusivos que, lejos de monitorear al adolescente, para conocer un poco más sobre él y su relación con el mundo, lo espían: escuchan conversaciones

telefónicas, revisan su correo electrónico o las páginas que visitan en internet y sus interrelaciones en redes sociales vía celular.

- Falta de apoyo a los hijos cuando lo necesitan: Se presenta frecuentemente en padres lejanos, por lo que no “se dan cuenta” cuando sus hijos necesitan de ellos. En caso de que un hijo les solicite ayuda, normalmente reaccionan regañándolos, golpeándolos o culpándolos del maltrato que están recibiendo.

De hecho, se ha identificado que cuando el alumnado vive *bullying*, a las primeras personas a las que puede recurrir para solicitar ayuda son, en primer lugar, a la mamá; enseguida, al padre.

2.3.3. Factores de riesgo sociales.

De acuerdo con Mendoza (2012) el *bullying* es un reflejo de la violencia en la sociedad. Algunas de las características que se presentan más frecuentemente son las siguientes:

- Familias que no se involucran emocionalmente con el hijo *bully* y no monitorean las actividades de los niños fuera de la escuela.
- Violencia intrafamiliar, lo que puede significar que alguno de los padres emplea el maltrato emocional.
- Familias disfuncionales que obligan a los niños a trabajar y le dan a la hija adolescente la obligación de criar a los hermanos mayores.

- Abandono emocional de los hijos, por padres que se convierten en proveedores y, a cambio, deciden no estar con sus hijos y preferir actividades personales, como ir al gimnasio, tener vida social con los amigos, salir con la nueva pareja, ir a clases de idiomas o ver sus programas favoritos. Este tipo de padres acostumbran buscar algún familiar para que se encargue del cuidado de sus hijos, por lo que, normalmente, en la tarde los cuida la tía o la abuela.
- Prácticas de crianza inadecuadas: autoritarias, negligentes, punitivas, o totalmente laxas, donde no se establecen límites, de tal manera que los niños son los que “mandan” en casa. La disciplina de los padres depende del estado de ánimo: si están de buen humor, no los regañan por decir malas palabras o por golpear a sus hermanos, pero si están de malas, les pegan hasta que se les desaparezca el coraje.
- Escasos canales de comunicación con padres que no interactúan con sus hijos para jugar, conversar o ayudarlos a superar la pérdida: la muerte de mascotas o el alejamiento de amigos, por ejemplo.
- Hostilidad en la relación con los padres: como se llevan mal, generalmente no les gusta salir con ellos, o bien, se muestran “molestos” cuando pasan tiempo juntos.
- Carencia de figura paterna, mantener relaciones distantes o tener deficientes relaciones con los hermanos.
- Comportamiento acosador con los hermanos en la casa y usar a los primos o los amigos para excluir a los hermanos del grupo. Este es un factor que se relaciona con tener la misma actitud hacia los compañeros de clase.

A continuación, se analizará la relación que tiene la etnia con los comportamientos agresivos, de acuerdo con el planteamiento de Mendoza (2012):

- Los jóvenes de minorías étnicas que no se identifican ni se sienten satisfechos con su grupo étnico, no se sienten bien ni tienen orgullo por sus raíces culturales, experimentan una mayor probabilidad de participar como agresores o víctimas.
- Un joven que tiene conflictos con su identidad étnica, se empata más con la intolerancia y justifica el uso de la violencia para “darle su merecido” a personas de las minorías.
- Se identificó que los jóvenes que pertenecen al grupo mayoritario y se sienten muy orgullosos de pertenecer a él, se encuentran en mayor riesgo de rechazar a personas que perciben diferentes, ya sea por su vestimenta, por su forma de hablar o por sus rasgos físicos.

Un alumno de alguna minoría étnica que no siente que forma parte de sus raíces y tampoco del grupo mayoritario, se encuentra en mayor riesgo de usar la violencia justificando su uso; además, al no sentirse valorado, se afectará severamente su autoestima, lo que lo hace más vulnerable a involucrarse en situaciones conflictivas, como accidentes automovilísticos, uso de drogas, embarazos no deseados, deserción escolar, *bullying* o conducta antisocial, entre otras muchas. La intervención de los padres es imprescindible, pues es una convicción que comienza con la niñez temprana

y tiene su momento crítico en la adolescencia, por lo que es en esta etapa cuando existe la posibilidad de no desarrollar identificación con el grupo cultural parental.

Continuando con lo planteado por Mendoza (2012), los estereotipos socioculturales dictan el comportamiento de las mujeres, asignándoles un rol que conlleva sumisión, pasividad, cuidado de los hijos y la resolución de los conflictos emocionalmente. A los hombres se les limita a la exhibición de una conducta dominante, incluso se les castiga socialmente cuando no se comportan agresivamente.

Las investigaciones actuales sobre *bullying* y violencia escolar, así como su relación con estereotipos tradicionales, permiten identificar que los hombres tienden a exhibir un comportamiento agresivo en mayor medida que las mujeres. Esto no se debe a una circunstancia biológica, sino a la información sobre género dictada y contenida en la sociedad. En este sentido, se identifican dos roles:

- Rol de víctima y “feminidad”: Los varones adolescentes con conductas atípicas con respecto a su rol de género, muestran generalmente poco interés en los juegos rudos y físicamente tienen menos habilidades para defenderse; estas características tienen un efecto principalmente de rechazo, ya que socialmente los hombres tienen más limitaciones, debido al sometimiento de reglas estrictas que se consideran como propias de su género.
- Rol de *bully* y “machismo”: Los estudiantes que participan como agresores en las situaciones de *bullying* son percibidos por sus compañeros como valientes, fuertes y seguros de sí mismos, esta percepción se ve influenciada por modelos

estereotipados que proyectan la imagen de ser fuerte, poderoso y dispuesto a controlar a otros.

2.4 Consecuencias del *bullying*.

Algunas personas podrían pensar que el abuso no causa ningún problema ni tiene repercusión alguna para los agresores. No obstante, tanto ser *bully* como ser víctima producen huellas importantes en el desarrollo psicológico de los niños a adolescentes. Es fácil imaginar que las consecuencias negativas más devastadoras las sufre la víctima, pero el agresor también sufre consecuencias negativas, al igual que los espectadores. “En un estudio efectuado en la Universidad de Harvard, encontraron que nuestra experiencia del dolor depende de si percibimos que la persona que lo provoca, está intentando hacerlo intencionalmente o no” (citado por Mendoza; 2011: 54). Aquel que se produce con la intención deliberada de lastimar al otro, en realidad se percibe como más doloroso. Por lo tanto, se concluye que una herida intencional y una accidental se perciben en diferente proporción de dolor debido a su significado; así, el pensamiento y la forma de interpretar lo que sucede es lo que hacen un evento más o menos doloroso.

Cabe aclarar que el agresor percibe las risas del espectador como señales de aprobación y aliento para persistir en su conducta. Frecuentemente esta respuesta se debe al miedo de convertirse en blanco de agresiones, lo que paraliza a los espectadores y les impide hacer algo. Es importante mencionar que los roles de agresor y víctima suelen ser intercambiables, es decir, un niño que es agredido en

casa por uno de sus hermanos puede llegar a la escuela a agredir a un compañero más pequeño o que él perciba débil. Por lo tanto, si estos niños no reciben ayuda, terminarían repitiendo estos actos cuando sean adultos.

2.4.1. Consecuencias para la víctima.

En cuanto a las consecuencias para la víctima, de acuerdo con Mendoza (2011), la primera señal de que un niño o adolescente puede estar enfrentando un problema de acoso o *bullying* es la ansiedad. Otros síntomas son miedos irracionales, temores inexplicables y persistentes, insomnio o dificultades en el sueño como pesadillas o terrores nocturnos, sonambulismo, hablar o gritar dormidos, así como cambios drásticos en la conducta usual de la persona. Otros niños pueden mostrar síntomas de depresión, expresar una gran tristeza, mostrarse irritables o perder el gusto por las actividades que antes realizaban con agrado.

Es importante entender que la víctima experimenta un profundo malestar, un intenso dolor y una gran vergüenza por no lograr defenderse. Dependiendo de la agresión, se expresan molestias físicas como dolores de cabeza, náuseas, vómitos, dolores de estómago, gastritis, inapetencia, erupciones cutáneas y alergias. En casos extremos llegan a autolesionarse y a presentar ideación suicida, situación que, al no ser atendida, puede desembocar en el suicidio.

En cinco de estos estudios se observó que las víctimas tienen de dos a nueve veces más probabilidades de desarrollar ideas suicidas que los otros niños; aún más: se encontró que no solo las víctimas, sino también los agresores, aumentan el riesgo

de presentar conductas suicidas. Cuando un adulto descubre a un niño que es víctima de *bullying*, debería preguntarle si ha pensado en lastimarse a sí mismo, o si lo ha hecho ya.

Otras consecuencias para la víctima son:

- Baja autoestima.
- Actitudes pasivas.
- Problemas emocionales.
- Reacciones impredecibles y que no corresponden a los estímulos; cambios bruscos en el estado de ánimo.
- Trastornos psicósomáticos.
- Dolores corporales y enfermedades nerviosas.
- Depresión.
- Ansiedad.
- Pensamientos de muerte suicida.
- Pérdida de interés por la escuela.
- Inseguridades, miedos y fobias: comienzan por evitar ciertas personas o actividades, hasta llegar a desarrollar miedo de salir de la casa o fobia a la escuela.
- Actuaciones suicidas.

2.4.2. Consecuencias para el agresor.

El agresor aprende que las conductas agresivas son un método para obtener estatus dentro del grupo y en medio para alcanzar el reconocimiento social. Los agresores justifican sus acciones violentas con las siguientes afirmaciones: “Mira lo que me haces hacer, yo no quería enojarme, pero tú me provocas”. Es por ello que el agresor tiene dificultad en relacionarse de manera interpersonal, incluso con sus padres, y presenta inadecuaciones en su desarrollo moral. Así que un niño que es *bully* en el jardín de niños lo será también en la escuela primaria y en la secundaria, de modo que los agresores profesionales pagarán a la larga las consecuencias de su conducta y frecuentemente pasarán un tiempo de su vida adulta en prisión (Mendoza; 2011).

2.5 Tipos de *bullying*.

En términos generales, existen dos diferentes clasificaciones del fenómeno de acoso escolar.

En la primera clasificación, Mendoza (2011) describe ocho modalidades de acoso escolar, las cuales se mencionan a continuación:

- Bloqueo social.

Se busca acorralar socialmente a la víctima. Todas ellas buscan el aislamiento social y la marginación o exclusión impuesta por estas conductas de bloqueo. Las

prohibiciones de jugar en grupo, de hablar o comunicarse con otros son, aplicar la “ley del hielo” o de que nadie le hable o se relacione con la víctima, son algunos ejemplos de bloqueo social.

El niño no identifica más que el hecho de que nadie le habla o que nadie quiere estar con él, o bien, que los demás le excluyen sistemáticamente de los juegos. Otro ejemplo es cuando un niño siempre se le culpa por todo lo malo que sucede, si se pierde algo, si alguien se lastima o si alguien grita.

- Hostigamiento.

Se refiere a aquellas conductas que consisten en acciones que manifiestan desprecio, falta de respeto y desconsideración por la dignidad del niño. El odio, la ridiculización, la burla, el menosprecio, los apodos, la crueldad, la manifestación gestual del desprecio y la imitación grotesca, son los indicadores de hostigamiento.

De igual manera, comenzar a seguir a una persona por detrás, haciendo gestos de desprecio que provoquen la burla y risa en otros, es otro ejemplo de hostigamiento.

- Manipulación social.

Son conductas que pretenden distorsionar la imagen social de un niño y “envenenar” a otros contra él. Se exagera lo que hace o dice la víctima acosada, muchos otros niños se suman al grupo de acoso de manera involuntaria, percibiendo que el acosado merece el trato que recibe.

- Coacción.

Mediante estas conductas, quienes acosan al niño pretenden ejercer dominio y un sometimiento total de su voluntad. En este escenario, la víctima hace actividades en contra de su voluntad, proporcionando a los que la obligan diferentes beneficios, pero, sobre todo, poder social. Con frecuencia, las coacciones implican que el niño sea víctima de vejaciones y abusos, pudiendo llegar hasta conductas sexuales no deseadas que la víctima debe callar por miedo a las represalias sobre sí o sobre los hermanos, por ejemplo, cobrar un monto para evitar ser golpeado o exigir que sustraiga un examen para el agresor.

- Exclusión social.

Son conductas que buscan excluir de la participación al niño acosado. Al ningunearlo, tratarlo como si no existiera, aislarlo, impedir su expresión o impedir su participación en juegos, se produce el vacío social en su entorno.

- Intimidación.

Se refiere a conductas que persiguen asustar, acobardar, opacar o consumir emocionalmente al niño mediante la acción intimidatoria. Es decir, se busca inducir el miedo en el niño. Por ejemplo: llamar a la casa de la víctima, decirle que se conoce su dirección y amenazarla con golpearla, cortarla o lastimarla de alguna manera.

- Agresiones.

Pueden ser directamente hacia la persona o hacia sus propiedades; incluye esconder, romper, rayar, maltratar o doblar sus pertenencias, así como tomar algo sin pedirlo, empujarlo o golpearlo.

- Amenaza a la integridad.

Se refiere a las conductas que buscan amilanar mediante amenazas contra la integridad física del niño o de la familia o mediante la extorsión. Las agresiones pueden ser:

- Verbales: insultos, humillaciones o amenazas.
- Electrónicas o virtuales: Por internet, teléfono o mensajes de celular.
- Físicas: golpes, zancadillas, pellizcos, patadas; se incluyen hurtos o romper objetos propiedad de la víctima.
- Sociales: exclusión activa, es decir, no dejar participar o exclusión pasiva, o sea, ignorar o difundir rumores y calumnias contra la víctima.
- Psicológicas: acecho, gestos de asco, desprecio o agresividad dirigidos hacia la víctima.

La segunda clasificación propuesta por Mendoza (2011) considera las siguientes modalidades:

- Abuso físico.

Incluye pegar, empujar, sofocar, estrangular, doblar, torcer los dedos hacia atrás, envenenar, quemar, pellizcar, picar con el dedo, jalar el cabello, hacer cosquillas en exceso, morder, apuñalar o disparar. Es oportuno mencionar que la violencia física es hasta siete veces más común entre varones, mientras que el abuso verbal es más utilizado por las mujeres.

- Abuso verbal.

Consiste en el uso de la palabra con crueldad hacia el niño o joven, minando su bienestar moral, físico o mental. Incluye lastimar, causar dolor, herir o burlarse de un niño (llamándole con apodos, motes que hagan reír a otros, aludiendo algún defecto de la persona); esta situación lastima severamente el desarrollo de seguridad personal y de autoestima del pequeño. Las etiquetas y los apodos les hacen sentir que son diferentes, que no encajan y nunca van a pertenecer o a ser aceptados.

De igual manera, involucra intensidad y duración. Los apodos y diferentes nombres que se les asignan son repetidos muchas veces a lo largo del día y durante un largo periodo.

Se usa para ganar u obtener poder sobre otra persona. Gritar, burlarse, insultar o degradar a la víctima se utiliza como un medio para dominar o controlar y lograr que actúe como agresor.

Ataca la vulnerabilidad de la víctima. Al igual que un caricaturista exagera los rasgos físicos más sobresalientes de la persona caricaturiza, el agresor verbal busca los defectos y marcas que más avergüenzan a la víctima y los expondrá públicamente.

Deja a la víctima sintiéndose aislada y expuesta. Muchos de los agresores verbales utilizan técnicas sutiles de “lavado de cerebro”. Disfrazan sus comentarios de buenas intenciones y traducen los motivos de la víctima, de sus amigos o de otras personas, de forma que siempre terminan haciéndole perder a la víctima la confianza en sí misma.

Suele escalar, hasta llegar a alcanzar consecuencias físicas. El ejemplo más común de esto es lo que ocurre en los partidos deportivos, en los que las porras de uno y otro comienzan a burlar y agredir al otro equipo y, de pronto, comienzan a insultarse, a decirse groserías y, sin darse cuenta, empiezan a lanzarse objetos y darse golpes.

Asimismo, puede llegar a convertirse en un acoso sexual. Hacer comentarios de contenido sexual, tales como “eres una zorra”, “pareces ramera” o “eres una buscona”. Son formas de agresión verbal que involucran la conducta sexual de la víctima.

- Abuso emocional.

El abuso emocional incluye rechazar, ignorar, excluir, aislar, aterrorizar y corromper; es el abuso más difícil de comprender para los niños y es el que los deja más confundidos. Es la forma de devaluación sistemática del otro. Ocurre de forma constante, no siendo un solo evento. Está enfocado en disminuir la autoestima de la víctima hasta el punto de llegar a considerarse sin valor, no merecedora de respeto, de la amistad, ni tampoco digna del derecho humano más elemental: el derecho a ser amada. Este abuso es uno de los más difíciles de diagnosticar y de mostrar pues no puede comprobarse con las huellas que dejan.

El abuso moderado lo constituyen todas las conductas de maltrato que impiden a un niño alcanzar éxito en escenarios importantes para él, como la escuela. Por ejemplo, el niño que deja de estudiar para no ser considerado como un “teto, flan, ñoño o nerd”.

El abuso severo lo conforman las acciones del maltrato que provocan que el niño no se desarrolle, con lo cual queda impedido en algún ámbito importante de su vida, como el juego, el trabajo o el amor.

De acuerdo con Garbarino (citado por Mendoza; 2011), existen cuatro formas de abuso psicológico o emocional:

- Rechazar: Resistir a otro, forzándolo a retroceder en su movimiento, y mostrar oposición o desprecio a una persona, grupo o comunidad.
- Aterrorizar: Es la amenaza de revelar características intensamente vergonzosas o de exponer al niño a intensa humillación.
- Aislar: Es privar a un niño de la oportunidad de sostener una interacción social normal; por ejemplo, excluirlo de un equipo o invitar a todo el salón, menos a una o uno.
- Corromper: Alentar a un niño un comportamiento inadecuado en el área de la sexualidad, la agresividad o el abuso de sustancias.

2.6 Perfil de acosadores y víctimas.

En este presente capítulo se presentan las características de los acosadores, de las víctimas y otros participantes en el acoso escolar, las cuales ayudarán a identificar con mayor facilidad a los individuos que muestran rasgos de acosadores y víctimas del acoso escolar o *bullying*.

2.6.1 Características de los acosadores.

Una de las características distintivas de los agresores típicos es su belicosidad con los compañeros. Si son chicos, suelen ser más fuertes físicamente que los demás, y en particular, más que sus víctimas (Olweus; 2006).

Es muy común la opinión de que los individuos que adoptan un modelo de conducta agresivo y bravucón, de hecho, esconden una personalidad ansiosa e insegura. En varios estudios se ha puesto a prueba la suposición de que los agresores tienen una inseguridad soterrada, utilizando incluso métodos “indirectos” como fármacos y tests de personalidad especiales. Los resultados no aportaron nada que pudiera avalar esa opinión generalizada; más bien apuntaban en sentido opuesto: los agresores mostraban una ansiedad y una inseguridad inusualmente bajas. Los alumnos que participan en las intimidaciones, pero que normalmente no toman iniciativa, se les llama agresores pasivos, seguidores o secuaces. Los agresores no parecen llegar al bajo nivel de popularidad que caracteriza a las víctimas.

Respecto a las fuentes psicológicas que alimentan la conducta agresiva, el modelo aparece en los resultados de las investigaciones apuntan a tres motivos, relacionados en parte entre sí. En primer lugar, quienes intimidan y acosan sienten una necesidad imperiosa de poder y de dominio; parece que disfrutan cuando tienen “el control” y necesitan dominar a los demás. En segundo lugar, considerando su ambiente familiar en el cual han crecido muchos de ellos, es natural suponer que han desarrollado un cierto grado de hostilidad hacia el entorno; tales sentimientos e impulsos pueden llevarles a sentir satisfacción cuando producen daño y sufrimiento a otros individuos. Por último, existe un componente de “beneficio” en su conducta, los agresores a menudo obligan a sus víctimas a que les den dinero, cigarrillos, cerveza y otros objetos de valor (Olweus; 2006).

Los jóvenes que son agresivos e intimidan a otros corren el riesgo claramente mayor de caer más tarde en problemas de conducta, como la delincuencia o el alcoholismo.

2.6.2 Características de las víctimas.

Las víctimas típicas son alumnos más ansiosos e inseguros que el resto. Además, suelen ser cautos, sensibles y tranquilos. Cuando se sienten atacados, normalmente reaccionan llorando y alejándose. Asimismo, padecen una baja autoestima, y tienen una opinión negativa de sí mismos y de su situación. Es frecuente que se consideren fracasados y se sientan estúpidos, avergonzados o faltos de atractivo, según indica Olweus (2006).

Las características de personalidad de los sujetos que tienen el papel de víctimas, incluyen las siguientes:

- No son agresivos ni violentos.
- Se sienten débiles inseguros y ansiosos.
- Son más cautos, sensibles y tranquilos.
- Son tímidos y tienen baja autoestima.
- Llegan a tener una visión negativa de sí mismos y de sus compañeros.
- Sienten culpa y vergüenza por no defenderse y por permitir ser abusados.

En cuanto a sus características sociofamiliares, están las siguientes:

- Son de raza diferente o de menor nivel socioeconómico.
- Pasan mucho tiempo en su casa.
- Parecen tener intereses intelectuales y son chicos cuyas familias valoran el rendimiento escolar.
- Su familia es sobreprotectora y fomenta la dependencia.
- No tienen un grupo de amigos.
- Son adoptados.
- Son poco populares en clase.

Las víctimas pasivas son signo, para otros individuos inseguros y despreciables, de que no responderán al ataque ni al insulto.

En las conversaciones exhaustivas con los padres cuyos hijos sufren de agresiones, ponen de manifiesto que estos chicos se caracterizan por una cierta prevención y sensibilidad ya en edad temprana. Al mismo tiempo, es evidente que el hostigamiento repetido por parte de los compañeros debió incrementar considerablemente la ansiedad, la inseguridad y, en general, la valoración negativa que las víctimas hacían de sí mismas. Los chicos víctimas, en especial con sus madres, tienen un contacto estrecho y unas relaciones más positivas que otros chicos en general. Para algunos profesores, esta relación más estrecha constituye una protección excesiva por parte de las madres (Olweus; 2006).

Existen también las víctimas provocadoras, que se caracterizan por una combinación de modelos de ansiedad y de reacción agresiva. Estos alumnos suelen tener problemas de concentración, y se comportan de forma que causan irritación y tensión a su alrededor. Algunos de ellos pueden caracterizarse como hiperactivos. No es raro que su conducta provoque a muchos alumnos de la clase, lo cual se traduce en reacciones negativas en gran parte del grupo e incluso todo en él. Estos niños son propensos a la depresión y tienen la autoestima más pobre.

2.6.3 Otros participantes en el acoso.

Tanto los niños como los adultos se pueden comportar de forma agresiva después de observar que otra persona o un “modelo” actúa con agresividad.

En el contagio social, es el principio más importante es que la contemplación de un modelo que recibe una recompensa por su conducta agresiva tiende a disminuir las “inhibiciones” propias del observador; al revés, las consecuencias negativas para el modelo suelen activar y fortalecer la tendencia a la inhibición del observador.

Es una situación de agresión y acoso, este mecanismo puede funcionar de la siguiente manera: normalmente el modelo será recompensado con su victoria sobre la víctima. Todos estos factores se combinan para debilitar los controles frente a las tendencias agresivas de los alumnos observadores neutrales, y pueden contribuir a que estos participen en la actividad de intimidación. Los alumnos que normalmente

son agradables y no agresivos, a veces participan en las agresiones sin grandes recelos: una disminución del sentido de la responsabilidad individual (Olweus; 2006).

Las características generales de los espectadores son:

- Manifiestan falta de carácter.
- Su silencio otorga permiso al agresor de agredir a otro.
- Demuestran inseguridad en sí mismos.
- Expresan miedo al ser pasivos.
- Denotan falta de empatía con la víctima.
- Demuestran falta de compromiso.

Los espectadores determinan si se genera o no el *bullying*.

2.7 Estrategias de prevención y afrontamiento.

De acuerdo con Barri (2013), la prevención requiere un abordaje multidisciplinar que abarca desde las programaciones de las diferentes materias hasta el diseño arquitectónico de un centro, pasando por la organización de los recursos humanos y los espacios de cada docente. La arquitectura es un factor importante, ya que puede favorecer el control y, por lo tanto, la prevención, limitando el número de zonas duras o lugares de difícil supervisión por el profesorado, hecho que coartará la libertad de

acción de los acosadores y su sensación de impunidad, a la vez que facilitará la detección al mejorar dicho control.

La actuación del profesorado debe llevarse a cabo mediante la adecuada educación de valores, emociones y sentimientos. La sociedad ha enseñado las personas a esconder los sentimientos y las emociones, haciendo aparecer como débiles y vulnerables a las personas que los muestran; ha enseñado a no llorar en público, a no decir: "Me haces daño con lo que dices o haces", a no expresar efusivamente las propias alegrías, en definitiva, a reprimir algo que nace desde dentro de la persona de una forma totalmente espontánea y natural. Todo esto se debe al esquema de valores imperante, androcéntrico, que exalta la fuerza, el control de las emociones y la inhibición de la parte sentimental, a la vez rechaza e incluso, ridiculiza a las personas sensibles, tiernas, dulces y emotivas, sobre todo si pertenecen al género masculino.

Por lo tanto, es necesario educar a las personas haciendo comprender la complejidad del ser humano y de todas sus facetas que forman parte de un todo natural en el que se pueden conjugar la fuerza con la sensibilidad y los miedos con la valentía por superarlos.

Para poder llevar a cabo esta tarea, es posible ayudarse de la proyección de filmes, ciertos juegos y actividades de clase o tutorías específicas, pero también teniendo especial prudencia en cómo se muestra el profesor ante los alumnos, ya que

sus actitudes pueden provocar diferentes reacciones en el alumnado: admiración, rechazo, simpatía, antipatía, a la vez que serán conductas a imitar o a evitar.

2.7.1 Estrategias escolares.

La mayor parte de los casos en *bullying* tiene su origen en el centro educativo al que acuden acosadores y víctimas, y a su vez, una buena parte de los actos que forman parte de las situaciones de acoso se desarrollan en el seno de la institución educativa.

En los centros educativos, los alumnos pasan una treintena de horas semanales, por tanto, el contacto entre los acosadores y víctimas es cercano. El papel de los centros docentes es fundamental en la prevención, detección y la intervención de los casos de acoso escolar. Una adecuada prevención, teniendo en cuenta que es apropiada la educación en valores, es la mejor forma de erradicar el *bullying* de las aulas.

Los arquitectos deben diseñar los centros educativos evitando los rincones y espacios difíciles de supervisar. El alumnado requiere el mínimo tiempo posible, de modo que los alumnos estén solo únicamente el tiempo imprescindible, ya que en esos momentos se dan muchas de las situaciones de acoso escolar.

También conviene implementar mayor vigilancia en la función de supervisión a las guardias de patio, que es como se conoce al control de recreo de los alumnos.

Un aspecto importante es disponer de un número suficiente de profesores para que en los cambios de clase puedan supervisar los pasillos, escaleras y otras zonas duras que puedan existir. Los alumnos que protagonicen actitudes disruptivas pueden acudir por tiempos variables a recibir una atención personalizada, con la finalidad de ser reeducados y ayudarlos a establecer un patrón de valores socialmente aceptable. En esta aula, los alumnos acosadores podrán recibir una atención individualizada, en la que se tendrá por prioridad, ante cualquier otro aspecto, producir cambios en su sistema de valores, previo análisis exhaustivo de las causas que lo llevaron a asumir el rol de acosadores y a ejercer la violencia hacia los compañeros.

Solo planificando la tarea profesional, asumiendo que se van a poder producir todo tipo de actitudes disruptivas y sabiendo cómo se debe identificarlas, clasificarlas y tratarlas, será posible actuar de forma más adecuada. En la prevención se hace imprescindible la previsión. Se debe saber que hay episodios que van a poder suceder, bien porque ya se han dado en el pasado en el plantel, bien porque estén sucediendo, porque ocurren en otros centros o porque se tenga por cualquier otro medio conocimiento de que entra dentro del razonamiento posible, señala Barri (2013).

Por lo tanto, el papel de la escuela es prevenir, prever y detectar el *bullying* y hacer una primera intervención, dando apoyo para que se modifiquen las conductas.

2.7.2 Estrategias familiares.

La familia es una base para completar el abordaje de las situaciones de acoso a las que son sometidas los menores. Las familias de la víctima deben ser capaces de detectar posibles casos de acoso que sufren sus hijos e hijas; las familias de los acosadores deben actuar de manera que produzcan cambios en los patrones de valores de los menores y que ese cambio se refuerce y se retroalimente.

Asimismo, sería necesario informar e incluso formar a todas las familias del centro que sepan y puedan abordar de forma preventiva estas situaciones y, llegado el caso, intervenir cuando sus hijos e hijas presenten alguna situación de acoso, dando a conocer a las familias lo que realmente es el *bullying*, los daños que causa y como destrozan a las víctimas y familiares.

Las formas más habituales por las que pueden entrar los padres de un menor que sufre *bullying* suelen ser porque lo descubren a través de indicios que se pueden observar como presencia de golpes, rasguños, ropas rasgadas, desaparición de objetos, diferentes tipos de malestar, reales o fingidos, o bien, porque los hijos estallan a raíz de episodio de elevada magnitud o de la suma que, en definitiva, hacen insoportable para el menor la situación que le toca vivir. Lamentablemente, algunas familias se llegan a enterar cuando el caso está en un estadio avanzado, muchas veces enquistado, y que ha hecho sufrir de forma reiterada a la víctima durante semanas o meses.

2.7.3 Estrategias terapéuticas.

La intervención de los profesionales de la salud es de vital importancia, los médicos y enfermeros se encuentran en muchos casos con signos de malos tratos infantiles. Cuando un menor acude a un centro de salud, los profesionales sanitarios se encuentran con muchas ocasiones con signos visibles de malos tratos sufridos.

En algunos casos, las señales son físicas, pero en otros pueden apreciarse signos psicológicos en los menores que pueden alertar al personal médico de estas situaciones. El miedo a ser tocados, a desnudarse, inseguridades, miradas evitadas, respuestas contradictorias o evasivas, negación de lesiones o justificación de las mismas, son algunos de los signos que pueden darnos a entender que se está produciendo algún tipo de maltrato.

La sospecha puede recaer en los padres o en el maltrato entre iguales, es decir, *bullying* o fruto de otras conductas violentas. Es preciso crear un clima de confianza que concluya en una actitud muy colaboradora y comprensiva ante cualquier situación negativa que haya vivido el menor, y no juzgar en ningún momento su actitud ni en la situación de acoso no del posible hermetismo con el que afronte un interrogatorio.

El psicólogo es una pieza clave para resolver los casos de *bullying*. Los psicólogos encaminarán su consulta en conocer qué, cómo, cuándo y dónde sucedieron los hechos que propiciaron la consulta. Es muy importante conocer la percepción subjetiva del sujeto y, si es posible, contrastar la misma con hechos y

objetivos que sea posible conocer de las fuentes (familia, centro escolar...), para así poder tener una referencia del grado de afectación del paciente y de los patrones perceptivos al enfrentarse a determinadas situaciones de la realidad.

La catarsis que hace el paciente, es decir, la liberación de cargas psíquicas que le produce el hecho de haberse expresado comentando lo que le preocupa, ya es algo beneficioso, pero lógicamente, es necesario no conformarse con este beneficio de la terapia, sino ir mucho más allá, tanto en el diagnóstico como en el tratamiento.

La misión del psicólogo es ayudar a alcanzar ese objetivo, debe hacer saber a su paciente que en ningún caso se le va a juzgar por lo que diga o haga, sino que se le comprenderá y se tratará de dar respuesta a todo aquello que le preocupa o le afecta. El psicólogo no está para valorar si las circunstancias están bien o mal, sino para tratar de ver si son positivas o negativas para el individuo y su entorno. El psicólogo nunca debe ser un amigo, un colega, ni asumir roles paternalistas o fraternales. El psicólogo es un experto, un orientador, un profesional que trata de hacer visibles al paciente los porqués que han motivado su visita o consulta para que pueda analizar y valorar desde su óptica personal, y que esto le ayude a comprender cómo es, cómo vive, cómo siente y cómo, a raíz de ello, interactúa en su entorno. Lo ayudará a valorar la necesidad de obrar determinados cambios para mejorar su calidad de vida y las relaciones con su entorno; finalmente, le ofrecerá estrategias para conseguir que estos cambios se produzcan.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo está 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.

3.1 Enfoque del estudio.

El enfoque del presente estudio es mixto. Si bien existen dos paradigmas importantes en el campo de la ciencia, el cuantitativo y el 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: 45). Según tal autor, el enfoque cuantitativo “admite la posibilidad de aplicar las ciencias sociales el método de investigación de las ciencias físico naturales. Concibe al objeto de estudio como un intento de lograr la máxima objetividad. Su concepción de la realidad social coincide con la perspectiva positivista. Es una investigación normativa, cuyo objetivo está en conseguir leyes generales referidas al grupo. En la recogida de

datos se suelen aplicar tests, pruebas objetivas y otros instrumentos de medida sistemática. Es característica relevante la aplicación de la estadística en el análisis de datos. Este enfoque parte de la soberbia de que ya se conoce todo sobre el tema que se investiga, comprueba lo que sabe, hace encuesta por muestreo a grandes masas”.

Asimismo, según el autor, con referencia a la metodología cualitativa, “es una investigación ‘desde dentro’, que supone una preponderancia de lo individual y subjetivo. Su concepción de realidad social entra en la perspectiva humanística. Es una investigación interpretativa, referida al individuo, a lo particular. Por lo tanto, es de carácter ideográfico” (Bisquerra; 2013: 47).

La investigación cualitativa, en resumen, pregunta sobre los acontecimientos y se basa en la observación hasta que no haya nada nuevo; expresa cómo sienten, perciben o experimentan las personas su vida; partiendo de su perspectiva, el investigador observa y pregunta. Esta metodología asume una actitud humilde.

Para mayor comprensión de ambos enfoques, 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: ¿Cada cuándo ocurre y con qué magnitud?

- El investigador o investigadora plantea un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno, aunque en evolución. Sus preguntas de investigación versan sobre cuestiones específicas.
- Una vez planteado el problema de estudio, el investigador o investigadora considera lo que se ha investigado anteriormente (la revisión de literatura) y construye un marco teórico (la teoría la habrá de guiar su estudio).
- La recolección de los datos se fundamenta en la medición (se miden las variables o conceptos contenidos en la hipótesis). Esta recolección se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica. Para que una investigación sea creíble y aceptada por otros investigadores, debe demostrarse que se siguieron tales procedimientos. Como en este enfoque se pretende medir, los fenómenos estudiados deben poder observarse o referirse al “mundo real”.
- Debido a que los datos son producto de mediciones, se representan mediante números (cantidades) y se deben analizar con métodos estadísticos.
- Los estudios cuantitativos siguen un patrón predecible y estructurado (el proceso) y se debe tener presente que las decisiones críticas sobre el método se toman antes de recolectar los datos.
- La investigación cuantitativa pretende identificar leyes “universales” y causales.

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

- En la metodología cualitativa, el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística: las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en su contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Se ha dicho de ellos que son naturistas. Es decir, que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo. En la observación participante tratan de no desentonar en la estructura, por lo menos hasta que han llegado a una comprensión del escenario. En las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de las preguntas y respuestas. Aunque los investigadores cualitativos no pueden eliminar sus efectos sobre las personas que estudian, intentan controlarlos o reducirlos a un mínimo o, por lo menos, entenderlos cuando interpretan los datos.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la perspectiva fenomenológica y, por lo tanto, para la investigación cualitativa, es esencial experimentar la realidad tal como los otros la experimentan. Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para poder comprender como ven las circunstancias.
- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Tal como lo dice Bruyn, el investigador

cualitativo ve las situaciones como si ellas estuvieran ocurriendo una primera vez. Nada se da por sobreentendido. Todo es un tema de investigación.

- Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca “la verdad” o “la moralidad” sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.
- Los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos mediante los cuales se estudian a las personas necesariamente influyen sobre modo en que se las ve. Cuando se reducen las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, se pierde de vista el aspecto humano de la vida social. Si se estudia cualitativamente, se llega a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.
- Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Los métodos cualitativos permiten al investigador permanecer próximo al mundo empírico. Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.

Mientras que los investigadores cualitativos subrayan la validez, los cuantitativos hacen hincapié en la confiabilidad y la reproducibilidad de la investigación.

El enfoque cuantitativo lo define Bisquerra (1989) porque se sustenta fundamentado en las matemáticas, física y química. Se interesa por las ciencias exactas. Es positivista, es decir, que es susceptible de medirse, lo que no se mide es inútil, se busca conocer las leyes que rigen los fenómenos, cada acción una reacción.

El enfoque cualitativo utiliza las experiencias individuales subjetivas, es humanista y realista, es decir, que la persona se sienta en confianza para decir lo que está sintiendo, es de corte interpretativo, como interpretan las personas se estudia desde dentro del fenómeno.

3.2 Diseño de investigación.

Si bien existe una diversidad de diseños de naturaleza tanto cualitativa como cuantitativa, el diseño para la presente indagación fue el conocido como estudio de caso. Según Merlino (2009), este 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.
- 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 de estudio puede ser definido por fronteras preexistentes tales como la escuela, un aula o un programa o un programa educativo.
- Se basa en entrevistas u observaciones, pero puede recurrir a técnicas cuantitativas como la encuesta, para conocer algunos aspectos que permitan una interpretación más profunda del conjunto.

3.3 Técnicas e instrumentos.

La presente investigación, caracterizada por ser cualicuantitativa (mixta), se sustenta en 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 desde el enfoque de Hernández y cols. (2014), que son la estandarizada y la no estandarizada. La primera se caracteriza esencialmente porque posee uniformidad en las instrucciones para administrarse y calificarse, así como ciclos específicos de desarrollo y reconfirmación. La segunda, usualmente se genera mediante un proceso menos riguroso y su aplicación es limitada (como una prueba de un maestro para evaluar el aprendizaje de sus alumnos en una

asignatura). Desde luego, los no estandarizados pueden irse robusteciendo (valiéndose de diferentes contextos) hasta convertirse en pruebas estandarizadas.

Con respecto al instrumento empleado, desde esta perspectiva cuantitativa se optó por el denominado “Escala 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 por validez, el grado que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir. La validez, debe responder a la siguiente pregunta: ¿Está midiendo lo que cree que está midiendo? Si es así su medida es válida; si no, evidentemente carece de validez (Hernández y cols.; 2014).

La confiabilidad es entendida por Hernández y cols. (2014) como el grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales. La confiabilidad de un instrumento de medición se determina mediante diversas técnicas.

A continuación, se describe la prueba o escala INSEBULL.

Esta prueba se enfoca a la evaluación de los indicadores subjetivos del acoso escolar. El objetivo de dicho recurso es el de 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 a 0.83, analizada a través de la prueba alpha de Cronbach (Avilés y Elices; 2007).

El autoinforme permite valorar los siguientes factores o dimensiones:

- Intimidación: Es el grado de percepción y conciencia que el alumno/a expresa como protagonista/agresor en situaciones de *bullying*.
- Victimización: Es la percepción y conciencia que el alumno expresa como protagonista/víctima en situaciones de *bullying*.
- Solución moral: Es la falta de salidas al maltrato y en el posicionamiento moral que hace el sujeto ante la situación de maltrato.
- Red social: Es la percepción de dificultades para obtener amistades y tener relaciones sociales adaptadas en el ámbito escolar.
- Falta de integración social: Expresión de dificultades en la integración social con la familia, con el profesorado y entre los compañeros.
- Constatación de maltrato: Es el grado de conciencia de las situaciones y de los hechos de maltrato y su causa.
- Identificación en participantes del *bullying*: Grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de maltrato.

- 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* (Avilés y Elices; 2007).

3.3.2 La entrevista.

La segunda técnica empleada para la obtención de información, fue la entrevista cualitativa, que es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa. Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra (entrevistado) u otras (entrevistados). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto de un tema (Hernández y cols.; 2014).

Los autores antes referidos señalan las siguientes características de las entrevistas cualitativas:

- El principio de la entrevista no se predetermina ni se define con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas. Es flexible.
- Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.

La entrevista cualitativa es en buena medida anecdótica y tiene carácter más amistoso.

- El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista.
- El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados.
- El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado.
- Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje.

El tipo de entrevista usado en esta investigación es semiestructurado, se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información.

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 docentes, intenta obtener información de un agente clave, como lo es el responsable del proceso educativo en el aula. Ambos guiones se presentan en los Anexos 4 y 5, respectivamente.

3.4 Población, muestra y unidades de análisis.

Según Hernández y cols. (2014: 174), se entiende por población al “conjunto de todos los casos que concuerden con una serie de especificaciones”. En el presente

estudio, la población estuvo conformada por los niños que acuden al Instituto Patria y libertad, en nivel primaria, turno matutino, del ciclo escolar 2019-2020.

Según lo definen los autores mencionados anteriormente, “la muestra es, en esencia, un grupo de la población” (Hernández y cols.; 2014: 174). En esta investigación, la muestra fue formada por 20 alumnos, 12 niños y 8 niñas que cursan 5º y 6º grado de primaria en el Instituto Patria y libertad.

Asimismo, es importante señalar que, si bien los niños son los informantes principales, 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 obtiene información para el cumplimiento de los objetivos del estudio. En este caso, las unidades de análisis, fueron 20 informantes clave. Estos sujetos, de quienes se presume que conocen en mayor profundidad el fenómeno del acoso escolar, fueron los niños que, en la entrevista con los profesores, estuvieron identificados como poseedores de la información más útil y pertinente para la presente indagación. Es oportuno indicar que los informantes clave, 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 por estudiar este tema fue debido a que el acoso escolar es un fenómeno social por naturaleza, que se produce en grupos relativamente estables,

donde la víctima tiene pocas posibilidades de escapar. Las conductas de maltrato están vinculadas al ajuste psicosocial de los implicados y tiene un fuerte impacto en el clima de convivencia. El acoso escolar, tal vez por la repercusión mediática que adquieren determinados sucesos que se producen en la escuela, se asimila a la llamada violencia escolar, todas las acciones más o menos violentas llevadas a cabo por el comportamiento de los alumnos dentro de las estancias escolares, indican si dentro de un centro educativo se genera o no acoso escolar, pues en años atrás había más respeto entre los mismos alumnos y profesores.

Esta investigación fue realizada en esta institución educativa “Instituto Patria y Libertad” porque los alumnos presentaron una conducta muy agresiva hacia sus compañeros y falta de respeto e indisciplina hacia sus profesores.

A la directora le pareció interesante saber cómo son las relaciones entre los alumnos y personal docente. También quería saber si dentro de la institución se presentaba o no el acoso escolar y así encontrar estrategias para dar un mejor tratamiento.

En el proyecto de investigación se buscaron los antecedentes del acoso escolar, para determinar si se ha presentado o no el acoso escolar. Se realizó el planteamiento del problema, ya que ayudó a resolver con mayor exactitud y satisfacción la investigación en forma clara, precisa y accesible. Se planteó un objetivo general y seis objetivos particulares, que ayudaron a establecer el punto de partida y marcaron el punto de llegada.

Se realizaron preguntas de investigación, fue necesario hacer varias preguntas del problema estudiado para presentarlo de manera directa, lo cual ayudó a que no se distorsionara la información.

Se operacionalizó la variable de estudio para especificar qué actividades u operaciones se realizarían para medir la variable e interpretar los datos obtenidos, es decir, ayudó a obtener la información del tema.

La justificación indicó el porqué de la investigación, mientras que el marco de referencia ayudó a describir el escenario donde se realizó la investigación de campo.

En el marco teórico de la investigación se desarrollaron los siguientes temas: en el capítulo 1 se habló del fundamento teórico en la propuesta de Piaget, ya que este autor habla de la evolución del pensamiento del niño, en tanto que en el capítulo 2 se plantearon los principales fundamentos teóricos en el estudio del *bullying*.

La investigación de campo se realizó en el “Instituto Patria y Libertad”, en los de grupos de 5° y 6° grado del turno matutino, a los cuales se les aplicó la prueba de Autoinforme INSEBULL; después de aplicarles dicha prueba y al hacer el vaciado de la información, se detectó a los alumnos víctimas y a los agresores, a quienes se les realizó una entrevista (Anexo 5).

A los profesores se les proporcionó una hoja de heteroinforme en la cual valoraron del 1 a 9 a cada uno de sus alumnos en cada una de las columnas, esta

información también se vació para obtener las gráficas que ayudaron a identificar a los alumnos víctima y agresor por parte de los docentes. Al igual que a los alumnos, los docentes también fueron entrevistados (Anexo 4).

Con la información obtenida de las entrevistas se realizó una tabla en la cual se vació la información por categorías, como resultado se obtuvieron ocho categorías: participantes en las situaciones de *bullying*, tipos de acoso, causas del acoso escolar, características de las víctimas, características del acosador, consecuencias, prevención y tratamiento. A esta información se integraron las respuestas obtenidas por docentes y alumnos en cada una de las categorías y también se retomó parte de la teoría para corroborar que lo obtenido en la investigación tiene sustento teórico, tomando como base la información de los capítulos 1 y 2, para anexar una breve interpretación.

En el siguiente apartado se procede a presentar el análisis e interpretación de la investigación, para luego llegar a las conclusiones finales.

3.6. Análisis e interpretación de los resultados.

En este apartado se presentan los principales hallazgos sobre el problema de investigación que atañe el 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 la interpretación estructurada de la información y las conclusiones respectivas.

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

3.6.1. Percepción del acoso escolar en los alumnos de los grupos de 5° y 6° grado del Instituto Patria y Libertad.

Los resultados obtenidos de la escala INSEBULL, aplicada a los alumnos 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 104, esto se considera dentro de lo normal.

Cabe señalar que la escala INSEBULL marca como parámetro una media de 100 puntos, 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 el sujeto ante la situación de maltrato” (Avilés y Elices; 2007: 25), el puntaje promedio fue de 99, que lo sitúa dentro de lo normal.

Por otra parte, en la escala de victimización el puntaje promedio fue de 102, el cual es 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 intimidación social, que mide “la percepción de dificultades para obtener amistades y tener relaciones sociales adaptadas al ámbito escolar” (Avilés y Elices; 2007: 26), indica un puntaje promedio de 100, que es normal.

La escala de constatación mide el “grado de conciencia de las condiciones situacionales de los hechos del maltrato y su causa”. (Avilés y Elices; 2007: 26). En esta escala el puntaje promedio fue de 117, lo cual se interpreta como alto.

Por otra parte, la escala de identificación muestra un puntaje promedio de 97, es decir, un índice 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 (Avilés y Elices; 2007), indica un puntaje promedio de 107, ubicado dentro de los parámetros de normalidad, aunque con tendencia hacia los puntajes altos.

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/as” (Avilés y Elices; 2007: 26), tuvo un resultado de 109 puntos. Esto se ubica dentro de lo normal, aunque cercano a los puntajes altos.

Finalmente, en la escala sintetizadora de total previsión de maltrato, el puntaje promedio fue de 106, esto la ubica dentro de lo normal.

Estos resultados se pueden observar gráficamente en el Anexo 1.

Estos resultados indican 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 acoso escolar o *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 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 estos autores, una forma de maltrato que implica la percepción de la víctima y en 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 escala INSEBULL, en el formato heteroinforme, se identifica a tres niños como participantes víctimas en las situaciones de acoso. Asimismo, se identifican dos alumnos como participantes en estas situaciones de *bullying*.

Por otra parte, en la entrevista con los docentes del grupo, se refieren a dos de los alumnos como especialmente víctimas del acoso a compañeros y a dos de los niños como los principales acosadores en el grupo.

Los sujetos *bully* o acosadores se caracterizan por ser belicosos incluso con los adultos, ya sea con los maestros y con sus padres; tienden a ser violentos, impulsivos y tener dominio sobre ellos. Demuestran poca empatía sobre las víctimas y la mayoría

de las veces cuentan con una buena opinión sobre sí mismos. Es interesante descubrir, sin embargo, que esconden bajo esas actitudes, signos de ansiedad e inseguridad, según Olweus (2006).

Por otra parte, los sujetos víctimas suelen ser ansiosos e inseguros, así como también tener baja autoestima, con una opinión negativa de sí mismos y su situación, teniendo también 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. (Olweus; 2006).

Adicionalmente, se obtuvieron en el autoinforme de la escala INSEBULL los alumnos que obtuvieron altos puntajes en cada una de las subescalas. En ellas se puede identificar que dos alumnos salieron altos en la subescala de intimidación, es decir, dos de los alumnos se perciben a sí mismos como acosadores. De igual forma, tres alumnos obtuvieron puntajes altos de subescalas 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 escala INSEBULL, en el formato de autoinforme que evalúa la percepción subjetiva del *bullying* de los participantes, se pueden identificar distintos tipos de acoso escolar observados en el grupo de estudio.

El tipo de *bullying* mayormente observado es el de “insultos”, seguido de “reírse de ellos” y en tercer lugar se observan “hablar mal de sus compañeros”, en cuarto lugar “daños físicos”, y en menor intensidad las “amenazas”, y el “rechazo social”. Esto puede observar en el Anexo 3.

Por otra parte, en la pregunta a los docentes se obtuvo también como información que las principales conductas de acoso escolar que se observan en el grupo son: agresión verbal, molestar a los compañeros, juegos violentos y agresiones físicas. El docente 1 mencionó: “Existe un alumno que molesta a los demás, las formas más frecuentes de acoso son juegos violentos y malas palabras, agresiones físicas”.

Asimismo, en la entrevista a los alumnos se identificó que los tipos de acoso más frecuentes son: patearse, tirar los objetos de los compañeros, decir malas palabras, empujarse y darse puñetazos. El alumno 2 comenta que “Les pegan como si nada y les dicen groserías”.

Mendoza (2011) plantea una clasificación de los tipos de *bullying* o acoso escolar en ocho modalidades:

- Bloqueo social.
- Hostigamiento.
- Manipulación social.
- Coacción.
- Exclusión social.
- Intimidación.
- Agresiones.
- Amenaza a la integridad.

A partir de estos datos, se identifica que las formas más frecuentes de acoso que percibe en el grupo por parte de los docentes y alumnos son las malas palabras, conductas agresivas y juegos violentos e incluso golpes.

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 son: la falta de respeto, los problemas existentes en casa, la poca supervisión de su profesor, el miedo a ser regañados, el no tener comunicación ni confianza.

“Los problemas existentes en casa, el comportamiento distintivo que tienen en su hogar y la escuela” (Entrevista a docente 1).

Por otra parte, los niños entrevistados indican como principales causas de *bullying* que en sus hogares los papás pelean y los regañan, incluso los llegan a golpear y estos niños entrevistados argumentan que golpean a sus compañeros por que los provocan. “Mis papás a veces pelean cuando mi papá toma. No me gusta golpear a mis compañeros, pero me provocan” (Entrevista al alumno 3).

Teóricamente, la información de autor que habla sobre el *bullying* en el siguiente apartado establece que algunas causas de acoso son: la influencia de la familia para la creación de conductas hostiles y para la aceptación del maltrato o las conductas agresivas (Mendoza; 2012).

A partir de estos datos, se puede inferir que las causas del acoso escolar están tanto en la familia, con el trato que los padres dan a los hijos, como en la escuela, en función del número de alumnos, el trabajo académico y la interacción social que a partir de esto se genera.

3.6.5. Características de las víctimas

En la investigación realizada a través de las entrevistas a los docentes, se pudo identificar que ellos identifican a las víctimas de acoso escolar con las siguientes características: son tímidos, se aíslan mucho, son inseguros y no se integran con facilidad a las actividades grupales.

“Son algo tímidos, se aíslan mucho, no tienen seguridad; tengo el caso de un alumno que le cuesta mucho relacionarse” (Docente 1).

Por otra parte, en la entrevista que se le realizó al niño que es víctima de acoso escolar se describe como trabajador, cuidadoso con sus pertenencias y tranquilo.

“Soy trabajador, soy cuidadoso con mis pertenencias y tranquilo” (Entrevista al alumno 1).

Las víctimas típicas son alumnos más ansiosos e inseguros que el resto, suelen ser cautos, sensibles y tranquilos. Cuando se sienten atacados, normalmente reaccionan llorando y alejándose. Asimismo, padecen una baja autoestima y tienen una opinión negativa de sí mismos y de su situación. Es frecuente que se consideren fracasados y se sientan estúpidos, avergonzados o faltos de atractivo (Olweus; 2006).

Por medio de esta información, las víctimas presentan características de timidez, aislamiento, inseguridad, baja autoestima y tranquilidad.

3.6.6. Características de los acosadores.

De acuerdo con los datos obtenidos en las encuestas a los docentes, ellos mencionan que las características más frecuentes en los acosadores se encuentran: son groseros, “les vale” todo, representan lo que ven en su casa, siempre quieren quedar bien, son prepotentes y quieren destacar.

“Prepotentes, siempre quieren quedar bien con el grupo o sobresalir” (Entrevista a docente 2).

Por otra parte, los niños entrevistados indican como principales características de acosadores el haber recibido maltrato por sus compañeros y profesores, porque estos les gritaban, les gusta que los respeten y se juntan con niños más grandes.

“Una vez cuando estaba en cuarto grado me maltrataron y yo maltrato a mis compañeros desde tercero, me gusta que me respeten y me gusta juntarme con niños más grandes” (Entrevista al alumno 2).

Una de las características distintivas de los agresores típicos es su belicosidad con los compañeros. Olweus (2006) señala que si son chicos suelen ser más fuertes físicamente que los demás, y en particular, más que sus víctimas.

Como se observa en la investigación, se puede constatar que las características de los agresores abarcan la agresividad y el maltrato a los compañeros, porque les gusta ser respetados.

3.6.7. Consecuencias del acoso escolar.

En la investigación realizada a través de las entrevistas a los docentes, se pudo constatar que las repercusiones de los casos de *bullying* pueden llevar al individuo al

fracaso personal, falta de seguridad, violencia, sentirse solo, asesinato, cárcel o muerte.

Particularmente, se consideran como efectos: “Falta de seguridad, violencia, asesinar personas, cárcel, la muerte, recordar que ellos son el reflejo de lo que observan” (Entrevista docente 1).

Por otra parte, los alumnos entrevistados indican que cuando sean grandes seguirán siendo golpeadores cuando los provoquen o van a trabajar en lugares en donde haya armas y carros.

“Seré policía de caminos porque deja dinero y me gustan los carros de policía” (Entrevista al alumno 2).

El agresor aprende que las conductas agresivas son un método para obtener estatus dentro del grupo y en medio para alcanzar el reconocimiento social. Los agresores justifican sus acciones violentas con las siguientes afirmaciones: “Mira lo que me haces hacer, yo no quería enojarme, pero tú me provocas”. Es por ello que el agresor tiene dificultad en relacionarse de manera interpersonal, incluso con sus padres, y presenta inadecuaciones en su desarrollo moral.

Un niño que es *bully* en el jardín de niños lo será también en la escuela primaria y en la secundaria, de modo que los agresores profesionales pagarán a la larga las

consecuencias de su conducta y, frecuentemente, pasarán un tiempo de su vida adulta en prisión (Mendoza; 2011).

A partir de estos datos, se puede inferir que las consecuencias de los acosadores son el fracaso personal, falta de confianza y la dificultad para relacionarse de manera interpersonal. Por su comportamiento, pagarán las consecuencias en su vida adulta, ya que su patrón conductual se repetirá a lo largo de su vida.

3.6.8. Prevención y tratamiento.

Por medio de la investigación realizada y a través de las entrevistas a los docentes, se llegó a la conclusión de que la prevención y tratamiento para el acoso escolar se realiza dentro de la asignatura de Formación, ya que existe un apartado que habla sobre el acoso escolar. También sugieren pláticas o cursos para alumnos, docentes y padres de familia y, cuando el caso lo requiera, buscar ayuda profesional.

“Considero pláticas con alumnos, docentes y padres de familia. Esencialmente la ayuda del adulto, crear confianza, pláticas con él, cuando el caso es muy extremo la ayuda de psicólogo” (Entrevista al docente 1).

Por otra parte, los alumnos comentan que la forma de prevenir el acoso escolar sería informar a la maestra y a los papás cuando se sientan acosados; que aprendan a respetarse, llevarse bien y jugar con todos; en suma, educar a los niños.

“El apoyo de los maestros y mis papás, que no haya tantos golpes” (Alumno 3).

La prevención requiere un abordaje multidisciplinar que abarca desde las programaciones de las diferentes materias hasta el diseño arquitectónico del centro, pasando de la organización de los recursos humanos y los espacios de cada docente. En cuanto a las estrategias familiares, sería necesario informar e incluso formar a todas las familias del centro para que sepan y puedan abordar de forma preventiva estas situaciones y, llegando el caso, intervenir cuando sus hijos e hijas presentan alguna situación de acoso, dando a conocer a las familias lo que realmente es el *bullying*, los daños que causa y como destroza a las víctimas y familiares (Barri; 2013).

A partir de la información obtenida, se define que los niños imitan actitudes de los padres tanto positivas como negativas, por ello, son el reflejo de lo sucedido en casa. Los alumnos no son buenos ni malos, agresores o víctimas, solo necesitan ayuda. Por lo tanto, es importante que, al encontrar niños en situación de acoso o agresores, se dé el tratamiento requerido para que tengan un mejor desarrollo como personas y en la sociedad.

CONCLUSIONES

Los resultados encontrados en la investigación y que fueron analizados e interpretados en el capítulo anterior, permiten concluir el presente estudio afirmando que en los grupos de 5º y 6º grado del “Instituto Patria y Libertad” se presentan algunas situaciones de acoso escolar, aunque no llegan a ser extremas. Se afirma que en la institución se atienden estos casos para evitar a ser un problema mayor, el cual afecte el desarrollo y en bienestar de los niños que se ven involucrados en casos de acoso escolar.

La información presentada permite dar respuesta a cada una de las preguntas planteadas en la introducción, con base en la investigación de campo efectuada a través de la aplicación de la escala INSEBULL y las entrevistas realizadas tanto a los docentes del grupo como a los alumnos más directamente involucrados en las situaciones de acoso.

Asimismo, se confirmó 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. En donde describe el desarrollo cognitivo del niño. De igual forma el objetivo teórico número 2, referido a conceptualizar el término acoso escolar, se pudo cumplir en el capítulo 2. Porque hace mención de las características del acoso escolar. El objetivo particular número 3, que habla acerca de conocer las características de la víctima y el acosador

en el fenómeno de acoso escolar, se logró en el capítulo 2, Que habla acerca de las características de los acosadores. Al igual que el objetivo 4, que consistió en identificar las principales causas del acoso escolar, se cubrió en el capítulo 2, Porque menciona algunas causas del acoso escolar.

El objetivo empírico 5, planteado en esta investigación, en el cual se ubica a los niños que participan en las situaciones de acoso escolar, ya sea como víctima o acosador en la muestra de la primaria en la institución educativa “Instituto Patria y Libertad”, fue cumplido en el capítulo 3, donde se presentaron los resultados de la investigación de campo. Finalmente, el objetivo empírico 6, en el cual se determinan las principales causas que originan las situaciones de acoso escolar entre los alumnos de la muestra de la primaria en el “Instituto Patria y Libertad”, se le dio seguimiento en el capítulo 3, en donde se presentaron los resultados de la investigación de campo.

El cumplimiento de los objetivos particulares permitió cumplir también el objetivo general, el cual consistió en describir el acoso escolar que se presenta en los alumnos de 5º y 6º grado de primaria de la institución educativa Instituto Patria y Libertad, en el ciclo escolar 2019-2020.

El hallazgo más sobresaliente fue que en el “Instituto Patria y Libertad” se presentan algunas situaciones de *bullying*, sin embargo, cabe mencionar que hay mucho interés por parte de los directivos y docentes para atender de forma temprana estos casos y evitar que se conviertan en un problema grave, el cual pueda llevar a situaciones complicadas y desagradables.

Es importante seguir investigando sobre este problema educativo y social, ya que esto permitirá crear estrategias de identificación, seguimiento y atención en las escuelas y en las familias, para evitar que esto lleve a consecuencias lamentables en la vida de los niños y adolescentes.

BIBLIOGRAFÍA

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

Avilés Martínez, José Antonio; Elices Simón, Juan Antonio. (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.

González Ayala, Mayra Berenice. (2016)
Relación entre competencias emocionales y el *bullying* en los alumnos de la Escuela
Telesecundaria Tejerías.
Tesis inédita de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Don Vasco, A.C.
Uruapan, Michoacán, México

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

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.

Moraleda, Mariano. (1999)
Psicología del desarrollo.
Editorial Alfaomega-Marcombo. México.

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

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.

Solórzano Martínez, Angélica Esmeralda. (2016)
Relación entre acoso escolar y estrés en alumnos de primaria.
Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C.
Uruapan, Michoacán, México

Taylor, S. J.; Bogdan, R. (2013)
Introducción a los métodos de cualitativos de investigación.
Editorial Paidós. España.

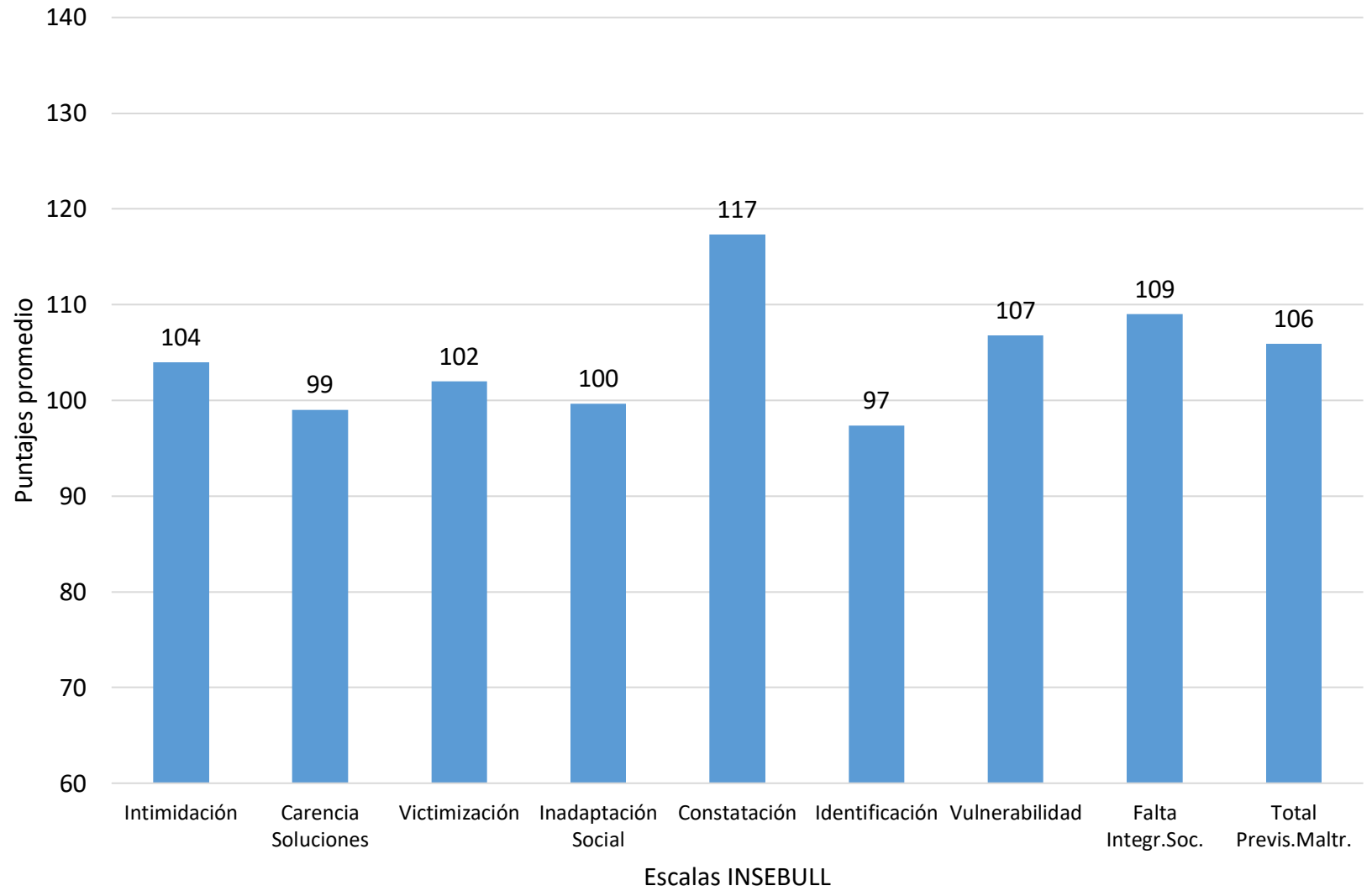
MESOGRAFÍA

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>

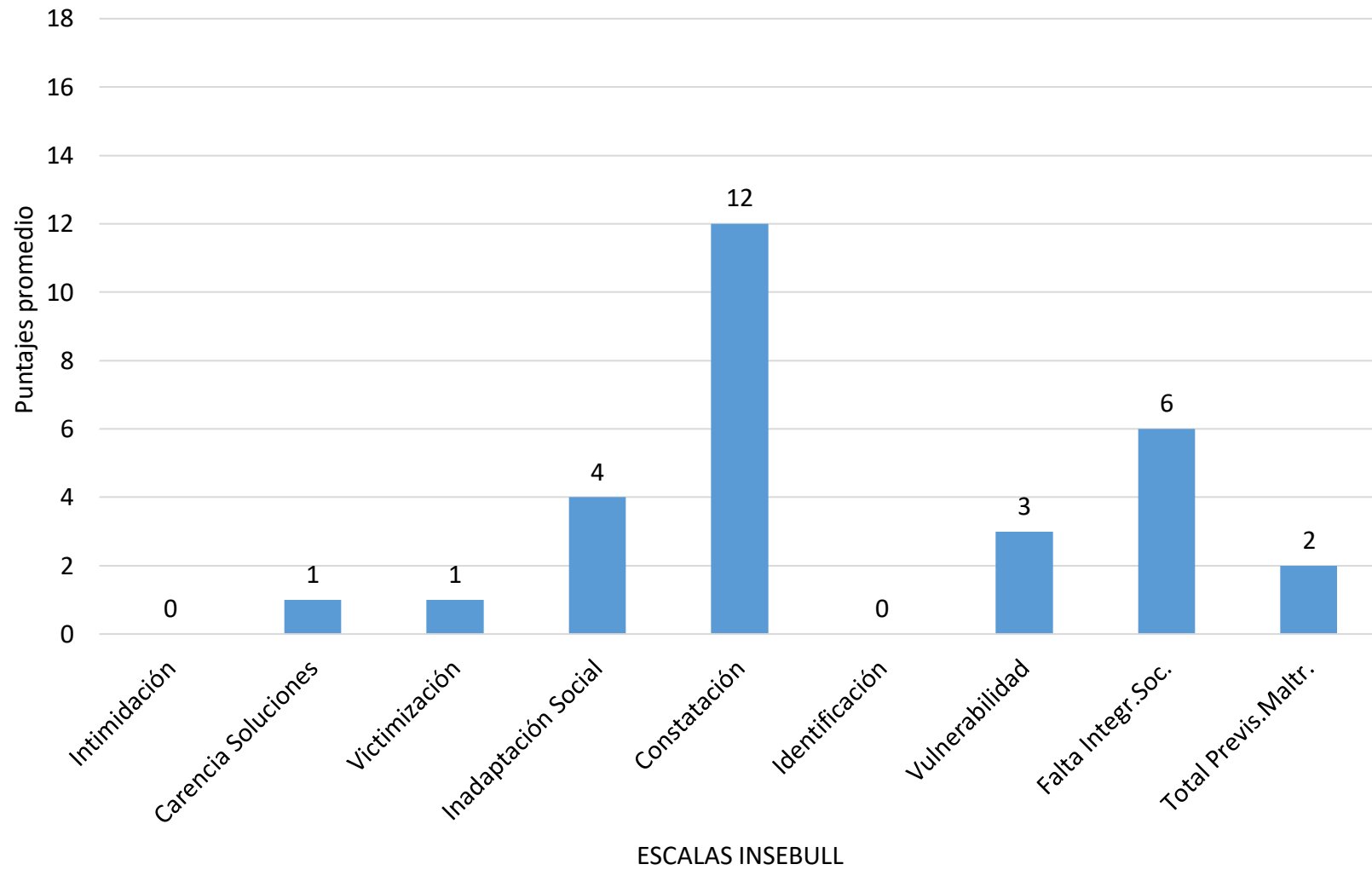
ANEXO 1

Promedio de las escalas de percepción del *bullying*

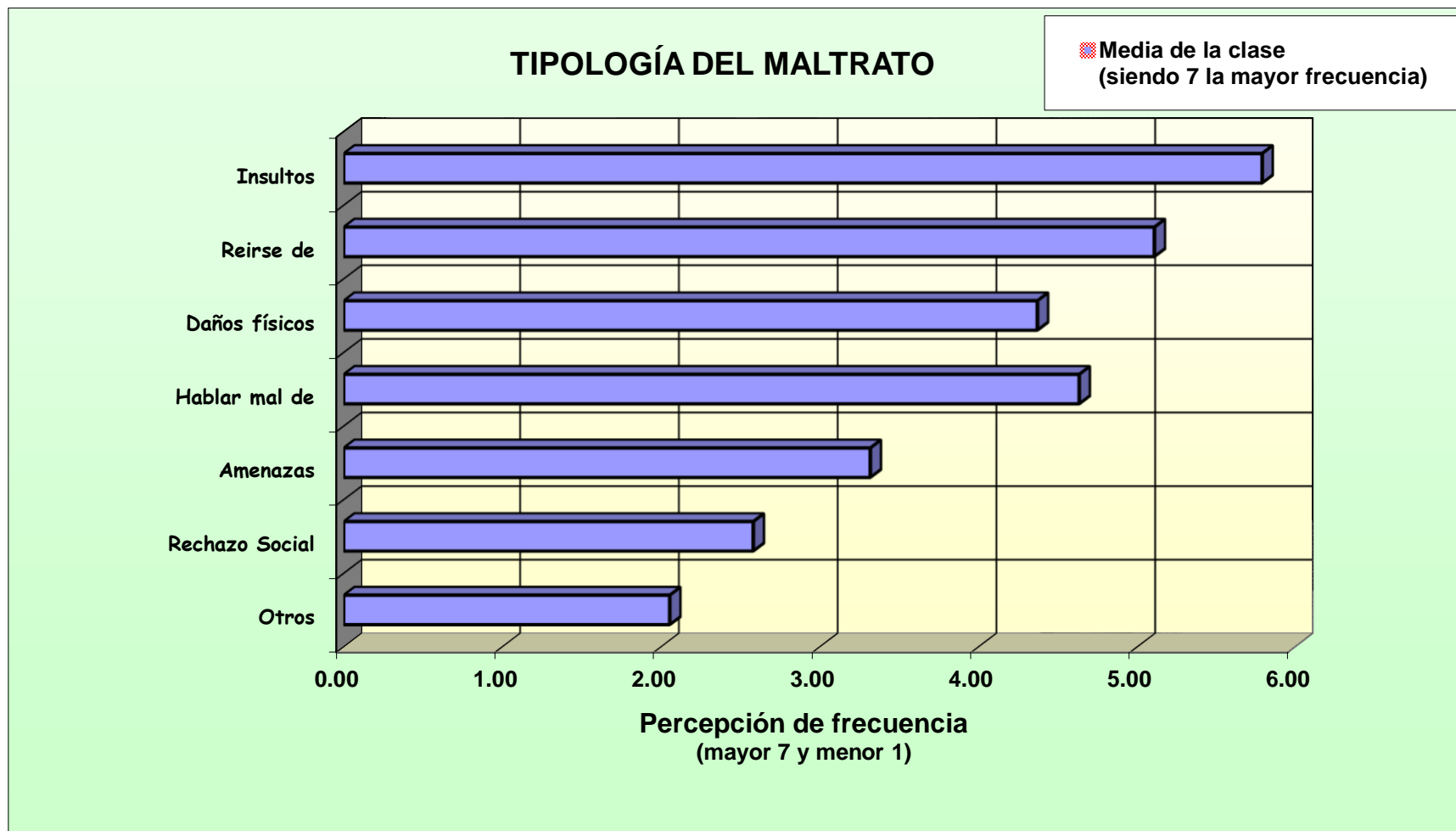


ANEXO 2

Alumnos con puntajes altos en escalas del INSEBULL



TIPOS DE *BULLYING*
Centro Instituto Patria y Libertad
Curso: Primaria ° de - Grupo A



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	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3
1. Percepción del acoso escolar	1	1	Honestamente considero que ninguno, se llevan así los alumnos, sin embargo hay alumnos que sí molestan a todo el salón.	Verbales		Sí	Sí	Sí
2. Participantes	2	8	Por lo general ninguno.	Tanto hombres como mujeres.		Violento porque se patean.	A veces bueno, a veces no.	Violento porque se patean.
3. Tipo de acoso	3	2	Existe un alumno que molesta a los demás, pero a determinado tiempo los alumnos me comentan y lo regañan yo a él. Las formas más frecuentes de acoso son juegos violentos y malas palabras, agresiones físicas.	Agresión verbal.		Sí Patadas, se dicen cosas, los tiran, se patean la mochila, corren.	Sí, Les pegan como si nada, les dicen groserías y maldiciones.	Golpes, empujones, puñetazos.
4. causas	4 5	5,6,9	Los problemas existentes en casa, el comportamiento distinto que tienen en su hogar y la escuela. Muchas ocasiones la falta de comunicación el miedo de que lo regañen y la falta de confianza.	Falta de respeto entre ambos tanto hombres como mujeres y mujeres con hombres. El estar sin supervisión de su profesor.		No. Bien, trabajamos vendiendo aguacate y le ayudo a mi mamá en el aseo, vivo con mi mamá y mi hermana.	Mi mamá es Perla, nos trata bien; cuando nos portamos mal, nos regaña; mi papá es el que nos pega. Lo que me gusta de la escuela las clases, hacer deportes, comer. Lo que me disgusta La clase de música, las jardineras porque no las cuida.	Bien mi mamá es cariñosa, mi papa es cariñoso, a veces se pelean de palabras cuando mi papá toma. Me gusta jugar con mis compañeros, no me gusta hacer la tarea, no me gusta golpear a mis compañeros, pero me provocan.

5. Caract. De víctimas	6	7,9	Son algo tímidos, se aíslan mucho, no tienen seguridad, tengo el caso de un alumno que tengo, [hace] 2 meses aproximadamente llegó y le cuesta mucho relacionarse.	Callados tímidos, se integran muy poco en las actividades.		Lo que más me disgusta de la escuela es levantarme temprano. Soy peleonero con quien me hace enojar, soy trabajador, soy cuidadoso. Soy trabajador y tranquilo.		
6. Caract. Acosadores	7	4,7,9	Groseros, les vale todo, representan lo que ven en su casa.	Prepotentes siempre quieren quedar bien con el grupo o sobre salir.			Sí, a tres compañeros. Una vez cuando estaba en 4º me maltrataron y yo maltrato a mis compañeros desde tercer grado. Un poco bien portado, me porto mal, no se a veces me porto un poco mejor, me gusta que me respeten, me gusta juntarme con niños más grandes. Antes me dormía en clases y me sacaban del salón, la maestra me trata bien, respeto a mis compañeros	Si los golpeo, los aviento, los pateo los sofoco. En 1º trabajaba, en 4º empecé a pelear, porque la maestra me gritaba.
7. Consecuencias.	8 9	10	Muchas como mencioné: falta de confianza, se siente muy solo, se aísla de los demás y en casos muy extremos, cuando no hay ayuda, la muerte. Falta de seguridad, violencia, asesinar personas, cárcel, la muerte, recordar que ellos son un reflejo de lo que observan, imitan.	Fracaso para su persona, porque en ocasiones son agresiones verbales muy fuertes (ejemplo: gordo, no puedes, tonto, sin mencionar palabras más fuertes).		Como un licenciado, quiero seguir estudiando.	Policía de caminos porque deja mucho dinero, terminando una carrera para ser policía, me gustan los carros de policía.	Que ya no voy a pelear cuando sea grande, solo cuando me provoquen.
8. Prevención y tratamiento	10,11,1 2,13.	11,12,1 3	En la materia de formación viene un apartado sobre ello, pancartas, carteles y breves pláticas que como docente puedes brindar.	Ninguna. Platificar en familia sobre el tema o buscar ayuda en caso de tener alguien que acosan o si		A la maestra. No sé. Bien portados que trabajen.	A mi mamá. Educar a los niños. Que los niños se junten con los que se sienten tristes, llevarse bien y jugar con todos, todos	La maestra. El apoyo de los maestros y mis papás. Que no haya tantos golpes.

		<p>Considero pláticas con alumnos, docentes y padres de familia. Curso sobre este tipo de problemas. Esencialmente la ayuda, crear confianza, pláticas con él, cuando el caso es muy extremo la ayuda de un psicólogo (no todo lo podemos hacer nosotros). De igual manera buscar ayuda, crear confianza, pláticas con él y la ayuda de un psicólogo. Siempre he considerado que los niños imitan actitudes de los padres; tanto positivas como negativas, por ello, son el reflejo de lo sucedido en casa, (no son alumnos malos, son alumnos que necesitan ayuda).</p>	<p>se tiene algún familiar acosado. Buscando apoyo especializado y dándole seguimiento al problema. Desconozco cómo trabajan esos alumnos que acosan, sería cuestión de trabajar con ellos para conocer el tema. Sería bueno que se impartieran talleres del acoso escolar.</p>			<p>tienen espacio para jugar.</p>	
--	--	--	---	--	--	-----------------------------------	--