



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

FACTORES QUE INFLUYEN EN LOS JÓVENES DE
SECUNDARIA PARA QUE SE GENERE UNA
SITUACIÓN DE BULLYING

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

CLAUDIA ELIZABETH ANGELES ESCAMILLA
ELSA ELIZABETH CORDOVA MARTINEZ

JURADO DEL EXAMEN

TUTORA: DRA. BLANCA INÉS VARGAS NÚÑEZ
COMITÉ: MTRA. HILDA SOLEDAD TORRES CASTRO
DR. RAMÓN RIVERA ESPINOSA
LIC. JORGE IGNACIO SANDOVAL OCAÑA
DRA. ANA MARÍA BALTAZAR RAMOS



MÉXICO, D. F.

FEBRERO 2013

Dedicatorias

A mi familia,

A mi Mami y a Enrique

que siempre me han apoyado en todo.

A mis hermanos que espero lleguen

hasta aquí y más.

A mi abuelita que siempre estará conmigo.

A Alejandro por aguantarme en este proceso

y por apoyarme en todo.

A Angel por el tiempo que me prestó

para poder cumplir con este reto.

A Ely mi amiga y compañera

en este reto y que sin el esfuerzo

conjunto esto no sería posible.

Claudia

A mis padres

Por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado todo lo necesario para lograr mis objetivos e impulsarme día a día a seguir adelante.

Gracias a ustedes he sido lo que soy, ya que han confiado en mí, me han apoyado incondicionalmente en los momentos difíciles y también en los momentos de felicidad.

Gracias los amo muchísimo.

A Claudia:

Gracias por toda la paciencia y apoyo que me has tenido en este gran proyecto que hemos realizado, pero sobre todo por todas las veces que me brindaste tu compañía en los momentos difíciles y me alentabas a seguir adelante.

Gracias

Elizabeth

A la Dra. Inés

Por habernos guiado con su conocimiento y apoyo al desarrollo de nuestra tesis ya que nos supo guiar desde el inicio hasta su término.

Gracias

Elizabeth y Claudia

ÍNDICE

RESUMEN.....	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPITULO 1 VIOLENCIA	12
Agresión.....	12
Maltrato	13
Violencia	14
Tipos de violencia	16
Teorías que abordan el estudio de la violencia escolar	20
Teoría biológica	21
Teoría de la frustración	22
Teoría Etológica	23
Teorías del condicionamiento clásico, operante y del aprendizaje social	23
CAPITULO 2 BULLYING.....	26
Tipos de bullying.....	29
Participantes en el bullying	33
La víctima.....	33
Agresor.....	35
Espectadores.....	36
Fases del bullying.....	37
Consecuencias del bullying.....	38
Lugares y medios donde se lleva a cabo el bullying	41
Diferencias de género en el bullying.....	42
El grado escolar en el bullying.....	44

Prevencción e Intervención	45
CAPITULO 3	52
FACTORES QUE PROPICIAN UNA SITUACION DE BULLYING	52
Ambiente familiar	53
Autoconcepto	58
Apoyo social.....	62
CAPITULO 4	69
MÉTODO.....	69
Objetivo general	69
Variables	69
Definición conceptual	70
Diseño	71
Participantes	71
Instrumentos.....	71
Procedimiento	73
RESULTADOS	75
DISCUSIÓN	96
CONCLUSIÓN	111
REFERENCIAS	113
ANEXOS.....	121

RESUMEN

El presente proyecto tiene como objetivo conocer qué factores influyen en las relaciones sociales de los jóvenes de secundaria para que se genere bullying. Esto se llevó a cabo utilizando las escalas: Auto test Cisneros, Escala de EEICA, Cuestionario de Apego Familiar, Escala de Plutchick, Cuestionario de Duke UNC, para reconocer dichos factores. Se utilizaron 331 jóvenes de secundaria, hombres y mujeres que se eligieron de acuerdo a la disponibilidad de la escuela. Corroborando las hipótesis de la investigación, por lo tanto podemos decir que el ambiente familiar, el autoconcepto y el apoyo social son factores que influyen para que se genere una situación de bullying.

INTRODUCCIÓN

*Prevenir el acoso no requiere policías en los centros sino educar en valores.
Es preciso tratar el bullying con prudencia y no ver fantasmas donde no los hay.*

(José M^a Avilés)

Las primeras investigaciones acerca del bullying o acoso escolar fueron realizadas en los países escandinavos en los años 70's, el primero en estudiar el tema y el más importante fue realizado por el noruego Dan Olweus, investigador pionero quien fue el primero en utilizar el término bullying; ya que comienza a preocuparse de la violencia escolar en su país en 1973. En los años 80's se comenzó a investigar este fenómeno en otros países como Suecia, Inglaterra, Irlanda, Italia, Portugal, España, Japón, Gran Bretaña, Holanda, Canadá y Estados Unidos (Olweus, s/f; Ccoicca, 2010).

En la actualidad, las investigaciones sobre el bullying se hacen en la mayoría de los países, tales como los trabajos de investigación realizados en España de los cuales se encontraron estudios oficiales hasta 1999 con el estudio del defensor del menor (Menéndez, 2004). Resalta el Informe Cisneros VII (Piñuel & Oñate, 2005) en el que se aborda la violencia escolar en alumnos de primaria, Educación Secundaria Obligatoria y bachiller, puntualizando los ocho tipos de conductas que se dan en el bullying; el Estudio Cisneros X (Piñuel & Oñate, 2007) con una muestra de 24.990 alumnos de 14 comunidades autónomas, donde encontró que el 13.90% de los alumnos es agredido por sobrenombres, el 10.40% por el silencio o no dirigirles la palabra, la tasa de acoso entre niños de 24.4%, la tasa de acoso entre las niñas de 21.6% y la tasa de acoso total fue de 23.3%. También se encuentran los estudios

de (Cerezo, 2006b), (Méndez & Cerezo, 2010) en los que se han desarrollado instrumentos como el test Bull- s que evalúa la agresividad de los jóvenes, que toma en cuenta las variables socio afectivas tanto en las víctimas como en los agresores así como los trabajos de Rosario Ortega donde estudia programas de prevención para la violencia escolar (Ortega & Del Rey, 2001).

En Latinoamérica destacan los trabajos de Miriam Abramovay en Brasil, donde se analizaron las diferentes modalidades de violencia escolar y las consecuencias para los alumnos, profesores e implicados en la violencia escolar en algunas ciudades de aquel país y México (Abramovay, 2005a).

En México se encuentran los estudios de Castillo y Pacheco (2008) que han evaluado la incidencia del acoso escolar en estudiantes de secundaria y las relaciones que existen entre los alumnos con sus profesores y con sus iguales. Muñoz (2008) realizó un análisis de la violencia escolar en México comparando los resultados con otros países; Silvia Ortega (2005), hace una revisión de las acciones que se han tomado en otros países en contra de la violencia escolar y lo que se ha hecho en México. Furlán & Saucedo (s/f), señalan la importancia que tiene el ámbito escolar en la indisciplina y la violencia escolar. Furlán (2005) da una visión del problema de la indisciplina en la escuela y la falta de propuestas para mejorar la situación. Por otra parte Claudia Saucedo (2002; 2005) ha analizado desde un punto de vista sociocultural las prácticas de maestros y alumnos que construyen la identidad de los alumnos problema, abarcando el problema de la indisciplina no del lado de la escuela como institución si no de lado de los alumnos, es decir la indisciplina como una relación social.

Aun así en México todavía no se ha profundizado lo suficiente ni se tiene una visión clara de la magnitud del fenómeno pues aunque no es un problema nuevo, antes no se consideraba como un problema real y las investigaciones que anteriormente se realizaron están tomando nuevos rumbos porque cada vez más se puede apreciar la influencia de la tecnología en el fenómeno del bullying.

Se ha estudiado el fenómeno de la violencia escolar desde los años 70's , sin embargo es en estos tiempos cuando hay más estudios que lo abordan y es ahora que se da a conocer, por lo que es posible darnos una idea de las dimensiones que este puede llegar a tener . En épocas pasadas era común creer sólo en lo que se veía, en este caso que una persona era víctima de maltrato si tenía golpes y no se consideraban las dimensiones que tiene el daño psicológico; así sucede con el bullying puesto que los daños en gran parte son psicológicos y desafortunadamente no los podemos ver hasta que el problema comprende consecuencias devastadoras para quien lo padece.

El bullying conlleva a diversos patrones de violencia en las escuelas, siendo un fenómeno preocupante por las consecuencias negativas que sufren los jóvenes, tanto los que son acosados, como los acosadores e inclusive los espectadores. Por lo tanto es importante que la escuela, la familia y los amigos sean partícipes del combate hacia el bullying. Es por eso que nuestra investigación pretende hacer énfasis en los factores que se relacionan para que se genere o no en un joven una situación de bullying.

En el capítulo 1 hace referencia a las diferentes definiciones de violencia que diversos autores han utilizado para explicar la violencia y su diferencia de la agresión y el maltrato; los tipos en que se han clasificado, siendo el bullying o violencia escolar uno de ellos.

En el capítulo 2 se hace mención de las diferentes definiciones del bullying que han dado distintos autores que han estudiado este fenómeno, un ejemplo destacado es la definición que Dan Olweus (s/f) ha dado del bullying describiendo que cuando un alumno se encuentra expuesto de forma reiterada y prolongada en el tiempo, a acciones negativas por parte de uno o varios alumnos se es víctima de bullying. Se presentan los tipos de bullying, las características de la víctima, el acosador y los espectadores, las consecuencias que puede traer a los diferentes actores del bullying, también se menciona las principales teorías que han dado una aportación para entender mejor como se desarrolla este fenómeno. Se exponen los principales lugares en donde se puede generar una situación de bullying, además de que se menciona lo más importante que se ha establecido en términos de prevención e intervención que han propuesto los estudiosos del tema.

En el capítulo 3 se describen tres factores que en esta investigación se consideran importantes para el desarrollo del fenómeno del bullying; el ambiente familiar, el autoconcepto y el apoyo social ya que en gran parte estos factores son responsables del desarrollo de los jóvenes.

En el capítulo 4 se tratan aspectos relacionados con la metodología que se utilizó para poder realizar este trabajo, describiendo los instrumentos que fueron utilizados. Posteriormente se describen detalladamente los resultados obtenidos según el análisis factorial, el ANOVA entre hombres y mujeres, por grado escolar y las correlaciones que se realizaron por grado escolar.

Finalmente en el capítulo 5 se presenta la discusión y conclusiones a las que se llegaron a lo largo de la investigación.

CAPITULO 1 VIOLENCIA

¿Será verdad que hay más violencia hoy que antiguamente? Lo dudo. Creo que estamos mejor informados, sin embargo el grado de violencia no es mayor en nuestra sociedad de lo que era en las sociedades anteriores.

Georges Duby

La violencia ha existido desde el inicio de la humanidad, desde los primeros hombres que recurrían a la agresión como respuesta ante una situación de lucha o huida hasta nuestros tiempos en los que la violencia es malintencionada y se utiliza como medio para obtener algún beneficio de cualquier naturaleza principalmente material. Dada la amplitud de la noción de violencia se hace una breve diferenciación de esta con la agresión y el maltrato.

Agresión

Hay quienes explican la existencia de la agresividad en el comportamiento humano como un componente más de la naturaleza biológica y social, pero la agresividad gratuita y cruel que denigra y daña tanto al agresor como a la víctima y que va más allá de la agresividad natural es algo que no se debe ser aceptado. Esta agresividad injustificada y cruel es denominada como “agresividad maligna” por (Rojas Marcos, 1995, citado en Moreno, Vacas & Roa, 2006).

Dollard (citado en Morales, 1999) define la agresión como cualquier secuencia de conducta, cuya respuesta de meta es el daño a la persona a la que se dirige. Establece tres características de la agresión:

- Intención de causar daño. Puede ser físico o que impida el acceso a un recurso necesario.
- Provocar daño real.
- Alteración del estado emocional.

Según (Olweus, 1978 citado en Fernández, 2003) para que una agresión se considere abuso y/o maltrato debe cumplir con que:

- La acción sea repetida
- Exista relación de desequilibrio de poder
- Exista agresión física, verbal, o psicológica

Maltrato

El maltrato físico o psicológico ha estado presente en todas las sociedades a lo largo de su historia. El maltrato es concebido como “el conjunto de acciones y situaciones acaecidas en todo ámbito, que afectan al niño en su bienestar, desarrollo y/o personalidad, limitando, tergiversando y/o lesionando” (Ortega, Ramírez & Castelán, 2005 p. 148).

Fernández y Hernández (2008), concuerdan en que el maltrato debe ser considerado como toda acción reiterada a través de diferentes formas de acoso u hostigamiento entre dos alumnos/as o entre un alumno/a y un grupo de compañeros, en el que la víctima esté en situación de inferioridad respecto al agresor o agresores.

Violencia

La violencia ha sido definida innumerables veces, algunas se apegan más a su origen como parte de la naturaleza humana, otras la definen como un producto sociocultural que se ha desarrollado a lo largo de la historia, debido a esto nos dimos a la tarea de recopilar algunas definiciones que a nuestra consideración pudieran abarcar lo que nosotros consideramos parte de la violencia.

La violencia fue definida por Olweus (2005) como un modo de comportamiento agresivo donde el agresor utiliza su propio cuerpo o un objeto (incluyendo armas) para infligir heridas relativamente graves a otro individuo. Olweus (s/f), hace una diferenciación entre agresión, violencia y abuso (ver figura 1), sugiere que la agresión o comportamiento agresivo es el término que engloba todo mientras que el acoso, la violencia o comportamiento violento son categorías dentro del comportamiento agresivo, existe un punto entre el acoso y la violencia donde estos se unen y es en esta área en las que el bullying se lleva a cabo principalmente por medios físicos como golpes, patadas, empujones, pero también el acoso se puede llevar a cabo sin que haya violencia, es decir con palabras, gestos o exclusión social.

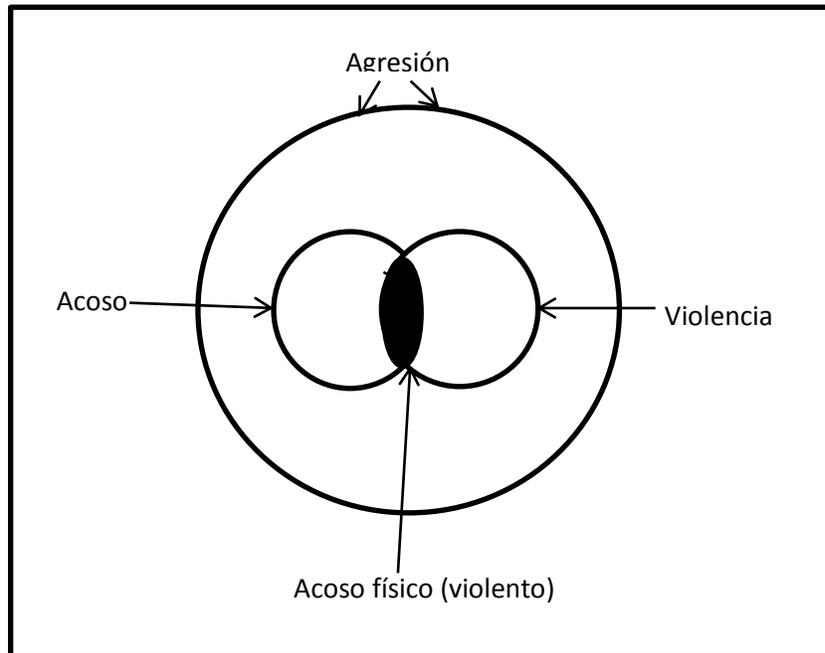


Figura 1. Se muestra la diferencia entre agresión, violencia y abuso o acoso (Olweus, s/f).

Sanmartín (2000, citado en De la Torre, de la Villa & Casanova, 2008) define la violencia como cualquier acción o inacción donde su objetivo principal es el de causar daño a otro ser humano sin que haya beneficio para la eficacia biológica propia. Menciona como característico de la violencia la gratuidad desde el punto biológico y su intencionalidad, desde el punto de vista psicológico. Entonces considerando lo anterior, la violencia no es producto de la evolución biológica sino resultado de una evolución cultural y artificial.

Otra aportación a la definición de violencia es la que se describe en (Abramovay & Rúa, citado en Abramovay, 2005b), quien dice que un acto de violencia consiste en cualquier acto de agresión física, moral o institucional dirigido contra la integridad de uno o varios individuos o grupos. Mientras tanto en otro estudio realizado por Moreno et al. (2006) es

definida la violencia como el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario sin estar legitimado para ello.

Por parte de (Serrano & Iborra, 2005) se encuentra una definición más amplia que explica la violencia como toda acción u omisión intencional que dirigida a una persona, tiende a causarle daño físico, psicológico, sexual o económico y dirigida a objetos o animales, tiende a dañar su integridad.

Dada la necesidad urgente de combatir el comportamiento violento en muchos ámbitos la Organización Mundial de la Salud (2003) también ha aportado una definición de la violencia que dice: “es el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o afectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad que cause o que tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daño psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (p. 5).

En todo el mundo no hay ningún país que esté libre de algún tipo de acto violento. La violencia está en la calle, en las casas, en las escuelas, en el trabajo, en los medios de comunicación, no respeta edad ni sexo ni cualquier otra condición. Es por esto que cada año, más de 1,6 millones de personas en el mundo mueren violentamente y es una de las principales causas de muerte en la población entre 15 y los 44 años, y la responsable del 14% de muertes en hombres y del 7% en mujeres (OMS, 2003).

Tipos de violencia

La violencia es un problema social que afecta diversas esferas de la vida de una persona y cada día es más evidente que todos están expuestos a la violencia y todos pueden generarla en distintas formas.

La violencia no toma en cuenta diferencias de etnia, religión, edad o género, ni tampoco nivel socioeconómico. Cualquier persona puede experimentarla o encontrarla en el trabajo, en la calle, en la comunidad y hasta en su propia casa. Desde hace muy poco la sociedad empezó a dejar de ver la violencia como algo natural, normal y sin remedio. Hoy se sabe que la violencia se enseña, se aprende, se legitima y desafortunadamente se repite. También se conoce que se puede prevenir y que es posible salir de un círculo de violencia (Millán, 2000). La violencia más común es contra las mujeres, los menores, los ancianos y las personas con alguna discapacidad. El que una persona dependa económica, moral y emocionalmente de otra en ocasiones facilita que esta abuse de su autoridad.

Whaley (2003) y Serrano e Iborra, (2005), coinciden en que la violencia puede ser de la siguiente naturaleza:

- **Violencia física:** Es el daño corporal que se infringe a alguien más débil y puede ser de hombre a mujer, de hombre a hombre, de mujer a hombre o de cualquiera de los dos a un menor, a un anciano o anciana o a personas con alguna discapacidad. Esta violencia se caracteriza por lastimar cualquier parte del cuerpo de una persona con las manos, los pies o con objetos. Asimismo, en muchas ocasiones los padres golpeadores maltratan a sus hijas o hijos, dándoles golpes, manazos, bofetadas, coscorriones o pellizcos a sus hijos. Los menores se asustan, guardan resentimiento hacia sus padres, se vuelven inseguros y pueden aprender a ser violentos.
- **Violencia emocional:** no se percibe tan fácilmente como la física, pero también lastima. Consiste en enviar mensajes, gestos o manifestar actitudes de rechazo, la intención es humillar, avergonzar, hacer sentir insegura y mal a una persona;

deteriorando su imagen y su propio valor, con lo que se daña su estado de ánimo, se disminuye su capacidad para tomar decisiones y para vivir su vida con gusto y desempeñar sus quehaceres diarios.

- **Violencia verbal:** tiene lugar cuando se hace sentir a una persona que no hace nada bien, se le ridiculiza, insulta, humilla y amenaza en la intimidad o ante familiares, amigos o desconocidos. La violencia no verbal es aquella que se manifiesta en actitudes corporales de agresión como miradas de desprecio, muestras de rechazo, indiferencia, silencios y gestos insultantes para descalificar a la persona.
- **Violencia sexual:** ocurre cuando se obliga a una persona a tener cualquier tipo de contacto sexual contra su voluntad dañando física y emocionalmente a la persona.

Sin embargo Serrano e Iborra (2005) proponen un tipo más que es el **Vandalismo:** que sería definido como la violencia dirigida a propiedades con la intención de provocar su deterioro o destrucción.

Para la Organización Panamericana de Salud (2002) la violencia se divide en tres categorías generales, según las características de los que cometen el acto de violencia:

- **La violencia auto infligida:** comprende el comportamiento suicida y las autolesiones. El primero incluye pensamientos suicidas, intentos de suicidio, en el segundo se observa el automaltrato que incluye actos como la automutilación.
- **La violencia colectiva:** se subdivide en violencia social, violencia política y violencia económica.

Violencia social: es infligida para promover intereses sociales sectoriales incluye actos delictivos de odio cometidos por grupos organizados, las acciones terroristas y la violencia de masas.

Violencia política: incluye la guerra y otros conflictos violentos afines, la violencia del Estado y actos similares llevados a cabo por grupos más grandes.

Violencia económica: comprende los ataques por parte de grupos más grandes motivados por el afán de lucro económico, tales como los llevados a cabo con la finalidad de trastornar las actividades económicas, negar el acceso a servicios esenciales o crear división económica y fragmentación.

- **La violencia interpersonal** se divide en dos subcategorías:

Violencia comunitaria: es la que se produce entre personas que no guardan parentesco y que pueden conocerse o no, y sucede por lo general fuera del hogar.

Violencia intrafamiliar o de pareja: en la mayor parte de los casos se produce entre miembros de la familia o compañeros sentimentales y suele acontecer en el hogar. Sucede cuando alguno de sus integrantes abusa de su autoridad, su fuerza o su poder. Maltrata a las personas más cercanas: esposa, esposo, hijos, hijas, padres, madres, ancianos, u otras personas que formen parte de la familia.

Por otra parte Furlán & Saucedo (s/f) hacen mención de tres tipos de violencia en el ambiente escolar:

- **Violencia en la escuela:** es todo aquel acto de los alumnos que responden a procesos psicosociales y culturales (ausencia de control de impulso, búsqueda de liderazgo, comparaciones, competencias, sentido del honor en pandillas, rivalidades) y que se expresan en la escuela. No tienen como origen la escuela misma, la toman como el lugar de expresión.
- **Violencia contra la escuela:** son todos aquellos actos de los alumnos que atentan claramente contra la organización y la convivencia escolar (incursión de pandillas en la escuela, destrucción del mobiliario escolar y de las posesiones de los maestros, atentados contra la integridad del personal escolar).
- **Violencia escolar:** todas aquéllas prácticas docentes y de organización escolar que generan, fomentan y mantienen la indisciplina y la violencia de los alumnos y contra ellos (exclusión del trabajo escolar de alumnos considerados problemáticos, maltrato emocional/físico/social hacia los alumnos, rivalidades y conflictos entre el personal de la escuela que son percibidos por los alumnos y autorizan sus actos de indisciplina y violencia).

Teorías que abordan el estudio de la violencia escolar

A lo largo del tiempo se han buscado teorías que expliquen la conducta agresiva y más la violencia puesto que para unos es producto de nuestra naturaleza, para otros es algo aprendido y de origen sociocultural, a continuación se describen algunas teorías que intentan explicar cómo se origina la violencia y claro está que el bullying es una de ellas.

Teoría biológica

Las teorías biologicistas explican la agresividad desde las deficiencias genéticas (cromosomas), hormonales (testosterona) y de los neurotransmisores (serotonina). Desde la explicación genética, la agresividad se atribuye a la presencia extra de un cromosoma Y. Otra explicación se relaciona con las hormonas (andrógenos, estrógenos, etc.), asociando especialmente la agresividad con los niveles de testosterona. Así, la agresividad desencadena una serie de procesos bioquímicos que se desarrollan en el interior del organismo y en el que las hormonas desempeñan una función decisiva, habiendo individuos que producen de forma natural una segregación excesiva de ciertas hormonas relacionadas con la agresividad. También se puede destacar el papel mediador de los neurotransmisores en la actividad agresiva, especialmente la serotonina. Los procesos bioquímicos, neuronales y hormonales son fundamentales en las conductas agresivas pero también en todo el comportamiento humano y en la vida misma; dichos procesos son reacciones del propio organismo ante los estímulos (Ccoicca, 2010).

Por otro lado Sánchez (2009), dice que en este ámbito se asocia la conducta antisocial con diversas patologías: lesiones craneales, baja actividad del lóbulo frontal, escasa actividad del sistema nervioso autónomo, baja inteligencia, trastorno de atención con hiperactividad, baja empatía y alta extraversión. Lombroso (citado en Sánchez, 2009), mencionó que el delincuente poseía los instintos de los humanos más primitivos, caracterizado por una serie de anomalías cerebrales y corporales. El delincuente es el eslabón perdido en la evolución de la especie, es decir, no llegó a evolucionar adecuadamente y que se quedó en una etapa intermedia, entre el simio y el hombre.

Modelo psicoanalítico

Este modelo considera la agresividad como un instinto básico con raíces biológicas que inciden en el consciente individual y colectivo. Según este modelo, la agresividad es un componente innato. Sobre este modelo, la solución residiría en la educación, ya que a través de ésta los seres humanos conseguirían controlar sus impulsos agresivos. (Losada, Losada, Alcázar, Bouso & Gómez, 2008).

Ccoicca (2010), menciona que desde la perspectiva psicoanalítica, las pulsiones agresivas son innatas y forman parte de la estructura psíquica del hombre. La agresividad es definida como una tendencia o conjunto de tendencias que se representan en conductas reales o de la fantasía, dirigidas a dañar a otro, a destruirlo, a contrariarlo, a humillarlo. La agresión es una de las más importantes manifestaciones de la pulsión de muerte: según esta teoría, el individuo lleva dentro de sí energía suficiente para destruir a su semejante y a sí mismo.

Teoría de la frustración

Sánchez (2009), dice que las relaciones negativas, los estímulos nocivos y las situaciones estresantes, pueden ser los desencadenantes de la furia y la frustración hasta llegar al punto del crimen y la delincuencia. Existen tres tipos de frustración:

- La frustración producida por algún fallo en las metas.
- La frustración producida como resultado del rechazo de la eliminación de logros positivos anteriormente alcanzados.
- La frustración por exposición a estímulos negativos.

Por lo tanto el comportamiento agresivo sería una consecuencia de la frustración que algunas personas utilizan para poder conseguir sus logros o evitar estímulos negativos.

En esta teoría se dice que la agresión es una reacción conductual motivada por la frustración. La no satisfacción de las necesidades básicas, así como la frustración incontrolada por los deseos o necesidades no básicas, lleva a desarrollar conductas agresivas y violentas (Ccoicca 2010). Ante cualquier situación frustrante se genera una tensión, una agresividad que puede tomar distintas formas de manifestación externa (Gómez et al., 2007).

Teoría Etológica

Esta teoría surge de los etólogos y de las teorías psicoanalíticas. Entienden la agresión como una reacción impulsiva e innata, que está a nivel inconsciente y no se asocia a ningún placer. Las teorías psicoanalíticas hablan de agresión activa (deseo de herir o de dominar) y de pasividad (deseo de ser dominado, herido o destruido). No pueden explicar los fines específicos del impulso agresivo, pero si distinguen distintos grados de descarga o tensión agresiva (Ccoicca, 2010).

Ha explicado la naturaleza innata y en cierta medida adaptativa de la agresividad animal sin que esto signifique tolerancia hacia un determinismo biológico que los etólogos no reconocen como propio. La violencia supondría un sistema de hostilidad destinado a la defensa personal del territorio y de los derechos individuales (Losada et al., 2008).

Teorías del condicionamiento clásico, operante y del aprendizaje social

La conducta agresiva se aprende por condicionamiento clásico es decir, asociación de un estímulo con otro que provoca la agresión intrínsecamente (Ccoicca, 2010). El niño nace sin

estar socializado y sin respetar el derecho de las demás personas, son los adultos los que deben enseñarle. Es en la infancia y a través de un proceso de aprendizaje basado en la estimulación aversiva y el condicionamiento clásico, cuando adquiere la consciencia moral (Sánchez, 2009).

Eysenck (citado en Sánchez, 2009), considera que la conducta antisocial es inhibida a través de un proceso de condicionamiento clásico, en el cual el chico relaciona actos antisociales con el castigo, después de haber aparecido emparejados (conducta antisocial + castigo) repetidamente en el ambiente del joven.

El condicionamiento operante señala que las recompensas de la conducta agresiva aumentan la probabilidad de su aparición (Ccoicca, 2010). Parte de la idea de que el comportamiento delictivo es acrecentado tanto por reforzadores positivos como reforzadores negativos. Jeffery y Borrill (citado en Sánchez, 2009), afirman que los refuerzos positivos serían las recompensas materiales derivadas del acto delictivo, así como la aceptación y el prestigio que se tiene dentro de un grupo. El reforzador negativo se asocia con una disminución del estado de ansiedad y frustración. Cuando el reforzamiento positivo y negativo actúa de forma conjunta, las conductas se hacen muy resistentes a la extinción.

El aprendizaje social menciona que la conducta agresiva se aprende vicariamente a través de la observación de modelos reales y simbólicos. Por lo tanto, el comportamiento agresivo es el resultado del aprendizaje por imitación de modelos violentos (Ccoicca, 2010).

Losada et al., (2008) relacionan la agresividad con el aprendizaje vicario y con el modelo social. Desde esta perspectiva, la emergencia de problemas de “violencia gratuita” entre sujetos en la sociedad actual, se suele relacionar con la excesiva exposición a escenas de

violencia que se difunden a través de los medios de comunicación (como por ejemplo, películas violentas, dibujos animados violentos, escenas de noticias que pueden herir sensibilidades, etc.).

En este sentido quien debiera dar solución al problema sería la sociedad misma, no permitiendo que los individuos estén expuestos a la violencia que se expresa en los medios de comunicación, ni permitiendo que los jóvenes actúen de tal manera que imiten lo que ven para no hacer de la violencia algo normal en sus vidas que los desensibilice ante situaciones de violencia en la vida real.

Queda claro que hay distintas maneras de entender y clasificar a la violencia, pero a final de cuenta es un mismo acto, en el que la diferencia está en hacia quién se dirige, en las circunstancias en las que ésta se produce; su común denominador es que siempre es dirigida a quien no está en condiciones de defenderse apropiadamente, se da de manera reiterada y por supuesto causa daños físicos y psicológicos; condiciones que de antemano se sabe que el bullying cumple y que se cree que ninguna escuela ha quedado exenta de sus garras, ya sea en mayor o menor medida este se ha manifestado entre los jóvenes sin que nadie lo haya podido predecir y evitar; pues quién no recuerda su paso por la escuela, tal vez no directamente pero si presenciando aquello que para nosotros solo era “llevarse pesado” o “apodar a alguien” y que para otros significó un infierno su paso por la escuela; es por esto que es de sumo interés el tema de la violencia escolar “bullying” ya que después de descubrir lo que verdaderamente supone este fenómeno, se pretende que éste ya no sea más un problema por el cual los jóvenes de ahora y los que vendrán tengan que padecer las terribles consecuencias.

CAPITULO 2 BULLYING

El problema del acoso escolar suele estar oculto... lo que más nos cuesta en los casos de acoso es combatir la ley del silencio.

Caries Mata

El tema del bullying como ya se ha mencionado no es nuevo, es sumamente importante la realización de investigación en este ámbito ya que la mayoría de la investigación está hecha por países europeos que sin duda son un gran avance en el conocimiento del problema pero que por sus diferencias socioculturales, económicas etc., no se da en las mismas condiciones que en nuestro país. Considerando lo anterior se ha dado una mirada a lo que consideramos más relevante que se ha establecido acerca del bullying.

La palabra “bullying” pese a que se piense así, no procede del término inglés “Bull” (toro) sino del vocablo holandés “boel” el cual tiene como significado más aproximado en español el de “acoso”; aunque “bullying” es un término aceptado por todos los países, para el que no existe una palabra castellana que lo defina literalmente, en España el término que más se asemeja es el de “matonismo” pero aun así es una traducción inadecuada.

En América Latina tampoco hay un término que describa al fenómeno bullying, por lo que se toma al término en inglés. Siendo que las investigaciones en México toman diversas expresiones como “acoso”, “intimidación entre escolares”, “maltrato”, y “abuso” (García-Montañez, 2009, citado en Mora, 2011). No obstante cabe aclarar que en esta investigación se utilizaran estos términos como sinónimos de bullying.

Para diversos autores el Bullying es el término anglosajón popularizado para designar una forma de comportamiento agresivo, dañino, deliberado y persistente manifestado por los escolares, del que es difícil librarse para aquellos que son victimizados ya que la persona que acosa tiene más poder que la persona victimizada y pueden sufrir de daños físicos o psicológicos, American Psychological Association (2012); (Sharp y Smith, 1994, citado en Moreno et al. 2006) y (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2005). Las conductas agresivas también incluyen el abuso de poder, la exclusión o la marginación de algún individuo o de un grupo de las actividades normales de una colectividad escolar, (Smith, 2004, citado en Ortega, et al. 2005), los acosadores se aprovechan de su inseguridad, miedo y dificultades personales para defenderse (Fernández, 2003).

Hacia la mitad de la década de los 80's Dan Olweus (1993, citado en Olweus, s/f) desarrolló una definición de acoso escolar (bullying) en la que establece que un alumno sufre Bullying o acoso escolar cuando se encuentra expuesto de forma reiterada y prolongada, a acciones negativas (es decir, cuando alguien inflige intencionalmente heridas o inquietud a otro por contacto físico, verbal o de otras maneras como gestos o exclusión de un grupo. También existe un desequilibrio de poder, donde el alumno que sufre estas acciones difícilmente se puede defender) por parte de uno o varios alumnos.

En España se ha investigado exhaustivamente el acoso escolar es por eso que Defensor del Pueblo (1999) lo define como conflictos entre alumnos, reiterados y no esporádicos, en los que se produce maltrato por abuso de poder de algún alumno o alumna o de un grupo de ellos hacia otro u otros compañeros, los cuales a su vez se perciben como víctimas de dicha situación, abarcando diversas graduaciones desde las simples situaciones de rechazo o

exclusión, pasando por las agresiones verbales y psicológicas, hasta las agresiones físicas llevadas a cabo por grupos o bandas organizados.

En España se ha abordado el bullying con el estudio Cisneros VII donde Piñuel & Oñate (2005) aportan la siguiente definición: Acoso escolar es “un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con el cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo y que atentan contra la dignidad del niño” (p. 3).

En Ortega (2000, citado en Ortega & Del Rey, 2001) se explica que existe violencia escolar cuando una persona o grupos de personas de la escuela se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otros que realizan impunemente sobre las víctimas estos comportamientos y actitudes. Si estos comportamientos no son puntuales sino que se repiten, la víctima se ve dentro de una situación de indefensión psicológica, física o social, ya que se da una disminución del autoestima, seguridad personal y capacidad de iniciativa que le provoca la actuación de sus agresores, la usencia o escasa ayuda del exterior y la permanencia en el tiempo en esta situación social.

Por otra parte Cerezo (2009) en sus diferentes estudios acerca del tema también ha hecho aportaciones relevantes donde hace referencia al bullying 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 la incapacidad de la víctima para salir de esa situación, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento.

La violencia dentro de la escuela puede ocurrir entre un individuo y otro, entre grupos, o implicar a un conjunto escolar y aún a la institución en su totalidad. Se presenta con mayor probabilidad cuando en éste predominan las sanciones o las formas disciplinarias rígidas como principales formas de control del maestro sobre sus estudiantes y cuando el profesor no es capaz de lograr un liderazgo basado en el fomento del trabajo en equipos, con un alto nivel de exigencia intelectual (Roland & Galloway, 2002 citado en Ortega et al. 2005). Al contrario en Moreno, et al. (2006) opinan que la disminución del rol autoritario de padres y profesores puede considerarse como un factor que pudiera incrementar los patrones de violencia escolar debido a la falta de reglas y autoridad.

En fin existen diversas maneras en las que se ha conceptualizado al bullying, y el propósito de revisar múltiples definiciones es encontrar elementos que nos hagan cubrir de manera más integral el fenómeno del bullying.

Tipos de bullying

Al indagar más acerca de la violencia y del bullying se ha encontrado que hay diversas maneras en las que se puede dar el acoso, puede abarcar una sola conducta de acoso hasta múltiples de ellas que tienen el fin de molestar a la víctima.

Diversos autores como Avilés (2002); Cerezo (2008); Ccoicca (2010); Menéndez (2004); Mora, (2011) han coincidido en la forma de clasificar el bullying:

- **Físico:** Como empujones, patadas, puñetazos, agresiones con objetos. Este tipo de maltrato se da con más frecuencia en la escuela primaria que en la secundaria.

- **Verbal:** Esta forma es la más habitual, por lo general suelen ser insultos y peleas principalmente. También son frecuentes los menosprecios en público o el estar resaltando de forma constante un defecto físico o de movimiento.
- **Psicológico:** Son acciones encaminadas a disminuir la autoestima del individuo y fomentar su sensación de inseguridad y temor. El componente psicológico está en todas las formas de maltrato.
- **Social:** Pretenden ubicar aisladamente a la víctima respecto del grupo y hacer partícipes de esta acción, en ocasiones a otros individuos.

Piñuel & Oñate (2005) en el informe Cisneros VII han expuesto ocho modalidades de acoso escolar: bloqueo social, hostigamiento, manipulación, coacciones, exclusión social, intimidación, agresiones y amenazas.

- **Bloqueo social:** Agrupa las acciones de acoso escolar que buscan bloquear socialmente a la víctima. Todas ellas buscan el aislamiento social y su marginación impuesta por estas conductas de bloqueo, un ejemplo son las prohibiciones de jugar en un grupo, de hablar o comunicar con otros, o de que nadie hable o se relacione con él. También incluye acciones como “el meterse con la víctima para hacerle llorar”, con esta acción se busca presentar al niño socialmente, como alguien flojo, indigno, débil, indefenso, estúpido, etc.
- **Hostigamiento:** Agrupa aquellas conductas de acoso escolar que consisten en acciones de hostigamiento y acoso psicológico que manifiestan desprecio, falta de respeto y desconsideración por la dignidad del niño. El desprecio, el odio, la ridiculización, la

burla, el menosprecio, los apodos, la crueldad, la manifestación gestual del desprecio, la imitación burlona son los indicadores de esta modalidad.

- **Manipulación social:** Agrupa aquellas conductas de acoso escolar que pretenden distorsionar la imagen social del niño y contagiar a otros contra él. Con ellas se trata de presentar una imagen negativa, distorsionada de la víctima. No importa lo que haga, todo es utilizado y sirve para inducir el rechazo de otros. A causa de esta manipulación de la imagen social de la víctima acosada, muchos otros niños se suman al grupo de acoso de manera involuntaria, percibiendo que el acosado merece el acoso que recibe.
- **Coacción:** Agrupa aquellas conductas de acoso escolar que pretenden que la víctima realice acciones contra su voluntad. Mediante estas conductas quienes acosan al niño pretenden ejercer un dominio y un sometimiento total de su voluntad. Con frecuencia las coacciones implican que el niño sea víctima de maltratos, abusos o conductas sexuales no deseadas que debe silenciar por miedo a las represalias sobre sí o sobre sus seres queridos.
- **Exclusión social:** Agrupa las conductas de acoso escolar que buscan excluir de la participación al niño acosado. Tratarlo como si no existiera, aislarlo, impedir su expresión, impedir su participación en juegos, se produce el vacío social en su entorno.
- **Intimidación:** Agrupa aquellas conductas de acoso escolar que persiguen atemorizar, amedrentar, apocar o consumir emocionalmente al niño mediante una acción intimidatoria. Con ellas quienes acosan buscan inducir el miedo en el niño.
- **Amenaza a la integridad:** Agrupa las conductas de acoso escolar que buscan asustar con amenazas contra la integridad física del niño o de su familia, o mediante la extorsión.

Para Toledo (2009) existen tres formas en que se manifiesta la intimidación o bullying, la *intimidación física o directa* que se refiere a golpes, empujones, patadas, vandalismo, destrucción de objetos personales, encierro, etc. y es fácil detectarla; la *intimidación verbal* corresponde al uso de la palabra para humillar a las víctimas, incluye insultos, amenazas, burlas, sobrenombres, rumores, mentiras, chantaje, etc., ocurre rápidamente, lo que hace más compleja su detección e intervención sus efectos a largo plazo son devastadores. La *intimidación relacional o psicológica* es más sutil e incluye exclusión, aislamiento, indiferencia, rechazo, entre otras acciones.

Otros tipos de bullying

En la actualidad con las nuevas tecnologías se ha desarrollado un nuevo tipo de acoso llamado *cyberbullying* que implica utilizar información y comunicación tecnológica tal como email, celular, redes sociales (Facebook, Twitter), difamando, apoyando deliberadamente y repetitivamente el comportamiento hostil por parte de un individuo o grupo, con la finalidad de dañar a otro (Pares, 2007).

Sin embargo Ccoicca (2010), menciona que el *cyberbullying* consiste en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para acosar a alguien. Es una forma de acoso indirecto en la que no es necesaria la identidad del agresor (anonimato). También se usan imágenes grabadas de la víctima donde es humillada, insultada, denigrada, etc. Una de estas formas se denomina *happy shapping* en donde se realizan grabaciones de agresiones físicas brutales o vejaciones que son difundidas a través del teléfono móvil o internet.

Otro tipo de acoso escolar es el *Bullying racista* y el *homofóbico*, en donde su objetivo son las minorías étnicas o culturales, algunas modalidades de acoso se producen por el hecho

de que la víctima sea miembro de un grupo en particular o marginal, o este en desventaja social o cultural, más que por las características del individuo (Sánchez, 2009).

Participantes en el bullying

Se sabe que en el fenómeno del bullying la participación de los jóvenes está clasificada en los que son víctima del acoso, los agresores y los espectadores, cada uno de estos participantes tienen tipos y características que lo suelen distinguir dadas las circunstancias en las que se encuentren; estas características no son propias de todos los jóvenes, algunos pueden ser de una u otra forma pero siempre tienen ese distintivo que nos permite saber quién es quién dentro del fenómeno.

La víctima

El perfil psicológico característico de las víctimas de bullying responde a las siguientes características: la mayoría son chicos algo menores que los agresores, débiles física o psicológicamente, que suelen ser el blanco de las agresiones de aquéllos. Se consideran tímidos, retraídos, de escasa ascendencia social, con baja autoestima y alta tendencia al disimulo. También se aprecia un nivel considerable de neuroticismo e introversión. Muestran escaso autocontrol en sus relaciones sociales. Perciben el ambiente familiar sobreprotector, suelen pasar bastante tiempo en casa y el contacto con sus padres es considerable. Su actitud hacia la escuela es pasiva aunque pueden tener un historial académico bueno. Son considerados débiles y cobardes por sus compañeros (Cerezo, 2008).

En Sánchez (2009), se mencionan otras posibles características como personalidad insegura, alto nivel de ansiedad, inmadurez para su edad, estrategias de afrontamiento

inadecuadas que tienden al aislamiento y resignación, mayor dificultad para hacer amigos y que sean considerados menos populares.

Tipos de víctima

Olweus (2005), describe dos tipos de víctimas, la primera es llamada *víctima pasiva o sumisa* y describe aquellos estudiantes que expresan reacciones de ansiedad y sumisión al mismo tiempo son débiles físicamente, ante la agresión prefieren huir o llorar. Estos suelen comportarse de manera cauta, tranquila, suelen ser más sensibles, dentro de la escuela permanecen solos(as). Son prudentes, sensibles, tranquilos, retraídos y tímidos, tienen tendencia a sufrir ansiedad, son inseguros, infelices y poseen una baja autoestima, se deprimen y piensan en el suicidio mucho más frecuentemente que sus compañeros, a menudo no tienen un/a amigo/a íntimo/a y se relacionan mejor con los adultos que con los niños de su edad, en el caso de los chicos, suelen ser físicamente más débiles que sus compañeros.

El otro tipo de víctima es denominado *víctima provocadora*, aquí se describen a los estudiantes que combinan ansiedad y reacción agresiva, su comportamiento por lo general causa tensión y agitación en su entorno. Se caracterizan por una combinación de patrones de reacción agresivos y de ansiedad. Estos alumnos suelen tener problemas de concentración y dificultades lectoras y de escritura. A menudo su forma de comportarse puede causar irritación y tensión a su alrededor. También se considera característico de la víctima la baja autoestima y el posible fracaso escolar (Fernández, 2003).

Agresor

El objetivo del agresor es el abuso de poder y el deseo de intimidar y dominar, ya sea física, verbalmente, relacionalmente con la exclusión; la extorsión e incluso la agresión por medios electrónicos (cyberbullying) (Sharp & Smith, 1994 citado en Moreno et al. 2006).

El perfil psicológico de los agresores: son jóvenes algo mayores a la media del grupo al que están inscritos y fuertes físicamente, que mantienen con frecuencia conductas agresivas, generalmente violentas, con aquellos que consideran débiles y cobardes. Se perciben líderes y sinceros. Muestran una considerable autoestima, y un nivel medio-alto de psicoticismo, neuroticismo y extraversión, y una actitud positiva hacia la agresividad. Desempeñan un poco autocontrol en sus relaciones sociales. El ambiente familiar que aprecian es con cierto grado de conflicto. Su actitud hacia la escuela es negativa por lo que con frecuencia exhiben conductas desafiantes y provocadoras. El rendimiento escolar es bajo (Cerezo, 2008).

Sánchez (2009), menciona que los indicadores del agresor son la impulsividad, falta de empatía, falta de autocontrol de sus emociones negativas, baja tolerancia a la frustración, tiene déficit en habilidades sociales como la resolución de conflictos y hace uso de la fuerza y agresividad para resolver sus problemas, no respeta las reglas impuestas socialmente, tienen una actitud negativa hacia la escuela, los lazos de unión en la familia son débiles y cuando no está el padre la madre no puede manejar la conducta del joven y cuando suele estar por lo general es una persona agresiva, también puede tener una familia muy permisiva.

Para Fernández (2003), el agresor también puede presentar falta de culpa y falta de control de ira, a menudo se muestran desafiantes y agresivos con los adultos, incluidos los padres y profesores, a menudo participan en otras actividades antisociales o contra las normas como puede ser el vandalismo, la delincuencia y el consumo de drogas. Suelen coaccionar a

sus víctimas para obtener de ellas dinero, tabaco, cerveza y otros objetos de valor y su comportamiento agresivo se ve recompensado en muchas ocasiones en forma de prestigio (Olweus, 2005).

Tipos de agresor

Sullivan et al., (2005), mencionan que los acosadores: siendo su principal característica la de saber cómo deben utilizar el poder, se han identificado dos tipos de acosadores:

El acosador inteligente: estos suelen enmascarar su actitud intimidatoria, estos pueden ser populares y tener un buen expediente académico, tienen una muy buena habilidad de organizar a quienes los rodean para que estos cumplan sus órdenes, estos son egoístas y tienen una gran seguridad en sí mismos. Este tipo de alumnos pueden tener mucho poder sobre los profesores y otros estudiantes y son muy sociables.

El acosador poco inteligente: atrae a otros debido a su comportamiento antisocial y al mismo tiempo intimida y atemoriza a sus iguales. Pueden considerar a quienes los apoyan como a sus amigos y sus iguales se ven obligados a seguir su comportamiento. Los acosadores poco inteligentes son mezquinos y tienen una visión negativa del mundo, además que por lo regular fracasan en la escuela.

Espectadores

Los espectadores tienen como objetivo ser populares y una manera de hacerlo es crearse la imagen de chico duro, es por eso que tienden a ponerse del lado del agresor por miedo a ser también víctima del acoso, además pueden disfrutar y divertirse presenciando las agresiones, pueden verse moralmente implicados cuando destaca la ley del silencio y creen que es más

conveniente para todos callar, piensan que puede ser una forma de liberar tensiones y de desahogarse de cualquier problema que pese sobre el agresor (Sánchez, 2009).

Tipos de espectadores

Los espectadores asumen varios roles dentro de la intimidación:

- Los *compinches* son amigos íntimos del acosador.
- Los *reforzadores* actúan de manera que apoyan la intimidación.
- Los *ajenos* intentan no llamar la atención, pero con su neutralidad toleran la intimidación y ser inmunes a ella.
- Los *defensores* son los más alejados al agresor, suelen abandonar el papel de espectadores y convertirse en individuos activos apoyando a las víctimas (Sullivan et al, 2005).

Fases del bullying

Ahora que sabemos quienes participan dentro del bullying también hemos encontrado que este tiene una forma específica en la que se va dando la situación es por eso que Piñuel & Oñate (2005) describen la secuencia típica que sigue el acoso escolar y que consta de cinco fases:

- **Fase 1. Incidentes críticos:** Los individuos acosados entran en una espiral de daño y reacciones secundarias al hostigamiento que reciben, hace que sean percibidos por el entorno como causantes de lo que se les hace.
- **Fase 2. Acoso y estigmatización del niño:** Padres y educadores van a tender a encontrar en las características y rasgos de la víctima la evidencia de que las conductas

de hostigamiento tienen alguna base objetiva; el rendimiento académico y la salud de la propia víctima van a estar alterados por el acoso, y esto le demuestra que tienen razón aquellos que le acusan de ser tonto, débil, de no valer para nada.

- **Fase 3. Latencia y generación del daño psicológico:** Quien es víctima de acoso escolar suele terminar aceptando que efectivamente es un mal estudiante, un mal compañero, una persona repulsiva, desarrollando fácilmente sentimientos de culpa y baja autoestima, así como una introversión social que le aísla aún más de un entorno ya reducido significativamente por la acción del o los acosadores.
- **Fase 4. Manifestaciones somáticas y Psicológicas graves:** El los ataques que reciben los niños minan sobre todo al autoconcepto que la persona va formando de sí misma en una etapa crucial de su evolución y maduración psicológica. Se transforma en un niño que piensa que todo lo hace mal, que piensa que verdaderamente es un desastre, y que tienen razón aquellos que lo acusan de que no vale.
- **Fase 5. Expulsión o autoexclusión de la víctima:** El concepto negativo de sí mismo y la baja autoestima acompañarán hasta la vida adulta al niño acosado haciendo de él una presa fácil para abusos posteriores en el ámbito laboral, doméstico, social.

Consecuencias del bullying

Los efectos que causa el bullying ya sea a medio y largo plazo son de diversa índole y afectan tanto anímica como físicamente. Las consecuencias de la victimización escolar se presentan en un continuo que va desde la pérdida de la capacidad de establecer relaciones de amistad estables, de la confianza en los demás y en uno mismo hasta altos grados de depresión que, en

ocasiones le lleva a desear “desaparecer”, en otras se propaga el deseo de venganza como una manera de escape ante la violencia sufrida (Cerezo, 2008).

En el informe Cisneros X (Piñuel & Oñate, 2007) se reportan que la exposición a comportamientos de acoso y violencia escolar pone a los jóvenes que lo padecen en riesgo de sufrir estrés postraumático cuatro veces más que los que no. Los niños que sufren acoso y violencia escolar de manera frecuente presentan hasta cinco veces mayor riesgo de tendencia suicida y presentan indicadores de ansiedad grave hasta cuatro veces superior. Las conductas de violencia psicológica (burla y exclusión social) son las que más incrementan el suicidio y los niveles de ansiedad graves. Solo el 10% de los daños son físicos, mientras que el 90% de los daños son psicológicos.

Independientemente de las formas como son atormentadas las víctimas, los resultados tienen impacto en cualquiera de las áreas de su salud. Incluso las consecuencias van más allá de lo esperado, pues no sólo las víctimas sino también los observadores y el propio agresor terminan siendo dañados por el fenómeno.

Consecuencias hacia la víctima

Las víctimas conllevan las consecuencias más graves ya que muestran cierto fracaso, dificultades escolares, ansiedad, descontento, fobia, riesgos físicos, desarrollan una personalidad insegura. La definición que contemplan de sí mismos/as puede llegar a ser muy negativa en cuanto a la apariencia física, capacidad académica (Avilés, 2002; Molina, 2010).

Produce efectos a largo plazo, entre ellos, menor autoestima, depresión y suicidio. Se resiente la asistencia a la escuela ya que en muchos estudios se señala que los jóvenes agredidos evitan la escuela por miedo, el desequilibrio emocional puede afectar el rendimiento académico, a menudo muestran una menor capacidad de aprendizaje, debido al estrés que les

produce el miedo. Además se sienten menos satisfechos con la escuela que con sus compañeros (Aguirre, 2011).

La violencia escolar también interfiere en el desarrollo social y personal de los niños, lo cual puede llevar al aislamiento social y favorecer el abandono de los estudios. Es frecuente que el niño acosado no tenga un solo amigo en su clase, lo cual contribuye a que se sienta aislado.

Consecuencias hacia el agresor

El agresor también está expuesto a consecuencias indeseadas ya que la forma en la que consigue sus objetivos puede contemplar una conducta delictiva. Si los agresores piensan que esa es la forma de establecer los vínculos sociales, difundirán esas conductas a otros grupos, donde serán igualmente molestos. Incluso con sus parejas pueden extender esas formas de dominio y sumisión del otro a la convivencia doméstica, en el caso de las mujeres (Avilés 2002; Molina 2010).

Además Harris y Petrie (citado en Aguirre, 2011) mencionan que los niños que han sido identificados como acosadores en la escuela tienen mucha mayor probabilidad de abandonar los estudios más tarde, de cometer actos delictivos y ser condenados por conducir bajo los efectos del alcohol. Además, tratan a sus propios hijos y cónyuges con más agresividad y mayor severidad que aquellos que dicen no haber sido acosadores en la escuela. Según Olweus (citado en Molina, 2010) los jóvenes que son agresivos pueden llegar a tener problemas de conducta, como por ejemplo, la delincuencia. Hay estudios que confirman éste supuesto, el 60% de los agresores en el 5to y 9no grado, a los 24 años habían recibido al menos una condena inculpatória. Y el 35 al 40% de los agresores habían sido culpables en tres

o más ocasiones a esa edad. Los que no eran ni agresores ni víctima se daba ésta situación en un 10% de los casos.

Consecuencias hacia los espectadores

Los espectadores no permanecen libres de ser influenciados en relación a estos hechos, pueden aprender sobre cómo comportarse ante situaciones injustas o pueden reforzar sus posturas individualistas y egoístas, y lo que es más peligroso, es que valoren como importante y respetable la conducta agresiva. Para ello depende de la educación moral del conocimiento de lo justo y lo injusto, sobre si interferir o no, cuando una persona está siendo agredida. Se trata de no llegar a ser insensibles ante los sufrimientos e injusticias ajenas y de considerar normal el abuso de poder del agresor sobre su víctima (Avilés 2002; Molina, 2010).

Los espectadores se sienten culpables cuando no pueden ayudar a la víctima, y temen que les pueda ocurrirle mismo. Tanto las víctimas como los espectadores que están en contacto con la violencia durante un determinado período empiezan a reprimir los sentimientos de empatía hacia los demás, una reacción que los desensibiliza ante conductas negativas en la escuela. Así pues, incluso los espectadores pasivos que no saben qué deberían hacer tienen miedo de convertirse en el objetivo de algún acosador, y temen hacer lo que no corresponde, algo que les podía causar problemas (Harris & Petrie, 2003, citado en Aguirre, 2011).

Lugares y medios donde se lleva a cabo el bullying

Sánchez (2009), menciona que los escenarios donde puede aparecer una situación de bullying pueden ser múltiples y variados; aunque lo más común es que tengan lugar en la propia escuela, pasillos o aulas (cambio de clases), baños, entrada y salidas, comedor, transporte

escolar y en lugares apartados del patio del recreo. No obstante también puede darse fuera de la escuela; siendo los más comunes los alrededores a la escuela y de camino al domicilio de la víctima. Otros posibles lugares donde se han detectado casos son zonas de actividades recreativas (clases de fútbol, karate, etc.) y en excursiones. Es más probable que el fenómeno se dé cuando hay más personas y éstas tienden a paralizarse al ver que otro ser humano es atacado.

Además de los lugares antes mencionados Rodríguez (2008) agrega que incluso actualmente el bullying se está dando por medio de internet o mensajes de celular.

En la actualidad también encontramos el bullying difundido a través de imágenes y videos colocados en un portal de internet, o grabaciones en los teléfonos celulares, que a su vez se reenvían en cadena a cientos de personas y que dañan a los implicados.

Diferencias de género en el bullying

El bullying es un fenómeno que afecta tanto a hombres y mujeres, se sabe que hoy en día nadie está exento de verse envuelto en una situación de bullying, sin embargo existen diferencias entre hombres y mujeres a la hora de que se produce el fenómeno. Diversos autores coinciden en que el bullying se da más en hombres que en mujeres. En Cerezo y Ato (2010) se encontró que 3 de cada 4 agresores son hombres y que más de la mitad de las víctimas son hombres. En Toledo (2009), se describe que los hombres suelen utilizar métodos más directos de intimidación y las mujeres generalmente desarrollan estrategias más indirectas y sutiles. Los hombres se ven con mayor frecuencia involucrados en situaciones de intimidación que las mujeres.

Las mujeres usan con frecuencia agresiones indirectas como difundir rumores o chismes, comentarios sarcásticos, rencorosos, acusaciones maliciosas o dar a conocer secretos que les han sido confiados; para difundir chismes las mujeres buscan detalles en las compañeras como el arreglo físico, la forma de comportarse, el origen social o su desempeño académico, y los vuelven objeto de crítica y sarcasmo (Saucedo, 1995 citado en Azaola, 2009).

Con respecto al género es notable el predominio del sexo masculino en los tres roles (víctima, agresor y espectador) (Joffre et al., 2011). En defensor del pueblo (1999) se encontró que el bullying entre jóvenes es protagonizado en su mayoría por hombres. Tienen un papel destacado en todos los tipos de agresiones, aunque las mujeres en grupos sólo femeninos o mixtos aventajan a los chicos cuando se trata de hablar mal de otros. Los fenómenos de exclusión social son protagonizados por chicos y las chicas parecen intervenir en grupos mixtos.

Las agresiones verbales son también mayoritariamente protagonizadas por hombres, principalmente al insultar y poner apodos. En más de la mitad de situaciones de maltrato o violencia vividos por estudiantes, se reconoce como autor de los insultos a un hombre. Las mujeres lo hacen mucho menos, cuando lo hacen por lo regular es en grupos mixtos. Hablar mal de un compañero o compañera es una conducta protagonizada casi igualmente por hombres y mujeres.

Las agresiones físicas indirectas son claramente protagonizadas por hombres tanto si se trata de esconder, romper o robar cosas. Las mujeres parecen intervenir en grupos donde también hay hombres. Donde parece más marcada la diferencia de sexos en la autoría de este tipo de agresión es en la acción de romper cosas, protagonizada por hombres solos o por

grupos de hombres. El maltrato físico directo a un compañero o compañera es protagonizado por hombres, individualmente y en grupo. Menos de un 5% de los casos tienen como autora a una mujer o a un grupo de ellas.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) financió un estudio en escuelas primarias y secundarias. Se detectaron diferencias en la violencia ejercida por mujeres y varones en secundaria (3.3 vs. 8.3 por ciento) siendo los hombres quienes reportan mayor número de agresiones (21.6 vs. 18.3 por ciento en primaria; 20 vs. 16.5 por ciento en secundaria) (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007, citado en Mingo, 2010).

Las amenazas con el fin de crear miedo en la víctima, son mucho más frecuentes en la población estudiada (250 casos) que las de tipo instrumental, que obligan al sujeto a que haga algo en contra de su voluntad (20 casos), o que aquéllas realizadas mediante armas. Los casos más numerosos de amenazas o chantajes también se dan entre los hombres.

Sin embargo, en todas ellas, la proporción de hombres implicados triplica al menos la de las mujeres. En cuanto a éstas, el uso de armas para amenazar sólo se hace en grupo, mientras que un 10% de las amenazas, sin acoso, sólo para meter miedo que protagonizan las mujeres son obra de una mujer.

Los pocos casos de acoso sexual son protagonizados en un 75% por hombres, la mitad solos, la mitad en grupo. En el 25% restante, han participado mujeres.

El grado escolar en el bullying

Con respecto al grado escolar, Joffre et al., (2011) encontraron que el rol de víctima es más común en los alumnos de primer año; para el caso de los agresores es más frecuente en

alumnos de segundo. Los participantes que se desempeñaban como víctimas-agresores la mayoría pertenecían al segundo año. La mayor cantidad de víctimas en los alumnos de primero no es inusual si consideramos que los de reciente ingreso a un plantel escolar son el grupo más vulnerable.

En el estudio de Domínguez & Manzo, (2011) se obtuvo otro resultado en el que las víctimas reportaron que el grado escolar donde son más agredidos es en el segundo año de secundaria siendo la agresión verbal (38.2%) el más utilizado. El 27.3% de los alumnos refirieron que son agredidos por compañeros de su mismo salón; 17.5% por compañeros de diferente salón pero mismo grado escolar y el 55.2% son agredidos por compañeros de diferente grado escolar y salón.

La violencia se da de alumnos más grandes (de tercer grado) a alumnos más pequeños (primero y segundo grado), pero también entre alumnos del mismo salón y de la misma edad, las agresiones principalmente se dan entre varios alumnos contra un solo, pero también se encuentran agresores individuales (Rivero, Barona & Saenger, 2009).

Prevención e Intervención

Después de años de investigación en el tema han surgido diversas estrategias que han sido diseñadas con el objetivo de prevenir el bullying y si éste ya está presente, intervenir para dar solución a este grave problema en las escuelas.

Uno de las estrategias creadas es el Método Pikas desarrollado por Anatol Pikas, psicólogo sueco del departamento de educación de la Universidad de Uppsala, en 1989 para casos de bullying en el que un grupo de chicos/as ha agredido a uno o más chicos/as de forma regular durante algún tiempo (Avilés, 2002).

El principal objetivo de este método es que los miembros del grupo de forma individual tomen conciencia de la situación en que participan, a través de pláticas individuales donde afloran sus miedos y reservas sobre el comportamiento intimidatorio en el que están participando.

El planteamiento de este método se basa en varios supuestos:

- El grupo cuando actúa participa de un componente psicológico común.
- Esos pensamientos y sentimientos del grupo son más simples que los de sus componentes individualmente.
- Cada individuo del grupo teme a nivel individual ese componente psicológico común. Este componente actúa como presión para conformarse a lo que haga el resto del grupo. Se produce lo que se llama “contagio social”. La culpa o responsabilidad se difumina y existe miedo a convertirse en víctima si no se hace lo que dice el grupo.

Pikas (1989, citado en Avilés, 2002) señala tres etapas diferenciadas:

- **Etapa 1:** Entrevistas individuales con cada elemento del grupo implicado (alrededor de 7 a 10 minutos por persona). Se comienza con el líder del grupo y se continúa con el resto de agresores/as. Se finaliza con la víctima.
- **Etapa 2:** Entrevistas de seguimiento con cada joven (alrededor de 3 minutos).
- **Etapa 3:** Encuentro de grupo (media hora). El tiempo de duración entre cada etapa es de una semana. En la práctica, el empleo de tiempo depende de la disponibilidad del maestro/a, aunque estos intervalos deben ser siempre menores a dos semanas.

Menéndez (2004), plantea que es importante trabajar los problemas antes de que estos aparezcan, como muchos otros aspectos vitales, el diagnóstico precoz es básico, por eso se deben de seguir las siguientes recomendaciones:

1. Revisiones periódicas del grupo de clase: debatir el cumplimiento de las normas existentes en el aula, el clima de relaciones que existen.

2. Trabajar sentimientos y emociones: inteligencia emocional.

- Trabajar especialmente el conocimiento y control de emociones: aprender a controlar emociones (miedo, peligro, ira).

- Desarrollo y fomento de la empatía en el aula.

- Habilidades sociales: fomento de la comunicación: aprender a comunicarse de forma más efectiva, atender a todo el mensaje, importancia de los aspectos “no verbales” en la comunicación.

3. Aprendizaje cooperativo: Consiste en formar grupos heterogéneos, de dos a seis componentes para favorecer una participación activa

4. Los círculos de calidad son grupos de personas, entre cinco y doce, que se reúnen regularmente, porque están interesadas en identificar problemas. En ellos se trabajan las resoluciones de problemas, se buscan las soluciones, se toman decisiones, siempre se escuchan todas las ideas, nunca se menosprecia o ridiculiza ninguna propuesta, se utiliza la crítica constructiva,

5. Mediación: con esta estrategia los alumnos actúan como mediadores en conflictos planteados por sus compañeros.

6. Comunicación fluida entre maestros y alumnos. Teléfono de contacto, buzón o dirección de email. Se ha definido como una forma eficaz de canalizar de manera anónima las comunicaciones de intimidación al alumnado.

A nuestra sociedad le interesa y urge prevenir la aparición de estas conductas violentas y disminuir sus consecuencias. En este marco Gómez et al., (2007) mencionan algunas sugerencias prácticas para su prevención son:

- Poner en práctica “Talleres de preparación para padres” cuyos destinatarios serían las parejas que vayan a tener hijos o adoptarlos. En estos talleres se puede instruir a padres y madres para que faciliten un apego seguro en sus futuros hijos y facilitando el aprendizaje de interacciones socialmente adecuadas.
- Potenciar programas de formación y asesoramiento para padres desde los ayuntamientos, las asociaciones de vecinos.
- Mejorar la preparación técnica y psicosocial del profesorado (entrenamiento en habilidades sociales, en gestión de conflictos, mejora de la inteligencia emocional, etc.)
- Incrementar el número de orientadores en los centros escolares.
- Implementar los medios para que las consecuencias de los actos violentos recaigan sobre quienes los realizan y, en ningún caso, sobre las víctimas; de modo que no sean éstas quienes tengan que cambiar de escuela.
- Adecuar las Leyes y el Código Penal a estas nuevas formas de conducta tan perniciosas y preparar a expertos en Medicina Legal y Forense y en Psicología Forense para poder hacer peritajes y asesorar adecuadamente al respecto.

En México se están llevando a cabo programas contra la prevención del bullying, principalmente el gobierno del distrito federal implemento el programa “escuela sin violencia”.

La Campaña Escuelas sin Violencia surge del Programa *Por una cultura de no violencia y buen trato en la comunidad educativa*, de la Dirección de Educación Básica de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (2010).

Incluyen diversas actividades cuyo objetivo principal consiste en incidir en el clima escolar de los centros educativos del DF, favoreciendo relaciones basadas en el buen trato y el respeto a los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa.

Este se basa en:

- **Investigación:** Realiza un proceso de investigación sobre el fenómeno de Maltrato e Intimidación entre compañeros y compañeras en la Ciudad de México, a través de un estudio exploratorio con muestra representativa de educación básica, que permita la generación de datos y estadísticas acerca del fenómeno en cuestión, con la finalidad de contar con una plataforma real básica para el desarrollo de proyectos de atención y prevención a este tipo de violencia.

A partir de 2008 se realiza en coordinación con la Universidad Intercontinental un estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre escolares, siendo el primer macro estudio sobre el tema, en la Ciudad de México. Ambas instituciones diseñan el CURMIC (Cuestionario sobre relaciones de maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras) que se aplica a aproximadamente 3500 miembros de la comunidad educativa de diversos planteles del Distrito Federal. Es un instrumento diseñado para la población mexicana, y cuenta con versiones para estudiantes de preescolar, primaria y secundaria, así como para los

adultos involucrados (padres, madres y otros responsables de la crianza, docentes y otro personal de la escuela).

- **Atención a escuelas:** Brinda atención integral a los diferentes actores que conforman la comunidad escolar de nivel básico, sobre el bullying, mediante un proceso de capacitación sobre temas relacionados con el fenómeno en cuestión que permita la transmisión de herramientas básicas de atención y reconocimiento del fenómeno.

Se llevan a cabo las siguientes actividades:

- “Bullying... ¿juego de niños y niñas?”: Actividades de sensibilización sobre bullying dirigidas a todos los integrantes de la comunidad educativa.
- Curso taller “Educar para construir” (se trabaja con un modelo de desarrollo de habilidades psicosociales, para hacer frente a la violencia escolar), dirigido a todos los integrantes de la comunidad educativa.
- Seminario de Reflexión Permanente “Escuelas Conviviendo”.
- Jornadas de capacitación docente “Maltrato entre escolares: una cuestión de derechos”.
- Atención en grupos terapéuticos, dirigida a niños, niñas y jóvenes que reciben violencia por parte de otros compañeros o compañeras, y sus familiares. Se utiliza un modelo de atención grupal, breve, centrado en el problema, con enfoque sistémico.
- Capacitación a otras instituciones, con objetivos afines: curso-taller “Maltrato entre escolares: una cuestión de derechos”
- Contención, intervención en crisis y canalización (interna o externa) a través del Centro de Atención Telefónica y el blog de la Campana Escuelas sin Violencia en la página web de la SEDF.

Para cumplir sus objetivos también se creó la Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar, para apoyar a los docentes en temas de prevención de delito, violencia, *bullying* y violencia en el noviazgo. La guía se divide en tres secciones, la primera parte incluye elementos conceptuales necesarios para tratar el fenómeno de la violencia, así como los niveles de prevención del delito y los factores asociados a la delincuencia, la segunda parte trata cuestiones de *bullying*, causas, manifestaciones y consecuencias de este fenómeno, así como también plantea la clasificación de los actores asociados y posibles indicadores para determinar a las víctimas y victimarios. Y por último tratan el tema de violencia en el noviazgo, desde una perspectiva de género, proporcionando conceptos como noviazgo, enamoramiento, roles de género y violencia, conductas de riesgo y tipos de violencia (Flores, 2011).

Podemos decir que todo lo que se ha planteado es de suma importancia, pues todo fenómeno tiene cosas en común con su entorno y aunque en nuestro país existan otras condiciones, este fenómeno es similar a como se presenta en los diferentes países, podemos estudiarlo adaptando algunas características.

FACTORES QUE PROPICIAN UNA SITUACION DE BULLYING

Los niños que ejercen de acosadores en la escuela repiten a lo largo de su vida el comportamiento de acoso, en el ámbito familiar, en el laboral. En algunos casos los acosadores se convierten en personas violentas o delincuentes; en otros seguirán teniendo actitudes de acoso.

David Farrington

La escuela es una experiencia central que organiza la vida de la mayoría de los adolescentes. Ofrece oportunidades para adquirir información, así como para dominar nuevas habilidades y perfeccionar las antiguas; participar en diversas actividades, deportes, artes; explorar las selecciones vocacionales y convivir con sus amigos. Amplia los horizontes intelectuales y sociales. Sin embargo, algunos adolescentes experimentan la escuela no como una oportunidad sino como un obstáculo más en el camino a la vida adulta (Papalia, 2007, citado en Aguirre 2011).

Existen diversos factores que intervienen en un joven para que pueda o no estar en una situación de bullying independientemente del papel que juegue en esta; los factores externos serían el marco económico y social de procedencia, la calidad de la comunicación entre padres e hijos (ambiente familiar), la calidad de la interacción mantenida por los profesores o la actitud de aceptación o rechazo observada dentro del grupo de iguales (ambiente escolar) y los factores internos serían las características y rasgos de personalidad, el autoconcepto, el apoyo percibido en la familia o en la escuela y su autoestima (Cerezo, 2002, citado en De la

Torre, Cruz, De la Villa & Casanova, 2008). Sin embargo se pretende solamente abordar solamente el ambiente familiar, el autoconcepto y el apoyo social.

Ambiente familiar

El ambiente familiar que perciban los jóvenes va a ser determinante para poder desarrollar una buena autoestima, establecer relaciones sociales, este también influye en la forma de comportarse ya que los adolescentes proyectan lo que viven día a día en casa.

El ambiente familiar está constituido por el clima percibido e interpretado por los miembros que integran la familia, y ha mostrado ejercer una influencia significativa tanto en la conducta, como el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de los integrantes de los hijos (Moreno et al., 2009).

Un estudio que puede ser citado, es el trabajo clásico de Bernstein en los años 70, donde se concluye que la actitud negativa o positiva del adolescente hacia el profesorado y la escuela puede venir determinada por la percepción que tiene la familia del ámbito escolar y de dichas figuras de autoridad formal (Moreno et al., 2009).

Junger (1996, citado en Moreno et al., 2006) afirma que el bullying proviene de familias con problemas, de padres erráticos y del uso de métodos disciplinarios duros y toscos. Además, se han demostrado los efectos sobre los comportamientos de los niños victimizadores de la falta de cohesión familiar y de la falta de la figura paternal.

La percepción de los hijos de un elevado apoyo parental favorece el desarrollo escolar, la configuración de una actitud favorable hacia la institución escolar y el desarrollo de una autoestima global, escolar y familiar positivas (Martínez, Murgui, Musitu & Monreal, 2007).

Un ambiente familiar positivo hace referencia a un ambiente fundamentado en la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad y la comunicación familiar abierta y empática; se ha constatado que estas dimensiones potencian el ajuste conductual y psicológico de los hijos (Moreno et al.,2009).

La carencia de apoyo parental o la percepción de los hijos de un pobre apoyo de sus padres, representa un importante factor de riesgo asociado con el desarrollo de problemas de conducta y con una mayor incidencia de comportamientos delictivos y violentos en la adolescencia (Martínez et al, 2007).

El ambiente familiar negativo caracterizado por los problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes y la carencia de afecto y apoyo, dificulta el desarrollo de determinadas habilidades sociales en los hijos que son fundamentales para la interacción social, tales como la capacidad de identificar soluciones no violentas a problemas interpersonales o la capacidad empática. Un ambiente familiar negativo, se ha asociado con el desarrollo de problemas de comportamiento en niños y adolescentes. (Moreno et al., 2009). Los adolescentes violentos valoran de un modo negativo el ámbito familiar, informan de unas relaciones hostiles con sus padres (frecuentes conflictos, problemas de comunicación y conductas desafiantes en sus relaciones familiares) y perciben un bajo apoyo parental, variables que conforman una menor autoestima familiar. Y por otro, esta dimensión de la autoestima tiene un efecto de protección respecto de la conducta violenta, de modo que los adolescentes con una elevada autoestima familiar tienden a mostrar una menor implicación en este tipo de comportamientos (Martínez et al., 2007).

Se ha señalado el importante papel que desempeña la relación del adolescente con la madre en el ajuste, mientras que la figura del padre constituye un recurso muy relevante en la

prevención de problemas de conducta. El apoyo del padre es un factor de protección de la conducta delictiva y violenta en adolescentes (Martínez et al, 2007).

Para Olweus (1998, citado en Molina 2010), los padres juegan un papel importante en la transmisión de valores hacia sus hijos. La actitud emotiva básica de los padres hacia el niño, sobre todo la persona que cuida de él (generalmente es la madre), es esencial durante sus primeros años.

Los hijos de padres emocionalmente inmaduros o desequilibrados aprenderán una serie de modelos de comportamientos igualmente inmaduros o descompensados. Estos aprendizajes se producen en los primeros años de la vida y en la convivencia familiar, y supondrán la generalización de la agresividad a otras situaciones que le impedirán el desarrollo de una adecuada relación social.

Tendencias a la protección en exceso pueden ser a la vez, causa y efecto del acoso. Las víctimas, en especial, tienen un contacto más estrecho y una relación más positiva con su madre (Olweus, s/f).

Los factores asociados a la familia que favorecen la violencia escolar según (Moreno et al., 2006) son los siguientes:

- El aumento desmesurado de la tasa de separaciones y divorcios y los conflictos y alteraciones asociados a este tipo de situaciones.
- La existencia de familias con gran número de hijos potencia la existencia de un mínimo control y puede ser considerado un factor de riesgo.
- Los estilos punitivos y hostiles, el bajo apoyo emocional, la escasa previsión de futuro y el descontrol respecto al aprendizaje de conductas que normalmente se realiza en

casa, por parte de las figuras paterna y materna, probablemente altera la unión y el apoyo con los padres y compañeros y puede provocar un aprendizaje instrumental mediante modelos de conductas y actitudes agresivas que posteriormente se puedan utilizar con sus iguales.

Barría et al., (2004), dicen que dentro del contexto familiar es indudable la importancia en el aprendizaje de las formas de relación interpersonal. Así la estructura y dinámica de la familia, los estilos educativos de padres y madres, las relaciones con los hermanos, son aspectos fundamentales que hay que tener en cuenta ya que pueden convertirse bien en factores de riesgo para que los jóvenes se conviertan en agresores o víctimas en su relación con los iguales. Dentro de estos factores encontraron los siguientes:

- Las relaciones que se establecen entre los adultos de la familia, los conflictos y su frecuencia, las discusiones entre los padres y si están presentes los hijos o no.
- El uso y tiempo que se hace de la televisión y de algunos programas que en cierto grado elevan el nivel de agresividad en los niños y niñas que los ven.
- La presencia de un padre alcohólico y agresivo se manifiesta también como un factor de gran importancia.
- El grado de permisividad del cuidador del niño ante conductas agresivas por parte de éste.

Es importante establecer límites e imponer reglas en la conducta de un niño, pero no se debe hacer por medio del castigo físico ni recursos parecidos ya que esto provocara que el niño se vuelva más agresivo.

Factores que contribuyen a prevenir el bullying en el ambiente familiar

El ambiente familiar es de suma importancia, ya que éste influye en la formación de los jóvenes, tanto en su personalidad, como en su conducta y su desenvolvimiento.

Aguirre (2011), dice que la interacción familiar constituye una pieza clave en el desarrollo del individuo. La interacción familiar se apoya en la comunicación, que a su vez depende de los tipos de mensaje, de la presencia o no de dobles vínculos y de las reglas, aspectos que iluminan el modo de realizarse la comunicación dentro del sistema.

Las necesidades de la comunicación familiar no se establecen sólo en niveles de información (decir cosas, relatar hechos, registrar episodios, etc.) ni exclusivamente en puros niveles de formación o manipulación, sino que lo importante es crear el clima adecuado para que la comunicación se plantee en niveles que posibiliten que todos los componentes del sistema tengan la opción de expresar sentimientos, afectos, estados emotivos, intercambiando con los otros idénticos mensajes para que se puedan lograr los siguientes factores:

Seguridad personal. Se deriva fundamentalmente del tipo de interacción que se establece entre los adultos del ambiente familiar y el niño.

Confianza básica. Esta se da por una correcta, constante y profunda interacción con la madre como "objeto" gratificador de necesidades básicas, es decir, la madre es quien va a proporcionar los medios o herramientas para que el niño se encuentre satisfecho.

Integración afectiva. El mundo afectivo del niño va a estar bombardeado permanentemente por la relación con los demás; pero va a consolidarse en la medida con que los adultos le refuercen la manifestación de sentimiento, emociones y afectos sin amenazar su espontaneidad ni bloquear su exteriorización.

Estabilidad emocional. La continuidad, presencia permanente, igualdad de ritmo e intensidad en la interacción, produce estabilidad en el sujeto.

Cohesión personal. Los mensajes enviados por los miembros del sistema familiar constituyen un entramado de relaciones que ayudan al niño a formarse una idea de sí mismo, ya que en lo transmitido hay continuas referencias a lo que él es y lo que se quiere que sea.

De este modo, termina creándose una escala ascendente, más rica en cuanto más abundantes sean las relaciones.

Autoconcepto

Según L'Ecuyer, 1985 (citado en Cornejo & Redondo, 2001) el autoconcepto es la percepción y valoración que una persona tiene de sí misma, que se forma a través de sus experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel los refuerzos ambientales y las personas significativas

De la Torre et al., (2008) dice que el término autoconcepto puede ser entendido como el conocimiento o representación cognitiva que cada individuo posee con relación a sus características personales, atributos y limitaciones. Así mientras que el autoconcepto se correspondería con la imagen que cada uno tiene de sí mismo, sin la necesidad de someterse a comparación con otras personas, la autoestima se equipara con el juicio personal sobre la propia valía expresada en las actitudes que un individuo mantiene hacia dichas características, atributos y limitaciones.

La imagen corporal se considera una parte del autoconcepto, entendido como el conjunto de percepciones o referencias que la persona tiene de sí misma, que incluye juicios acerca de comportamientos, de habilidades o de la apariencia externa. Las valoraciones,

positivas o negativas, realizadas por la persona sobre ese conjunto de percepciones, y los sentimientos que le producen, determinan su autoestima. Por tanto, la imagen corporal está íntimamente relacionada con la autoestima, en el sentido considerado de una actitud/sentimiento positivo o negativo hacia uno mismo, basada en la evaluación de las propias características, que incluye sentimientos de satisfacción/insatisfacción, hasta el punto que el grado de aceptación personal de la imagen corporal determina el desarrollo de la autoestima. Esto implica que una pobre imagen corporal se asocie con una baja autoestima (Salvador, García & De la Fuente, 2010)

El autoconcepto en la infancia y adolescencia puede estar especialmente condicionado por la imagen corporal (autoconcepto corporal). Si la imagen corporal es importante siempre, dado que la primera impresión que tenemos de los otros es a través de su apariencia física, lo es mucho más durante la adolescencia (Shelenker, 1982 y 1985). Muchos adolescentes se inquietan y preocupan por su cuerpo. Los cambios rápidos que experimentan no dejan de producirles cierta perplejidad, extrañeza y cierta inquietud. El crecimiento desproporcionado de sus extremidades, las espinillas en las chicas, el cambio de voz en los chicos, y todo lo que es el cambio físico, les hace sentir su cuerpo como ajeno a sí mismos, encontrándose en la necesidad de reelaborar el propio esquema corporal (Gimeno Sacristán, 1976 citado en Gil, 1997).

Además, la ansiedad generada por el cambio en lo corporal se ve reforzada por unos poderosos medios de comunicación que presentan un cierto ideal físico de hombre y de mujer, necesario para triunfar en la vida, según los cánones de belleza del momento. Auto aceptarse como uno es, es la condición fundamental de la autoestima y la autorrealización. Esta

aceptación, hecha con lucidez, sinceridad y valentía, constituye el fundamento de una vida sana (Hay, 1991 citado en Gil, 1997)

La autoaceptación implica el reconocimiento de las propias cualidades, la toma de conciencia del propio valor, la afirmación de la propia dignidad personal y el sentimiento de poseer un yo del que uno no tiene que avergonzarse ni ocultarse.

Quizás uno de los momentos evolutivos más significativos en esta relación sea la adolescencia, donde podemos comprobar que los jóvenes experimentan malestar psicológico debido a su físico durante toda la etapa, al margen de si el concepto que tienen de su físico es bajo, medio o alto, y que los chicos se sienten en general mejor que las chicas puesto que el deporte parece ser una buena forma de minimizar ese malestar psicológico, probablemente porque mejora el autoconcepto físico (Salvador et al., 2010).

Aguilar, Botello, Lonngi & Aumak (1998) describe que las mujeres suelen ocultar las partes de su cuerpo que no les gustan usando ropa holgada o maquillaje. Por ello tratan de cuidar el aspecto de su cuerpo lo mejor posible. Para los hombres, el cuerpo es menos importante, y aunque consideran que les gusta verse bien, centran su valía en las habilidades verbales o deportivas.

Padilla, García & Suárez, (2010) mencionan que el autoimagen es una parte del autoconcepto muy relevante especialmente para las mujeres ya que son educadas en la idea de que una buena apariencia física es una condición necesaria para recibir afecto y ser amadas.

Las niñas presentan más ideación suicida, mayor sintomatología depresiva, más baja autoestima y mayor deseo de muerte, sin embargo el consumo de drogas (excluyendo tabaco y alcohol) no es más frecuentes (Atienza, Cuesta & Ruiz, 2004).

Casullo (2004) refiere que numerosos estudios indican que las mujeres tienen una probabilidad dos veces mayor que los hombres de verse involucradas en ideaciones suicidas y están más expuestas a concretar suicidios que los hombres. La conducta suicida (ideación, planes e intento) es más frecuente entre las mujeres de México (Borges et al, 2010).

En el estudio de (De la Torre et al., 2008), se constató la existencia de diferencias en la dimensión emocional del autoconcepto en función del género, concluyéndose, que son los adolescentes varones los que muestran una percepción más positiva de sí mismos que sus semejantes femeninas.

El adolescente depende considerablemente de la cultura de los amigos, por que reciben menos gratificaciones en sus relaciones de familia. Las tareas de la vida se refieren en este período a establecer relaciones permanentes, roles y selecciones del medio ambiente. Emerge la personalidad moral con énfasis en la dignidad o autoestima. Es una etapa muy delicada y clave en el desarrollo de la personalidad que va a regir la vida del adulto, su desarrollo social, emocional y desenvolvimiento positivo en la sociedad. Los adolescentes se sienten desconcertados ante su inminente incorporación al mundo de los adultos. Muchos acontecimientos tienen lugar por primera vez en sus vidas y no todos pueden ser asimilados de inmediato. Influyen en gran medida, la imagen corporal, el ambiente donde se desenvuelve el joven, la familia, los valores que se mueven a su alrededor y de vital importancia la motivación como el motor que pone a funcionar todas sus acciones hacia el logro de metas trazadas. La adolescencia, más que una etapa estabilizada es proceso, desarrollo (Aguilar, s/f).

Podemos decir que tanto en la familia, como en la escuela se necesita trabajar coordinadamente para evitar que se presente el bullying, un autoconcepto pobre, una autoestima baja y el aislamiento social.

Apoyo social

El apoyo social es definido como el grado en que las necesidades sociales básicas (afiliación, afecto, pertenencia, identidad, seguridad y aprobación) de una persona son satisfechas a través de la interacción (Bellón, Delgado, Luna & Lardelli, 1996).

Castro, Campero & Hernández (1997), mencionan que existe el modelo del efecto directo, que postula que el apoyo social favorece la salud, independientemente de los niveles de estrés del individuo y el modelo del efecto amortiguador, que postula que el apoyo social protege a los individuos de los efectos patogénicos de los eventos estresantes.

Hobfoll & Stokes 1988 (citados en Durá & Garcés 1991), dicen que el apoyo social son aquellas interacciones o relaciones sociales que ofrecen a los individuos asistencia real o un sentimiento de conexión a una persona o grupo que se percibe como querida o amada, que los hace creer que se preocupan de ellos, que son estimados y valorados y que pertenecen a una red de comunicación que les proporcione ayuda.

Según (Weis, 1974), son seis las contribuciones del apoyo social: sentido de logro, integración social, aprendizaje, afirmación de valía, sentido de una fiel alianza y orientación; mientras que (Cobb, 1976), menciona que los beneficios de apoyo social se derivan de la información que ofrece a los individuos respecto a que son cuidados, queridos, amados, estimados y valorados como miembros de un grupo social (citados en Durá & Garcés 1991).

El apoyo social se da en distintos niveles según (Pérez& Martín s/f; Castro et al 1997):

Nivel I: Integración social

Se refiere a la cantidad de asociaciones de una persona con otros y a sus características (amistades, familiares) etc.

Nivel II: Relaciones de calidad

Se refiere a la calidad de las relaciones que contribuyen a satisfacer las necesidades de afiliación, de afecto, que proporcionan un sentimiento de identidad y pertenencia, que son fuente de evaluación positiva, que proporcionan sentimientos de control de la situación, etc.

Nivel III: ayuda percibida

Se refiere a la percepción de que existe ayuda disponible por parte de otros. Esto puede hacer que la magnitud del estrés de un evento aversivo se perciba reducida.

Nivel IV: apoyo

Se hace referencia en las conductas reales, al despliegue efectivo y concreto de tal apoyo.

Tipos de apoyo social

Según (House, 1981 citado en Durá & Garcés 1991) existen varios tipos de apoyo social:

Apoyo emocional

Este tipo de apoyo implica empatía, cuidado, amor, confianza ya que es el apoyo mas importante.

Apoyo instrumental

Este tipo de apoyo se da cuando se emiten conductas instrumentales que directamente ayudan a quien lo necesita.

Apoyo informativo

Se refiere a la información que se ofrece a otras personas para que estas puedan usarla para hacer frente a las situaciones problemáticas.

Apoyo evaluativo

Se refiere cuando otras personas son fuentes de información que las personas utilizan para evaluarse a sí mismos y esta información puede ser implícita o explícitamente evaluativa.

House (1981 citado en Pérez & Martín s/f) propone una relación de nueve fuentes de apoyo social: esposo/a o compañero/a, otros familiares, amigos, vecinos, jefes o supervisores, compañeros de trabajo, personas de servicio o cuidadores, grupos de autoayuda y profesionales de la salud o servicios sociales. El apoyo social reduce directamente el impacto de los eventos estresantes que afectan a las personas y es un mediador entre la persona y la situación estresante Durá & Garcés (1991). La certeza de una persona de que dispone de muchos recursos materiales y emocionales puede evitar que defina como estresante una situación que otros normalmente si lo harían (Castro et al 1997).

En Cowie & Fernández (2006) se describe un método que puede ayudar intervenir de manera efectiva en un conflicto de bullying es el de la ayuda entre iguales, este consiste en entrenar jóvenes que apoyen a otros y permitan combatir la violencia escolar reduciendo los prejuicios y fomentando la confianza entre género y grupos étnicos; a través de entrenamiento pueden aprender habilidades de comunicación, compartir información y reflexionar sobre sus propias emociones, se les entrena para tratar con conflictos y desafiar posibles agresiones, ayudar a los compañeros a relacionarse los unos con los otros de una forma más constructiva y no violenta en el ambiente escolar.

Los resultados de este programa de ayuda dependen del tiempo dedicado y se puede notar una mejoría en la comunicación, al menos en Europa la ayuda entre iguales a resultado efectiva aunque no siempre reduce el bullying si es una importante medida de prevención que mejora el autoestima, da más seguridad e incrementa las habilidades sociales y de comunicación, aporta más empatía y sentimiento de responsabilidad en los jóvenes.

La clave para la efectividad de este sistema es:

- Los iguales son capaces de detectar la violencia en etapas más tempranas que los profesores y otros adultos.
- Es más probable que los jóvenes confíen en algún compañero que en un adulto.
- Las víctimas de la violencia tiene alguien a quien acudir y perciben a la escuela actuando sobre el problema.

La amistad en el grupo de iguales en la escuela puede constituir tanto un factor de protección como de riesgo en el desarrollo de problemas de comportamiento; la amistad puede significar una oportunidad única para el aprendizaje de valores, actitudes y habilidades sociales como el manejo del conflicto y la empatía, pero también puede ejercer una influencia decisiva en la implicación en conductas violentas, si así es el comportamiento del grupo de iguales en el que el adolescente se adscribe (Moreno et al., 2009).

Durante la estadía en la escuela los adolescentes suelen desarrollar lazos de amistad y compañerismo, que incluso puede superar al de los padres. Este grupo de amigos puede actuar protegiendo al individuo ante las amenazas externas o, por el contrario, puede ejercer una influencia negativa empujándolo hacia los actos violentos.

Ortega (1998, citado en Ccoicca, 2010) señala que hay factores que aumentan el riesgo de que los adolescentes se vean envueltos en problemas de relaciones interpersonales, pero que aún no son víctimas, ni agresores, estos son:

1. La constancia en el tiempo de malas relaciones.
2. La acumulación de diversas formas de malas relaciones.
3. La indefensión aprendida.
4. El aislamiento social
5. La falta de amigos.

En un trabajo reciente Ortega & Mora-Merchán (2008, citado en Ccoicca, 2010) analizan la relación entre las redes del grupo de iguales y el acoso escolar. Los resultados de su estudio evidencian que las víctimas son claramente rechazadas y aisladas por sus compañeros, mientras que los agresores mantienen su prototipo de rol popular (Ccoicca, 2010).

La adolescencia es sin duda una etapa decisiva, pero no todos los adolescentes inician esta importante etapa de su vida con los mismos recursos personales y sociales. La adaptación del adolescente va a ser determinada por los recursos que tenga disponibles para afrontar estos cambios. En este sentido, uno de los principales recursos de que dispone el adolescente es el apoyo que percibe de su red social. De hecho, las investigaciones sobre el apoyo social y su relación con el bienestar psicosocial y el afrontamiento de situaciones estresantes han ido en incrementado desde mediados de los años 70, momento en que este tema se consolida como un abundante campo de investigación. El apoyo social hace referencia al conjunto de

aportaciones de tipo de emocional, material, informacional o de compañía que la persona percibe o recibe de distintos miembros de su red social. Disponer de personas de confianza a las que poder expresar emociones, problemas o dificultades, escuchar su opinión, o simplemente tener la sensación de ser escuchados y aceptados como personas, ha demostrado tener un fuerte impacto tanto en la autoestima como en la capacidad de la persona para afrontar adecuadamente situaciones difíciles y estresantes. (Musitu & Cava, 2003)

En el caso de la adolescencia, se ha constatado que aquellos adolescentes que perciben mayor apoyo de sus padres utilizan también estrategias de afrontamiento más efectivas, tienen una autoestima más favorable y cuentan con mayores competencias sociales. Sin embargo, la adolescencia es también un periodo que comprende diferentes etapas y durante el cual la red social del adolescente evoluciona en gran medida. En este sentido, Kahn & Antonucci (1980, citado en Musitu & Cava, 2003) propusieron la “metáfora del convoy” para describir cómo evoluciona la red social de una persona en las diferentes etapas evolutivas. En cada etapa evolutiva, las personas de nuestro entorno van variando, así como la importancia que les concedemos como fuente de apoyo. Así, por ejemplo, Dekovic & Meeus (1997, citado en Musitu & Cava, 2003), mencionan que aquellos adolescentes que perciben pocas variaciones en la organización familiar, en el sentido de otorgarles una mayor participación en la toma de decisiones familiares y una mayor autonomía e independencia, buscan más apoyo y consejo en sus amigos que en su familia. De esta forma, las relaciones con los iguales se verían intensificadas cuando las relaciones familiares no aportan el apoyo que el adolescente necesita. Se trataría, por tanto, de una relación de signo negativo. Sin embargo, también se ha planteado reiteradamente una relación positiva entre la percepción de apoyo de los padres y la percepción de apoyo de los iguales. Así, por ejemplo, Dekovic & Meeus (1997, citado en

Musitu & Cava, 2003) observaron relaciones positivas entre el apoyo parental y una mayor satisfacción en las relaciones con los iguales.

Los iguales suelen ser la influencia más importante en la segunda década de la vida. La autoestima, que siempre estará abierta a influencias externas, va a ser alimentada por la sensación de ser valorado por los demás; por lo tanto, habrá que hacer lo que es valorado positivamente por ese grupo, lo que le satisface y/o lo que le divierte al grupo, las formas agresivas y violentas de relación social orientadas hacia el exogrupo suelen ser funcionales, hacer bullying, agredir a personas diferentes (percibidas como débiles para facilitar la impunidad), robar, destruir el mobiliario urbano, ingerir alcohol a edades tempranas y/o de forma abusiva, consumir o traficar con drogas ilegales, etc. son conductas que pueden dar prestigio social y aumentar la autoestima (Gómez et al 2007).

Planteamiento del problema

El bullying o violencia escolar es un problema actual que requiere ser estudiado de tal manera que podamos ir más allá de los hechos violentos y de las medidas que se toman para corregirlo, debemos abordar todo aquel aspecto que involucre al joven, su entorno, no solo en el presente sino también el proceso de formación que ha llevado a lo largo de su vida en todo su entorno, es en este aspecto en el que este trabajo se quiere indagar ¿Cuáles son los factores influyen en los jóvenes de secundaria para que se genere el bullying? Pues en ellos probablemente se pueda encontrar el origen del problema que conlleve a la solución y prevención del bullying.

CAPITULO 4

MÉTODO

Hipótesis

El ambiente familiar influye para que se genere el bullying en jóvenes de secundaria.

El auto concepto influye para que se genere el bullying en jóvenes de secundaria.

El apoyo de amigos influye para que se genere el bullying en jóvenes de secundaria.

Objetivo general

Analizar qué factores influyen en los jóvenes de secundaria para que se genere el bullying.

Objetivo específico

Analizar la relación que hay entre:

- el ambiente familiar en los jóvenes de secundaria para que se vea envuelto en una situación de bullying.
- el Autoconcepto en los jóvenes de secundaria para que se vea envuelto en una situación de bullying.
- El apoyo social en los jóvenes de secundaria para que se vea envuelto en una situación de bullying.

Variables

VI: Escolaridad, sexo

VD: bullying, ambiente familiar, autoconcepto, apoyo social

Definición conceptual

Escolaridad: Conjunto de cursos que un estudiante sigue en un centro docente.

Sexo: se refiere al conjunto de seres de un mismo sexo (Masculino, Femenino) (RAE, 2012).

Bullying: Se refiere al conjunto de conductas agresivas, entendidas como los ataques repetitivos físicos, psicosociales o verbales, por parte de alumnos que están en posición de poder sobre aquellos que son débiles frente a ellos, con la intención de causarles daño (Cerezo, 2009).

Ambiente familiar: El clima percibido e interpretado por los miembros que integran la familia, (Moreno et al., 2009).

Autoconcepto: Percepción y valoración que una persona tiene de sí misma, que se forma a través de sus experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel los refuerzos ambientales y las personas significativas (L'Ecuyer ,1985 citado en Cornejo & Redondo, 2001).

Apoyo social: El grado en que las necesidades sociales básicas (afiliación, afecto, pertenencia, identidad, seguridad y aprobación) de una persona son satisfechas a través de la interacción (Bellón et al., 1996).

Definición operacional:

Grado escolar: nivel que cursa el joven de secundaria (primero, segundo o tercero).

Sexo: hombre o mujer

Bullying: Puntaje obtenido en la escala adaptada auto test Cisneros

Ambiente familiar: Puntaje obtenido del APGAR Familiar

Autoconcepto: Puntaje obtenido del cuestionario EEICA y Plutchick.

Apoyo social: Puntaje obtenido en la escala de Duke UNC.

Diseño

Se utilizó un diseño factorial 3x2 (Escolaridad: primero, segundo, tercero), (Sexo: hombre y mujer).

Participantes

En este estudio participaron 331 jóvenes de dos secundarias del distrito federal, en un rango de edad de 11 y 15 años ($M=12.82$), 113 de primer grado, 145 de segundo grado y 73 de tercer grado, 162 mujeres y 169 hombres, de los cuales el 72% de los jóvenes viven con ambos padres, el 21% viven con su mamá, el 3% viven solo con su papá y el 4% viven con otro familiar.

Instrumentos

Se aplicaron las siguientes escalas el auto test Cisneros, el Cuestionario de EEICA, escala de Plutchick, el Cuestionario de Apgar Familiar, el Cuestionario de Duke UNC.

Auto test Cisneros: Este instrumento se utiliza para medir el acoso escolar, tomando en cuenta 8 tipos de conducta, desprecio y ridiculización; coacciones; restricción de la comunicación; agresiones físicas; intimidación y amenaza; exclusión y bloqueo social; maltrato y

hostigamiento verbal; robos, chantajes y deterioro de pertenencias. Con un alfa de Cronbach de 0.9621 (Piñuel y Oñate, 2005).

Escala de Evaluación de insatisfacción Corporal en Adolescentes (EEICA): Esta escala mide el grado de insatisfacción corporal en adolescentes. Se trata de un cuestionario autoadministrado, que consta de 32 ítems distribuidos en 6 categorías de respuesta. Los valores de fiabilidad obtenidos para la escala fueron alfa de Cronbach de toda la muestra 0.91 (Baile, Guillén, & Garrido, 2003).

Escala de Plutchick: Esta escala se utiliza para describir el grado en que un individuo revela un conjunto de características que son similares a un prototipo de suicidio tanto en personas que lo han intentado y en las que no también, esta escala puede ser auto administrada, consta de 15 preguntas, se contesta con sí o no, cada respuesta afirmativa es un punto (Plutchick, Praga, Conte & Picard, 1989).

Cuestionario Apgar familiar: Este instrumento se utiliza para valorar la percepción de la persona sobre la función familiar. La medida consta de cinco parámetros de funcionamiento de la familia: adaptabilidad, asociación, crecimiento, afecto, y resolución. (El acrónimo "Apgar" está compuesto por la primera letra de cada parámetro en inglés.) Las opciones de respuesta describen la frecuencia de sentirse satisfecho con cada parámetro en una escala de tres puntos que va de 0 (casi nunca) a 2 (casi siempre), un puntaje más alto indica un mayor grado de satisfacción con el funcionamiento familiar normo funcional: 7 - 10 puntos, disfuncional leve: 3 - 6; disfuncional grave: 0 - 2. Los valores alfa de Cronbach reportados en los estudios que utilizan Apgar familiar han variado desde .80 hasta .85 (Smilkstein, Ashworth & Montano, 1982).

Cuestionario de Apoyo Social Funcional Duke UNC: Se utiliza para medir la percepción de un individuo de la cantidad y el tipo de apoyo social personal. La puntuación obtenida es un reflejo del apoyo percibido, no del real donde a menor puntuación, menor apoyo.

El instrumento original incluye 14 preguntas, agrupadas en 4 factores (cantidad de apoyo, apoyo confidente, apoyo afectivo y apoyo instrumental) El rango de puntuación oscila entre 11 y 55 puntos en una escala que va del 1 al 5 (Broadhead, Gehlbach, Degruy & Kaplan, 1988).

La fiabilidad y la validez de la escala están respaldadas por un estudio realizado en España en el cual las preguntas quedaron agrupadas en dos factores (apoyo confidencial y apoyo afectivo). Consta de 11 preguntas y una escala de respuesta tipo likert (1-5), una puntuación igual o mayor a 32 indica un apoyo normal, mientras que menor a 32 indica un apoyo social percibido bajo (Bellón, et al., 1996).

Procedimiento

Se utilizaron la Escala de Plutchick, el Cuestionario de EEICA, el Cuestionario de Apego Familiar, el Cuestionario de Duke UNC y el auto test Cisneros. Estos fueron modificados de acuerdo al lenguaje utilizado coloquialmente por los jóvenes de nuestra ciudad, solo al auto test Cisneros se le agregaron un par de preguntas con referencia a la violencia por medios electrónicos, el resto solo tuvo modificaciones de lenguaje. Se modificaron las formas de evaluación de manera que se utiliza una escala tipo Likert para homogeneizar las respuestas de los reactivos, esta va de 1- 5 (1=casi nunca, 2=algunas veces, 3=frecuentemente, 4=casi siempre, 5= siempre).

Para la validación de las escalas, se realizó el análisis factorial, el análisis de confiabilidad (alfa de Cronbach) se realizó para todos los factores validando las escalas modificadas. Para la comprobación de las hipótesis se realizó el análisis estadístico ANOVA para todos los factores de acuerdo al género y el grado escolar y se realizó análisis de correlaciones en todos los factores de acuerdo al grado de escolaridad.

RESULTADOS

En esta investigación se realizó el análisis factorial para cada cuestionario, se agruparon los reactivos de acuerdo a su mayor carga factorial teniendo en total 24.

Auto test Cisneros

Dentro del auto test Cisneros los factores obtenidos fueron intimidación, burla, amenaza, violencia física, acoso electrónico, coartar, insultar, obligar hacer cosas, amenaza con armas y aislamiento (Ver anexo 1, tabla 6). A continuación se muestran el alfa de Cronbach para cada uno de estos factores.

Tabla 1.- Alfa de Cronbach para cada factor del Auto test Cisneros.

Escala Auto test Cisneros	Alfa de Cronbach
Intimidación	.843
Burla	.798
Amenaza	.750
Violencia física	.726
Acoso electrónico	.506
Coartar	.594
Insultar	.655
Obligan a hacer cosas	.648
Amenaza con armas	.607
Aislamiento	.505

Factores del auto test Cisneros:

Intimidación: Se refiere a actos que hacen que otros hagan lo que uno quiere a través del miedo.

Burla: Se refiere a los actos o palabras con las que se trata de poner en ridículo a una persona.

Amenaza: Se refiere al acto de dar a entender con palabras o actos, que se quiere hacer daño a alguien.

Amenaza con armas: Se refiere al acto de dar a entender que se quiere hacer daño a alguien utilizando cualquier arma u objeto q pueda causar daño.

Violencia física: Se refiere al daño corporal que se infringe a alguien.

Acoso electrónico: Se refiere a la utilización de aparatos electrónicos, mensajes de texto, mail, para transmitir información con la intención de dañar a alguien.

Coartar: Se refiere a limitar, restringir la comunicación, convivencia de una persona con los demás.

Insultar: Se refiere a las palabras o expresiones utilizadas para dañar u ofender a una persona.

Obligar a hacer cosas: Se refiere a la utilización de la fuerza o autoridad para que alguien haga algo que no quiere.

Aislamiento: Se refiere a la separación de una persona de otras, dejándola sola o incomunicada.

Escala de EEICA

En la escala EEICA los factores obtenidos fueron preocupación excesiva por el autoimagen, autoimagen insatisfactoria, rechazo del autoimagen, autoimagen satisfactoria, no preocupación por peso y sobrevaloración (Ver anexo 1, tabla 7). A continuación se muestra el alfa de Cronbach para cada uno de ellos.

Tabla 2.- Alfa de Cronbach para cada factor de la escala EEICA.

Cuestionario EEICA	Alfa de Cronbach
Preocupación excesiva el autoimagen	.875
Autoimagen insatisfactoria	.749
Rechazo del autoimagen	.773
Autoimagen satisfactoria	.708

Factores de la escala EEICA

Preocupación excesiva de la autoimagen: Se refiere a la preocupación fuera de lo normal por el autoimagen, ya sea real o imaginado.

Autoimagen insatisfactoria: Se refiere a la evaluación negativa del autoimagen.

Rechazo de la autoimagen: Se refiere a la falta de aceptación de la imagen corporal.

Autoimagen satisfactoria: Se refiere a la conformidad o evaluación positiva que se tiene del autoimagen.

Cuestionario APGAR Familiar

En este cuestionario se obtuvo solo un factor llamado apoyo familiar, (ver anexo 1, tabla 8).

Tabla 3.- Alfa de Cronbach para cada factor del Cuestionario Apgar Familiar

Cuestionario Apego Familiar	Alfa de Cronbach
Apoyo familiar	.818

Factor del cuestionario APGAR familiar:

Apoyo familiar: Se refiere a la ayuda percibida por parte del grupo familiar en los aspectos afectivos, cognitivos y sociales.

Escala de Plutchick

En esta escala los factores obtenidos fueron desesperanza, tendencias suicidas, desmoralización y depresión (Ver anexo 1, tabla 9).

Tabla 4.- Alfa de Cronbach para cada factor de la Escala de Plutchick

Escala de Plutchick	Alfa de Cronbach
Tendencias suicidas	.757
Desmoralización	.624

Factores de la escala de Plutchick

Tendencias suicidas: Se refiere a cualquier conducta de auto agresión destinada a conseguir la muerte.

Desmoralización: Se refiere a la caída del ánimo y el valor que se siente por uno mismo, es un fallo persistente en el manejo de estrés.

Cuestionario Duke UNC

Dentro de este cuestionario, solo se obtuvieron dos factores apoyo de amigos, y apoyo emocional (ver anexo 1, tabla 10).

Tabla 5.- Alfa de Cronbach para cada factor del Cuestionario de Duke UNC

Cuestionario de Duke UNC	Alfa de Cronbach
Apoyo de amigos	.875
Apoyo emocional	.846

Factores del cuestionario de Duke UNC

Apoyo social: Se refiere a la ayuda percibida en lo que se refiere a necesidades básicas sociales (afiliación, afecto, pertenencia, identidad, seguridad, aprobación) a través de la interacción social.

Apoyo emocional: Se refiere a la ayuda percibida en cuanto a la necesidad de afecto.

Correlaciones por grado del Auto test Cisneros

Se realizaron correlaciones de Pearson entre los factores del auto test Cisneros por grados escolares, a continuación se presentan las correlaciones del auto test Cisneros en los tres grados.

Autotest Cisneros en primero

En el auto test Cisneros se observaron correlaciones positivas significativas en primero de secundaria principalmente entre la intimidación y la burla ($r=.712$) y coartar($r=.616$) respectivamente. Se encontró que el factor burla se relaciona significativamente con la amenaza con armas ($r=.811$) y con coartar ($r=.617$). Se observó que la amenaza se relaciona significativamente con el acoso electrónico ($r=.900$). El factor violencia física se relaciona significativamente con insultar ($r=.537$) y amenaza con armas ($r=.615$). Por último el factor coartar se relaciona significativamente con insultar ($r=.499$) y amenaza con armas ($r=.513$) (Ver anexo 2, tabla 11).

Auto test Cisneros en segundo

En los resultados del auto test Cisneros de segundo de secundaria se encontraron correlaciones positivas significativas primordialmente entre la intimidación y la burla ($r=.632$), la violencia física ($r=.669$) y la amenaza con armas ($r=.602$). El factor burla se relacionó significativamente con la amenaza ($r=.692$) y la amenaza con armas ($r=.692$). El factor amenaza se relacionó significativamente con coartar ($r=.622$). El factor violencia física se relacionó significativamente con el acoso electrónico ($r=.497$) e insultar ($r=.531$). El factor acoso electrónico se relacionó significativamente con insultar ($r=.376$). El factor coartar se relacionó significativamente con insultar ($r=.536$). El factor insultar se relacionó significativamente con

la amenaza con armas ($r=.447$). Por último el obligar hacer cosas se relacionó significativamente con la amenaza con armas ($r=.447$) (ver anexo 2 tabla 12).

Auto test Cisneros en tercero

En el auto test Cisneros se encontraron correlaciones positivas significativas primordialmente entre la intimidación y la burla ($r=.499$) y la amenaza con armas ($r=.602$). El factor burla se relacionó significativamente con la amenaza con armas ($r=.615$). El factor violencia física se relacionó significativamente con insultar ($r=.430$). El factor insultar se relacionó significativamente con la amenaza con armas ($r=.537$) (ver anexo 2, tabla 13).

Correlaciones por grado de la escala de EEICA

A continuación se muestran los resultados obtenidos en las correlaciones de Pearson de la escala EEICA en los tres grados.

Escala de EEICA en primero

En esta escala se encontraron correlaciones positivas significativas en primero de secundaria, principalmente entre el autoimagen insatisfactoria y la preocupación excesiva por la autoimagen ($r=.515$). El factor rechazo de la autoimagen se relacionó significativamente con la preocupación excesiva por la autoimagen ($r=.661$) y el autoimagen insatisfactoria ($r=.688$) respectivamente (ver anexo 3, tabla 14).

Escala de EEICA en segundo

Los resultados obtenidos en la escala de EEICA muestran correlaciones positivas significativas en segundo de secundaria fundamentalmente entre la preocupación excesiva por la autoimagen y el autoimagen insatisfactoria ($r=.647$) y el rechazo del autoimagen ($r=.645$). El factor autoimagen insatisfactoria se relacionó significativamente con el rechazo por la autoimagen ($r=.576$) (ver anexo 3, tabla 15).

Escala de EEICA en tercero

Los resultados de la escala EEICA arrojaron correlaciones positivas significativas entre el autoimagen insatisfactoria y la preocupación excesiva por la autoimagen ($r=.740$). El factor rechazo de la autoimagen se relacionó significativamente con la preocupación excesiva por la autoimagen ($r=.693$) y una autoimagen insatisfactoria ($r=.583$) (ver anexo 3, tabla 16).

Correlaciones por grado de la escala de Plutchick

Se presentan los resultados obtenidos de las correlaciones de la escala de Plutchick en los tres grados.

Escala de Plutchick en primero

En la escala de Plutchick se encontró una correlación positiva significativa en primero de secundaria entre la desmoralización y las tendencias suicidas ($r=.538$) (ver anexo 4, tabla17).

Escala de Plutchick en segundo

Los resultados obtenidos en la escala de Plutchick en segundo de secundaria muestran que el factor desmoralización se relacionó significativamente con las tendencia suicidas ($r=.619$) (ver anexo 4, tabla 18).

Escala de Plutchick en tercero

Los resultados obtenidos en la escala de Plutchick en tercero de secundaria muestran que la desmoralización se relacionó significativamente con la tendencia suicida ($r=.428$) (ver anexo 4, tabla 19).

Correlaciones por grado del cuestionario de Duke UNC

A continuación se muestran los resultados obtenidos de las correlaciones por grado en el cuestionario de Duke UNC.

Cuestionario de Duke UNC en primero

En la escala de Duke se encontró una correlación positiva significativa en primero de secundaria entre el apoyo emocional y el apoyo de amigos ($r=.663$) (ver anexo 5, tabla 20).

Cuestionario de Duke UNC en segundo

En el cuestionario de Duke UNC se observó una correlación positiva significativa en segundo de secundaria entre el apoyo emocional y el apoyo de amigos ($r=.803$) (ver anexo 5, tabla 21).

Cuestionario de Duke UNC en tercero

En el cuestionario de Duke UNC se encontró una correlación positiva significativa entre el apoyo emocional y el apoyo de amigos ($r=.598$) (ver anexo 5, tabla 22).

Correlaciones de primero de secundaria

Se realizaron correlaciones entre las escalas en cada uno de los grados escolares, a continuación se presentan las correlaciones de primer grado.

Correlación entre el auto test Cisneros y la escala de EEICA

Los resultados obtenidos entre el auto test Cisneros y la escala de EEICA muestran correlaciones positivas significativas, es decir que los jóvenes de primero de secundaria cuando están expuestos a la intimidación ($r=.250$), burla ($r=.360$), a ser coartados ($r=.280$), entre otros, tienden más a la preocupación excesiva por la autoimagen.

Quando los jóvenes tienen una autoimagen insatisfactoria es porque están más expuestos a intimidación ($r=.450$), burla ($r=.532$), a ser coartados ($r=.448$), obligados a hacer cosas ($r=.470$) etc.

Los jóvenes cuando rechazan su autoimagen son propensos a sufrir intimidación ($r=.466$), burla ($r=.490$), a ser coartados ($r=.427$), obligados a hacer cosas ($r=.452$) entre otras cosas (Ver tabla 23, anexo 6).

Correlación entre el auto test Cisneros y el cuestionario APGAR familiar

Se observaron correlaciones negativas significativas entre los factores del auto test Cisneros y el cuestionario APGAR familiar, es decir, cuando los jóvenes de primero de secundaria sufren

mayor intimidación ($r=-.246$), burla ($r=-.265$), violencia física ($r=-.275$), son más coartados ($r=-.312$), insultados ($r=-.312$), obligados a hacer cosas que no quieren ($r=-.330$), amenazados con armas ($r=-.279$) y aislados ($r=-.264$) tienen más tendencia a tener menos apoyo familiar (ver tabla 24, anexo 6).

Correlaciones entre el auto test Cisneros y la escala de Plutchick

Los resultados obtenidos entre los factores del auto test Cisneros y la escala de Plutchick muestran que los jóvenes de primero de secundaria que sufren de intimidación ($r=.334$), burla ($r=.523$), violencia física ($r=.512$) entre otros, tienen mayor tendencia suicida. Por otro lado los que sufren de desmoralización tienden a estar más expuestos a burla ($r=.590$), y ser amenazados con armas ($r=.509$) entre otras acciones (Ver tabla 25, anexo 6).

Correlaciones entre el auto test Cisneros y el cuestionario de Duke UNC

En los resultados se encontraron correlaciones negativas significativas entre los factores del auto test Cisneros y los factores del cuestionario Duke UNC, es decir, los jóvenes de primero de secundaria que sufren mayor amenaza ($r=-.190$), violencia física ($r=-.202$), insultos ($r=-.199$) y aislamiento ($r=-.221$) tienen menos apoyo de amigos. Los que sufren de violencia física ($r=-.265$), son coartados ($r=-.286$), insultados ($r=-.257$) y amenazados con armas ($r=-.293$) tienen menor apoyo emocional (ver tabla 26, anexo 6).

Correlaciones de la escala de EEICA y el cuestionario APGAR Familiar

Los resultados mostraron la existencia de una correlación negativa significativa entre los factores de la escala EEICA y el cuestionario APGAR Familiar; cuando hay poco apoyo

familiar o este disminuye, están más presentes el autoimagen insatisfactoria ($r=-.309$) y el rechazo hacia el autoimagen ($r=-.252$) (ver tabla 27, anexo 6).

Correlaciones de la escala de EEICA y la escala de Plutchick

En los resultados se encontraron correlaciones positivas significativas entre la escala de EEICA y la escala de Plutchick en jóvenes de primer grado, ya que cuando existe una autoimagen insatisfactoria ($r=.297$) y el rechazo de la autoimagen ($r=.249$) hay mayores tendencias suicidas; mientras que los que sufren preocupación excesiva por la autoimagen ($r=.297$), autoimagen insatisfactoria ($r=.438$) y rechazo de la autoimagen ($r=.399$) sufren mayor desmoralización (ver tabla 28, anexo 9).

Correlaciones de la escala de EEICA y el cuestionario de Duke UNC

Los resultados arrojaron una correlación positiva significativa entre el autoimagen satisfactoria y el apoyo de amigos ($r=.321$), es decir, a mayor apoyo de amigos, mayor será el autoimagen satisfactoria (ver tabla 29, anexo 6).

Correlaciones entre el cuestionario APGAR familiar y la escala de Plutchick

Se encontraron en los resultados una correlación positiva significativa entre el cuestionario APGAR familiar y la escala de Plutchick, es decir, cuando hay menor apoyo familiar hay mayor tendencia suicida ($r=-.342$) y desmoralización ($r=-.208$) (ver tabla 30, anexo 6).

Correlaciones entre el cuestionario APGAR Familiar y el cuestionario de Duke UNC

Los resultados obtenidos muestran una correlación positiva significativa entre ambos cuestionarios, es decir, cuando los jóvenes de primero de secundaria tienen mayor apoyo familiar, es mayor su apoyo de amigos ($r=.422$) y emocional ($r=.526$) (ver tabla 31, anexo 6).

Correlaciones entre la escala de Plutchick y el cuestionario Duke UNC

Los resultados obtenidos arrojaron correlaciones positivas no significativas entre los factores de Plutchick y Duke UNC (ver tabla 32, anexo 6).

Correlaciones de segundo de secundaria

A continuación se muestran los resultados obtenidos de las correlaciones en segundo de secundaria.

Correlaciones entre el auto test Cisneros y la escala de EEICA

Se observaron en los resultados correlaciones positivas significativas entre los factores del EEICA y el auto test Cisneros en el segundo grado de secundaria, es decir, cuando sufren más de burla ($r=.447$), amenaza ($r=.330$), y amenazas con armas ($r=.362$) es mayor su preocupación excesiva por su autoimagen. Los que tienen una autoimagen insatisfactoria sufren más intimidación ($r=.260$), burla ($r=.290$) entre otros factores. También se encontró que cuando son más intimidados ($r=.426$), sufren de burlas ($r=.417$) entre otras acciones, tienen más rechazo de la autoimagen. Además se observaron correlaciones negativas significativas que muestran que los jóvenes que tienen una autoimagen satisfactoria son menos aislados ($r=-.175$) e insultados ($r=-.280$) (ver tabla 33, anexo 7).

Correlaciones entre el auto test Cisneros y el cuestionario APGAR Familiar

Los resultados obtenidos fueron correlaciones negativas significativas entre el auto test Cisneros y el Apgar familiar, muestran que los jóvenes cuando sufren de violencia ($r=.489$) y los obligan a hacer cosas ($r=.246$) es menor su apoyo familiar. (Ver tabla 34, anexo 7).

Correlaciones entre el auto test Cisneros y la escala de Plutchick

En los resultados se hallaron correlaciones positivas significativas entre estas escalas, es decir, que los jóvenes de segundo de secundaria que tienen mayor tendencia suicida sufren de mayor intimidación ($r=.175$), burla ($r=.163$) y amenaza con arma ($r=.283$); los que sufren desmoralización es mayor el aislamiento ($r=.306$) y la amenaza con armas ($r=.166$) (ver tabla 35, anexo 7).

Correlaciones entre el auto test Cisneros y el cuestionario de Duke UNC

Se obtuvieron en los resultados correlaciones negativas significativas entre el cuestionario de Duke UNC y el auto test Cisneros, ya que entre los jóvenes de segundo de secundaria sufren de mayor aislamiento los que tienen menor apoyo de amigos ($r=.308$) y menor apoyo emocional ($r=.284$). (Ver tabla 36, anexo 7).

Correlaciones entre la escala de EEICA y el cuestionario APGAR Familiar

En los resultados obtenidos se puede apreciar una correlación positiva significativa entre ambas escalas en jóvenes de segundo de secundaria y se puede decir que entre más es el apoyo de la familia los jóvenes se sentirán más satisfechos con su autoimagen ($r=.239$) (Ver tabla 37, anexo 7).

Correlaciones entre la escala de EEICA y la escala de Plutchick

Los resultados arrojaron correlaciones positivas significativas entre los factores de la escala EEICA y Plutchick entre jóvenes de segundo de secundaria, ya que entre más tengan preocupación excesiva por la autoimagen ($r=.317$), una autoimagen insatisfactoria ($r=.340$) y rechazo de la autoimagen ($r=.268$) hay más tendencias suicidas. Se encontró que cuando hay más preocupación excesiva por la autoimagen ($r=.300$), autoimagen insatisfactoria ($r=.199$) y rechazo de la autoimagen ($r=.168$) hay más desmoralización (ver tabla 38, anexo 7).

Correlaciones entre la escala de EEICA y el cuestionario de Duke UNC

Se encontraron correlaciones positivas significativas entre los resultados de estas escalas en jóvenes de segundo de secundaria, ya que entre más apoyo de amigos ($r=.333$) y apoyo emocional ($r=.437$), va existir una autoimagen satisfactoria mayor, también se encontró que entre más apoyo emocional es más la preocupación excesiva por la autoimagen ($r=.173$) (ver tabla 39, anexo 7).

Correlaciones entre el cuestionario APGAR Familiar y la escala de Plutchick

Los resultados muestran que existen correlaciones negativas significativas entre el APGAR familiar y la escala de Plutchick en jóvenes de segundo de secundaria porque cuando hay menor apoyo familiar hay más tendencia suicida ($r=.208$) y desmoralización ($r=.289$) (ver tabla 40, anexo 7).

Correlaciones entre el cuestionario APGAR Familiar y el cuestionario de Duke UNC

Los resultados muestran que existe una correlación positiva significativa entre estos cuestionarios, ya que se puede decir que los jóvenes de segundo de secundaria cuando tienen un mayor apoyo de amigos ($r=.443$) y apoyo emocional ($r=.504$) es mayor el apoyo familiar (ver tabla 41, anexo 7).

Correlaciones entre la escala de Plutchick y el cuestionario de Duke UNC

Los resultados mostraron correlaciones negativas no significativas, pero se puede decir que los jóvenes de segundo de secundaria que tienen menor apoyo de amigos y emocional son más propensos a sufrir desmoralización y a presentar tendencias suicidas (ver tabla 42, Anexo 7).

Correlaciones de tercero de secundaria

A continuación se muestran los resultados obtenidos en las correlaciones de todas las escalas en tercer grado.

Correlaciones entre el auto test Cisneros y la escala de EEICA

En los resultados se encontró una correlación positiva significativa entre el auto test Cisneros y la escala de EEICA en jóvenes de tercero de secundaria que muestra que cuando se da mayor amenaza con armas ($r=.316$) mayor va ser la preocupación excesiva por la autoimagen (ver tabla 43, anexo 8).

Correlaciones entre el auto test Cisneros y el cuestionario APGAR Familiar

Los resultados obtenidos muestran correlaciones negativas significativas entre el auto test Cisneros y el cuestionario APGAR familiar en los jóvenes de tercero de secundaria, dichas

correlaciones indican que los jóvenes cuando son más insultados ($r=-.280$) y amenazados con armas ($r=-.332$) reciben menos el apoyo familiar (ver tabla 44, anexo 8).

Correlaciones entre el auto test Cisneros y la escala de Plutchick

Se encontraron en los resultados correlaciones positivas significativas entre el auto test Cisneros y la escala de Plutchick en jóvenes de tercero de secundaria que muestran que los jóvenes cuando son más intimidados ($r=.368$), amenazados ($r=.340$), insultados ($r=.252$) y amenazados con armas ($r=.128$), tienen más tendencias suicidas. Cuando los jóvenes son más intimidados ($r=.362$), burlados ($r=.377$), y amenazados con armas ($r=.316$) tienden a la desmoralización (Ver tabla 45, anexo 8).

Correlaciones entre el auto test Cisneros y el cuestionario de Duke UNC

Los resultados arrojaron correlaciones negativas significativas entre el auto test Cisneros y el cuestionario de Duke UNC en jóvenes de tercero de secundaria que indican que entre más los obligan hacer cosas ($r=-.256$) y los aíslan ($r=-.278$) menos es el apoyo emocional (ver tabla 46, anexo 8).

Correlaciones entre la escala de EEICA y el cuestionario APGAR Familiar

Los resultados encontrados muestran correlaciones negativas significativas entre la escala de EEICA y el Apgar familiar en jóvenes de tercer grado que muestran que los jóvenes cuando tienen una autoimagen insatisfactoria ($r=-.285$) menos es el apoyo familiar (ver tabla 47, anexo 8).

Correlaciones entre la escala de EEICA y la escala de Plutchick

Los resultados obtenidos muestran correlaciones positivas significativas entre ambas escalas en jóvenes de tercer grado, ya que cuando hay más preocupación excesiva por la autoimagen ($r=.513$), rechazo del autoimagen ($r=.405$) e inconformidad de la autoimagen ($r=.355$) hay más tendencia suicida. Cuando hay más preocupación excesiva por la autoimagen ($r=.255$), rechazo del autoimagen ($r=.277$) e inconformidad de la autoimagen ($r=.289$) hay más desmoralización (ver tabla 48, anexo 8).

Correlaciones entre la escala de EEICA y el cuestionario de Duke UNC

Los resultados obtenidos muestran una correlación positiva entre la escala de EEICA y el cuestionario de Duke UNC en jóvenes de tercer grado que indica que cuando tienen una autoimagen satisfactoria ($r=.304$) tienen más apoyo de amigos (ver tabla 49, anexo 8).

Correlaciones entre el cuestionario APGAR Familiar y la escala de Plutchick

Los resultados obtenidos muestran correlaciones negativas significativas entre el APGAR familiar y la escala de Plutchick en jóvenes de tercer grado que muestran que entre más tendencia suicida ($r=-.258$) y desmoralización ($r=-.261$) es menor el apoyo familiar (ver tabla 50, anexo 8).

Correlaciones entre el cuestionario APGAR Familiar y el cuestionario de Duke UNC

Los resultados arrojaron correlaciones positivas significativas entre ambos cuestionarios en jóvenes de tercer grado, estas indican que entre más apoyo de amigos ($r=.338$) y apoyo emocional ($r=.289$) mas es el apoyo de la familia (Ver tabla 51, anexo 8).

Correlaciones entre la escala de Plutchick y el cuestionario de Duke UNC

Los resultados obtenidos muestran correlaciones negativas y positivas no significativas entre estas escalas ver tabla 52, anexo 8).

ANOVA entre hombres y mujeres

A continuación se muestran los resultados obtenidos en el análisis de ANOVA en hombres y mujeres en cada escala.

Auto test Cisneros

Los resultados obtenidos de ANOVA mostraron que hay diferencias significativas entre los factores del auto test Cisneros que intervienen en el bullying entre hombres y mujeres. Los hombres son más coartados ($M=1.1775$), insultados ($M=1.5878$) y obligados a realizar cosas que no quieren ($M=1.1460$) que las mujeres.

Escala de EEICA

Los resultados obtenidos de ANOVA en la escala EEICA mostraron diferencias significativas, es decir las mujeres se preocupan más de manera excesiva ($M=1.5437$) que los hombres por su autoimagen, pero a su vez son las mujeres las que tienden a tener una imagen más satisfactoria ($M=2.7212$) que los hombres (Ver anexo 9, tabla 54).

Cuestionario APGAR familiar

Los resultados de ANOVA en el cuestionario Apgar familiar no aportaron diferencias significativas entre hombres y mujeres, sin embargo aunque no es significativa se puede ver

una clara tendencia de que los hombres necesitan mayor apoyo familiar (M=4.1645) que las mujeres (ver anexo 9, tabla 55).

Escala de Plutchick

Los resultados de ANOVA en la escala de Plutchick muestran que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres, es decir las mujeres tienen mayores tendencias suicidas (M=1.3781) que los hombres. Aunque no resultó significativo, hombres y mujeres se desmoralizan (M=1.4979) casi por igual siendo un poco mayor en las mujeres (Ver anexo 9, tabla 56).

Cuestionario Duke UNC

El análisis de ANOVA en el cuestionario de Duke UNC muestra que existen diferencias significativas, estas, indican que las mujeres necesitan mayor apoyo de amigos (M=3.9503) que los hombres y las mujeres necesitan más apoyo emocional (M=3.8629) que los hombres aunque esto no es una diferencia significativa (Ver anexo 9, tabla 57).

ANOVA por grado escolar

Los resultados de ANOVA muestran diferencias significativas entre los tres grados de secundaria, a continuación se mencionan los resultados por escalas.

Auto test Cisneros

Los resultados obtenidos muestran que en el segundo grado de secundaria hay más intimidación (M=1.3550), aunque la burla (M=1.2603) se presenta más en el tercer grado, nuevamente se puede ver que en segundo grado de secundaria hay más violencia física

(M=1.5244), son más coartados (M=1.1908) e insultados (M=1.6126), así como también el aislamiento (M=2.0460) es más alto en este grado (tabla 58, anexo 10).

Escala de EEICA

Dentro de esta escala los resultados muestran diferencias significativas en los jóvenes de tercer grado de secundaria, los que presentan una mayor autoimagen insatisfactoria (M=1.5205), un rechazo del autoimagen (M=1.6370), pero a su vez muestran también una mayor tendencia a tener una autoimagen satisfactoria (M=2.8356) (ver tabla 59, anexo 10).

Cuestionario APGAR Familiar

Los resultados obtenidos se observan diferencias significativas en los jóvenes de primer grado de secundaria pues son los que necesitan más de la familia (M=4.3115) que los de segundo y tercero de secundaria (ver tabla 60, anexo 10).

Escala de Plutchick

Los resultados de ANOVA obtenidos de esta escala indican diferencias significativas, ya que las tendencias suicidas (M=1.3690) se encuentran en mayor presencia en segundo grado de secundaria (ver tabla 61, anexo 10).

Cuestionario Duke UNC

Los resultados de ANOVA en este cuestionario no indican diferencias significativas, pero señalan que es en el tercer grado de secundaria en donde se necesita más el apoyo de los amigos (M=4.0925) y en el primer grado de secundaria se requiere mayor apoyo emocional (M=3.9173) (ver tabla 62, anexo 10).

DISCUSIÓN

En la presente investigación se analizó la relación entre el ambiente familiar, el autoconcepto y el apoyo social como factores que influyen en los jóvenes de secundaria, para que se genere una situación de bullying. Las hipótesis si fueron comprobadas, el ambiente familiar, el autoconcepto y el apoyo social si influyen en los jóvenes para que se genere dicha situación.

Como se sabe, existen factores tanto externos como internos que influyen en los jóvenes, implicando desde su posición social y el estatus económico en el que viven, el ambiente familiar; hasta sus rasgos de personalidad, autoestima, autoconcepto y el apoyo social (Cerezo, 2002 citado en De la Torre et al., 2008). Se pudo corroborar que estos ejercen una gran influencia al presentarse el fenómeno del *bullying o violencia escolar*, el cual implica que una persona sufra agresiones físicas, psicológicas, verbales, que sea víctima de aislamiento y exclusión por parte de quien intenta causar daño (Cerezo, 2009).

Bullying diferencias entre hombres y mujeres

El *bullying* se presenta principalmente en los hombres, pero esto no exenta su existencia en las mujeres, señalando que un joven sufre de bullying cuando está expuesto de forma repetitiva y por un periodo prolongado, a acciones negativas (estas pueden ser cuando un compañero provoca intencionalmente heridas o inquietud a otro por contacto físico, psicológico, o bien por la exclusión de un grupo, también suele existir un desequilibrio de poder, ya que la víctima carece de los recursos para poderse defender) por parte de uno o varios alumnos (Dan Olweus, 1993, citado en Olweus, s/f).

En las relaciones entre compañeros existen diferencias en la manera en la que se da el bullying ya que este varía entre grupos de hombres, mujeres y mixtos.

Los resultados que arroja la investigación apuntan a que los hombres son más coartados, insultados y obligados a realizar cosas que no quieren (agresiones físicas y verbales), más que las mujeres. Se cree que esto se debe a que el bullying se da de una forma más explícita en los hombres y más sutil en las mujeres ya que como menciona (Toledo, 2009), existen diferencias dentro del fenómeno del bullying entre sexos pues los jóvenes suelen utilizar métodos más directos de bullying como la agresión física y/o verbal y estos se involucran más en situaciones de bullying a diferencia de las jóvenes ya que estas desarrollan estrategias más indirectas y sutiles como la burla, la exclusión y el aislamiento.

Aunque no existe suficiente evidencia en esta investigación, se considera que hay una clara tendencia por parte de los jóvenes a ser más intimidados y las jóvenes a sufrir burlas debido a las diferencias de sexo ya mencionadas y las jóvenes sufren menor violencia física que los jóvenes coincidiendo con los resultados que se presentan en Defensor del pueblo (1999) en el que se explica que las agresiones físicas son protagonizadas por hombres solos y en grupo y menos de un 5% de los casos por una mujer o un grupo de ellas.

Con respecto a las amenazas y el acoso electrónico estos pueden ser recibidos de igual manera por la víctima como se puede hacer de manera anónima es más fácil que se presenten estos tipos de hechos.

Bullying diferencias entre grados

Como ya se mencionó, el bullying puede provocar consecuencias tanto físicas como psicológicas y en esta investigación se consideró relevante el grado que cursa un joven en una situación de bullying ya que si bien no hay mucha diferencia en edad, se cree que si la hay en

torno a la adaptación del joven según el grado en el que se encuentre porque su proceso de desarrollo y desenvolvimiento cambia a través de los diferentes ciclos escolares.

De acuerdo a los resultados se cree que en primer grado de secundaria son demasiado jóvenes por lo cual apenas están en un proceso de adaptación debido a la transición de primaria a secundaria, por lo que se perciben más tranquilos, aun no tienen la confianza suficiente para desenvolverse por completo en la secundaria y apenas se va formando el ambiente en el que conviven a diario.

De los tres grados de secundaria es el segundo el que cuenta con más intimidación, aislamiento, violencia física, son más coartados e insultados, es decir hay más bullying. Creemos que como ya han adquirido esa confianza y experiencia del primer grado, conociendo así como funciona el sistema de la escuela, llevándoles a tomar cierto control de la situación en la que se encuentran y es por eso que se pueden presentar conductas asociadas al bullying, de manera más frecuente pues están a la mitad del proceso de la secundaria.

Por otra parte aunque, las amenazas, el acoso electrónico, el obligar a hacer cosas no resultaron relevantes, podemos decir que se dan más en el segundo grado, esto sugiere cierta predisposición a que en este grado es donde se viven mayor número de situaciones asociadas al bullying.

Ambiente familiar diferencias entre hombres y mujeres

El *ambiente familiar* es considerado como un factor clave en el desarrollo de los jóvenes, su percepción e interpretación, positiva o negativa; es el eje de su formación tanto personal como profesional, es por eso que se considera que este determina qué posición ocupa un joven en

una situación de bullying y por tanto la percepción de los jóvenes de un elevado apoyo en su ambiente familiar favorece una mejor actitud hacia la escuela, el desarrollo de una autoestima y un autoconcepto positivos (Martínez et al., 2007).

Los resultados en este aspecto aunque no son significativos nos dan una perspectiva en la que los jóvenes necesitan mayor apoyo familiar que las jóvenes; se cree que esto se debe a que por lo general en una familia el apoyo está más dirigido a las mujeres ya que se cree que los hombres pueden prescindir de este al no demostrar de manera más abierta sus emociones y por supuesto a la manera como fueron educados; coincidiendo con (Casullo, 2004) en que los hombres buscan ayuda en la familia cuando se trata de resolver problemas familiares y no cuando se trata de problemas personales y con amigos a diferencia de las mujeres que si buscan este apoyo.

Ambiente familiar diferencias entre grados

El bullying requiere atención de igual manera tanto en la escuela como en la familia ya que algunas veces los actores del bullying no poseen la información adecuada acerca de las consecuencias que esto puede ocasionar; en esta investigación se obtuvo que la mayoría de los jóvenes no sabe qué es pasar tiempo de calidad con sus padres, ya que en los cuestionarios la mayoría referían que pasaban todo el día con su papá o mamá a pesar de que se les hacía la aclaración de que el tiempo debía ser de calidad y como los resultados lo indican; los de primero de secundaria están requiriendo más del apoyo familiar, y como anteriormente se mencionó, esto se puede deber al cambio que sufren de la primaria a la secundaria, por lo tanto este sería un buen momento para brindarles la información suficiente para poder combatir este fenómeno.

Autoconcepto (diferencias entre hombres y mujeres)

El autoconcepto es otro factor de suma importancia en el desarrollo de los jóvenes ya que éste es la valoración global que una persona tiene de sí misma y esta investigación estuvo enfocada en el autoconcepto corporal o *autoimagen* (percepciones de la apariencia externa) y en la posible existencia de *tendencias suicidas y desmoralización* de los jóvenes de secundaria que los hace susceptibles a sufrir bullying. Como menciona (L'Ecuyer, 1985 citado en Cornejo & Redondo, 2001; Salvador et al., 2010) es especialmente en la infancia y en la adolescencia, en el que el autoimagen se forma a través de sus vivencias, del ambiente en el que se encuentran, de las personas significativas, de las valoraciones positivas o negativas y de los sentimientos de satisfacción o insatisfacción que por supuesto son diferentes en hombres y en mujeres.

Es así como coinciden los hallazgos de esta investigación acerca de que las jóvenes se preocupan excesivamente más que los jóvenes por su autoimagen; con el trabajo de (Aguilar et al., 1998) se describe que las mujeres tratan de cuidar el aspecto de su cuerpo lo mejor posible y para los hombres el cuerpo es menos importante, aunque consideran que les gusta verse bien, centran su valor en sus habilidades.

Dentro de las jóvenes que tienen una imagen más satisfactoria que los jóvenes se cree que se debe al papel que juega el autoconcepto ya que al estar preocupándose constantemente por su imagen tienden a cuidarse más y por lo tanto, tratan de cumplir con sus propias expectativas en cuanto a su imagen lo que las hace tener una evaluación más positiva de su autoconcepto, mientras que los hombres al preocuparse poco por el autoimagen no resulta relevante para una evaluación positiva del autoconcepto.

El autoimagen insatisfactoria y el rechazo hacia la misma es mayor en mujeres que en los hombres y a pesar de que esto no resulte significativo se cree que en las mujeres cuando no se cumplen las expectativas deseadas del autoimagen, el autoconcepto decae más que el de un hombre debido a las implicaciones sociales como el deseo de agradar a los demás como menciona (Padilla et al., 2010) el autoimagen es una parte del autoconcepto muy relevante especialmente para las mujeres ya que son educadas en la idea de que una buena apariencia física es una condición necesaria para destacar en cualquier ámbito.

Con respecto a las tendencias suicidas se considera se relacionan con el autoconcepto pues si el autoimagen de un joven tiene valoraciones negativas se ve afectado el autoconcepto que puede llevar a la desmoralización y a las tendencias suicidas. En los resultados de la investigación se encontró que significativamente las jóvenes tienen más tendencias suicidas que los jóvenes y como ya se ha mencionado el autoimagen va muy de la mano de la autoestima y el autoconcepto, cuando estos son afectados seriamente o usados por un agresor para acosar a la persona en cuestión, la víctima que ya de antemano tiene un problema, entra en un círculo de angustia que le hace creer que sus problemas no tienen solución y comienza a tener ideas relacionadas al suicidio. Esta idea es respaldada por distintos trabajos mencionan (Aguirre, 2011; Casullo, 2004; Borges et al., 2010) que la baja autoestima, la depresión y el suicidio son consecuencias graves del bullying y las mujeres tienen una probabilidad dos veces mayor que los hombres de tener ideas suicidas y están más expuestas a concretar suicidios que los hombres; en México las conductas suicidas (ideas, planes e intento) es más frecuente entre las mujeres y el suicidio consumado entre los hombres.

La desmoralización en esta investigación no ha resultado significativa aunque se entreve la importante relación de esta con la autoestima, pues tanto los jóvenes y las jóvenes se desmoralizan casi por igual, situación que debiera profundizarse por su estrecha relación con la depresión.

Autoconcepto (diferencias entre grados)

En el tercer grado se presentan una mayor insatisfacción y rechazo del autoimagen, aunque también una autoimagen satisfactoria, esto puede deberse a que van a entrar a una nueva etapa, conocerán nuevas personas y querrán agradarles y verse bien para poder socializar más rápido, además que a esta edad muchos de ellos ya tienen novias (os) y tratan de arreglarse lo mejor posible.

Las tendencias suicidas se presentan más en segundo grado puede ser que sientan la exigencia de su medio ambiente, tanto escolar como familiar, sintiendo que nadie los comprende y que menosprecian sus esfuerzos.

Apoyo social (diferencias entre hombres y mujeres)

Otro factor importante es el apoyo social que reciben los jóvenes, en esta investigación nos basamos principalmente en el apoyo de los amigos y el apoyo emocional que estos perciben, creemos que tanto el apoyo de los amigos y el emocional es de vital importancia para los jóvenes, puesto que contribuye a tener una autoestima más alta, un mejor autoconcepto y a ser menos propensos a experimentar este escenario, ya que se está más rodeado de gente y no se es un blanco fácil para los agresores. La amistad en el grupo de iguales dentro de la escuela puede constituir tanto un factor de protección como de riesgo en el desarrollo de problemas de

comportamiento; la amistad puede significar una oportunidad para el aprendizaje de valores, actitudes y habilidades sociales como el manejo del conflicto y la empatía, pero también puede ejercer una influencia decisiva en la implicación en conductas violentas (Moreno et al 2009).

Sin embargo en esta investigación se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres como el que las jóvenes necesitan mayor apoyo de amigos. Se considera que las mujeres toman como más importante el estar rodeadas de un círculo social de aceptación, lo que les da la seguridad que necesitan para afrontar los posibles problemas que se les presentan. Entre ellas el apoyo de las amigas es de mayor relevancia solo después del apoyo familiar en casi todos los tipos de problemas, en cambio los hombres tienden a preferir no buscar ayuda ni consejo (Casullo, 2004).

Aunque se encontró que las mujeres necesitan más apoyo emocional que los hombres este aspecto no resulta significativo pero nos aporta una visión en la que como es de esperarse ellas necesiten mayor apoyo emocional dados los respectivos roles de género, pero últimamente los roles de hombre y mujer han cambiado considerablemente lo que nos hace pensar que tanto hombres y mujeres requieren del mismo apoyo emocional para afrontar los problemas que se les presenten, situación que tendría que profundizarse.

Apoyo social (diferencias de grado escolar)

A pesar de no ser significativo, en tercer grado se necesita más el apoyo de los amigos ya que este círculo se vuelve de suma importancia como dice Aguilar (s/f), el adolescente depende considerablemente de la cultura de los amigos, porque reciben menos gratificaciones en sus relaciones de familia. Para muchos jóvenes la adolescencia es una etapa de amistades intensas, de desprendimiento de los padres, y de nuevas expectativas.

En primero se necesita apoyo emocional de preferencia de su círculo social y familiar debido a los cambios que está pasando tanto escolares, como física y emocionalmente.

Bullying y ambiente familiar

En cualquier etapa de la vida es indispensable el apoyo familiar, pero es fundamental tenerlo durante la adolescencia puesto que es cuando sufren mayores cambios y al no contar con este es más probable que sean propensos a sufrir violencia sin que nadie se dé cuenta. Aspecto que señaló esta investigación ya que los jóvenes cuando sufren de violencia es muy probable que sea el apoyo familiar que perciben o en dado caso el recibido sea menor y haya que tener especial atención en esta situación a causa de un ambiente familiar donde hay carencia de afecto y apoyo, también tiene problemas de comunicación dificultando el desarrollo de ciertas habilidades sociales como la capacidad de identificar soluciones no violentas a problemas interpersonales o la capacidad empática, además de que hace a los jóvenes susceptibles de ser maltratados (Moreno et al, 2009).

Bullying y autoconcepto (autoimagen)

La imagen corporal está íntimamente relacionada con la autoestima, en el sentido considerado de una actitud/sentimiento positivo o negativo hacia uno mismo, basada en la evaluación de las propias características, que incluye sentimientos de satisfacción/insatisfacción, hasta el punto que el grado de aceptación personal de la imagen corporal determina el desarrollo de la autoestima. Esto implica que una pobre imagen corporal se asocie con una baja autoestima (Salvador, García & De la Fuente, 2010).

En esta investigación en *primero de secundaria* al igual que en *segundo grado* los jóvenes que están expuestos al bullying están preocupándose de manera excesiva por el autoimagen, tienen una autoimagen insatisfactoria, además están rechazando su autoimagen, creemos que en *primer grado* esto está sucediendo porque son inseguros, inmaduros debido a que todavía no terminan de desarrollarse físicamente teniendo una autoestima muy susceptible a cambios emocionales, como se mencionó la agresividad desencadena una serie de procesos bioquímicos que se desarrollan en el interior del organismo y en el que las hormonas desempeñan una función decisiva, habiendo individuos que producen de forma natural una segregación excesiva de ciertas hormonas relacionadas con la agresividad (Ccoicca, 2010).

Para *segundo grado* puede deberse a que los jóvenes ya se relacionaron con más compañeros y estos suelen ser más crueles al burlarse de su físico y así rechazarse por cómo se ven, volviéndose más vulnerables a padecer de bullying. Por el contrario los que se sienten satisfechos no son tan propensos a sufrir del bullying, ya que tienen más seguridad en ellos por lo tanto reflejan una autoestima alta.

En *tercer grado* los jóvenes ya saben la organización de la escuela, la mayoría se empieza a preocupar por pasar sus materias ya que pronto entraran a la preparatoria, pero muchos de ellos se encuentran con personas que no son buena influencia. Utilizan las armas para presionar a sus compañeros o algún novio(a), y estos se preocuparan por su autoimagen.

Bullying y autoconcepto (ideas suicidas)

El bullying y las ideas suicidas están sumamente relacionadas, en los tres grados las tendencias suicidas y la desmoralización son relevantes; hay dos perspectivas en las que se puede mirar este aspecto. La primera es que un joven puede padecer previamente a una

situación de bullying de tendencias suicidas y desmoralización, lo que convierte una situación de bullying más seria ya que si de ante mano la víctima posee conflictos, la violencia escolar empeoraría todo. La segunda es que un joven al momento de ser víctima de bullying no padezca previamente de tendencias suicidas y desmoralización, situación que no exenta a los jóvenes de que al ser víctimas de bullying estos lleguen a tal grado de desesperación que surga en ellos las ideas suicidas.

Bullying y apoyo social

La adolescencia es sin duda una etapa decisiva, pero no todos los adolescentes la inician con los mismos recursos personales y sociales. La adaptación que tengan los jóvenes va a ser determinada por los recursos que tenga disponibles para afrontar estos cambios y no ser propensos a caer en situaciones estresantes, uno de los principales recursos de que dispone el joven es el apoyo que percibe de su red social (Musitu & Cava, 2003), esta idea concuerda con lo que se obtuvo en esta investigación acerca de que los jóvenes de *primero de secundaria* que sufren de bullying tienen menos apoyo de amigos y emocional, situación por la que resulta importante contar con el apoyo de estos dentro de la escuela ya que están menos expuestos a ser víctima de bullying. Además si los jóvenes cuentan con un adecuado apoyo emocional ya sea en el ambiente escolar, familiar, etc. estos tendrán más armas para poder defenderse y no convertirse en una víctima del bullying.

Los jóvenes que carecen del apoyo social como los de *segundo de secundaria* que tienen menor apoyo de amigos y emocional, sufren de mayor aislamiento; esto puede darse de dos maneras, puede ser que el joven antes de sufrir algún tipo de violencia ya era una persona que se aislaba, lo que pudiera propiciar ser un blanco fácil para los agresores o puede ser que

cuando se comienza a ser molestado, la víctima sea aislada como producto del bullying, de cualquier manera el grado en que las necesidades sociales básicas (afiliación, afecto, pertenencia, identidad, seguridad y aprobación) de una persona son satisfechas a través de la interacción (Bellón et al, 1996) puede ser la diferencia entre ser víctima o no.

Ccoicca (2010) menciona que las víctimas son claramente rechazadas y aisladas por sus compañeros, mientras que los agresores mantienen su prototipo de rol popular. Como se puede constatar en nuestra investigación las víctimas de bullying que son obligados a hacer cosas y que son aislados por sus agresores cuentan con menos apoyo emocional, y por lo tanto al estar aislados no cuentan con las personas que les puedan brindar apoyo para afrontar tal situación.

Autoconcepto (autoimagen) y ambiente familiar

Aguirre (2011), dice que la interacción familiar constituye una pieza clave en el desarrollo del individuo. La interacción familiar se apoya en la comunicación, que a su vez depende de los tipos de mensaje, de la presencia o no de dobles vínculos y de las reglas, aspectos que iluminan el modo de realizarse la comunicación dentro del sistema, siendo así los jóvenes que no se sienten valorados por su familia puede ser porque esta no toma la misma importancia que los jóvenes les dan a sus problemas y esto puede provocar su insatisfacción y rechazo corporal, como lo pudimos corroborar con los jóvenes de *primer grado* y *segundo*, aunque estos solo se sienten insatisfechos con su autoimagen. En contraste con los jóvenes que se encuentran en *segundo grado* que cuentan con el apoyo familiar están más seguros con su autoimagen y autoconcepto ya que este apoyo les brinda confianza en sí mismos y mantiene una buena autoestima.

Autoconcepto (autoimagen e ideas suicidas)

Aguilar (s/f), dice que la imagen corporal, el ambiente donde se desenvuelve el joven, la familia, los valores que se mueven a su alrededor es de vital importancia la motivación como el motor que pone a funcionar todas sus acciones hacia el logro de metas trazadas y cuando existe una autoimagen insatisfactoria y el rechazo de la autoimagen hay mayores tendencias suicidas; mientras que los que sufren preocupación excesiva por la autoimagen, autoimagen insatisfactoria y rechazo de la autoimagen sufren mayor desmoralización, como es el caso de los jóvenes de *primer grado*, por lo tanto al no aceptar su autoimagen pueden desmoralizarse o tener algunas tendencias suicidas, ya que viven angustiados por cómo se ven y como los ven los demás esto hasta llegar al grado de poder suicidarse.

En el *segundo grado* al igual que en *tercero* existe más preocupación excesiva por la autoimagen, autoimagen insatisfactoria y rechazo de la autoimagen habiendo más tendencias suicidas y desmoralización, creemos que esto se debe porque es aquí cuando se relacionan con más personas, ya que la mayoría comienza a tener novios(as), entonces es importante tener una buena imagen y quien no la tiene o cree no tenerla se sienten muy mal llegando a desmoralizarse o incluso a tener tendencias suicidas es por esto que se preocupan demasiado por verse bien.

Autoconcepto (autoimagen) y apoyo social

El autoimagen satisfactoria y el apoyo de amigos están correlacionados en *primer y segundo grado*, siendo esto muy importante ya que cuando el joven cuenta con este apoyo le brinda aceptación social, haciendo que se sientan bien con su autoimagen, y puedan tener una buena autoestima como menciona Musitu & Cava (2003) el disponer de personas de confianza a las

cuales expresar emociones, problemas o dificultades, escuchar su opinión, o simplemente tener la sensación de ser escuchados y aceptados como personas, ha demostrado tener un fuerte impacto tanto en la autoestima como en la capacidad de la persona para afrontar adecuadamente situaciones difíciles y estresantes sintiéndose más seguro tanto emocional como físicamente.

En *segundo grado* lo que podemos decir es que cuando los jóvenes se sienten apoyados se sienten más satisfechos ya que los hacen sentir seguros y con una mejor fortaleza. Por otro lado al sentir el apoyo emocional se preocupan por su autoimagen, ya que quieren que los vean siempre bien física y anímicamente.

Ambiente familiar y autoconcepto (ideas suicidas)

Cuando hay menor apoyo familiar hay mayor tendencia suicida y desmoralización. Es por esto que el papel que juega la familia es de vital importancia ya que con este apoyo los jóvenes pueden enfrentar situaciones estresantes, evitando así la desmoralización y las tendencias suicidas. Vemos que el apoyo de la familia es esencial para que los jóvenes enfrenten sus dilemas ya que si no cuentan con este pueden llegar a desmoralizarse e incluso llegar a consecuencias fatales como el suicidio.

Ambiente familiar y apoyo social

El ambiente familiar y el apoyo social están altamente relacionados, pues en los tres grados de secundaria los hallazgos indican que los jóvenes que perciben mayor apoyo familiar, también tienen apoyo de amigos y emocional. Los jóvenes que perciben un adecuado apoyo familiar se sienten más seguros de sí mismos, tienen una autoestima favorable lo cual facilita que se

desenvuelvan en la escuela, conociendo amigos y estos a su vez proporcionándoles ayuda, situación que también fue corroborada en Musitu & Cava (2003) que explica que aquellos adolescentes que perciben mayor apoyo de sus padres utilizan también estrategias de afrontamiento efectivas, tienen una autoestima más favorable y cuentan con mayores competencias sociales y tienen una mayor satisfacción en las relaciones con sus iguales.

CONCLUSIÓN

El bullying es sin duda un fenómeno de amplias dimensiones, que debe ser estudiado desde diferentes perspectivas, como se ha comentado existen múltiples factores por los cuales un joven se puede ver involucrado en una situación de bullying, se considera que el ambiente familiar, el autoconcepto y el apoyo social juegan un papel importante a la hora de definir cómo es que un joven terminó siendo un agresor y otro siendo una víctima, el ambiente escolar nos conduce hacia la educación en casa, hacia la transmisión de valores y de conductas que pueden favorecer o perjudicar a un hijo, el autoconcepto como se ha dicho está formado de estas y otras valoraciones que el joven tiene de sí mismo y por supuesto de cualidades intrapersonales que le imprimen a cada situación de bullying una serie de factores específicos y el apoyo social pues de él puede depender si se vuelve una víctima o no y si ya lo es puede marcar la diferencia entre salir de la situación o empeorarla, por todo esto

Las víctimas del acoso escolar se encuentran en desventaja académica, social y emocional. Tienden a pensar que ellos son los responsables de la intimidación que sufren y este sentimiento va empeorando porque no pueden enfrentarlo. A causa de todo este tipo de abusos, las víctimas creen que no sirven y con frecuencia caen en depresión, si estos sujetos continúan con esta situación, la depresión empeorará y en casos extremos pueden llegar a autolesionarse o a suicidarse. Cuando estos sufren intimidaciones, están siempre alerta, esperando el próximo ataque, intentando evitarlo y se sienten desesperados.

Como se pudo ver a lo largo de esta investigación la familia es un punto clave para poder enfrentar esta situación que se ha ido agravando con el paso del tiempo, ya que la autoestima comienza a fortalecerse en este ambiente y los jóvenes van adquiriendo seguridad

tanto física como psicológica que los ayudara a relacionarse con sus iguales de una forma que puedan convivir sanamente.

Actualmente las relaciones familiares van en decadencia porque la gran mayoría de los jóvenes no entiende que es pasar tiempo de calidad con su familia, y por otro lado pareciera que los padres se despreocupan por los problemas escolares que tienen sus hijos, culpando a los maestros por su educación, sería muy importante educar en valores desde casa y por supuesto en conjunto con la escuela para enfrentar y evitar que se presente el bullying.

El autoconcepto es otro factor de vital importancia para el desarrollo de los jóvenes, porque muchas veces el físico suele ser ocupado para insultar a una persona ya sea porque esta gordo o muy delgado convirtiéndose en víctima de muchos apodosos que le pueden llegar a afectar.

También como pudimos constatar a lo largo de la investigación es esencial el apoyo social para enfrentar alguna situación de bullying o un problema, aquí nos basamos principalmente en el apoyo de los amigos y el emocional, como pudimos corroborar al contar con este los jóvenes se desenvuelven más sanamente en la escuela, existe una mejor comunicación con los padres y se sienten más satisfechos con su autoconcepto.

Por lo tanto, podemos decir que el ambiente familiar, el autoconcepto y el apoyo social son trascendentes para evitar situaciones de bullying en las escuelas, además los jóvenes se desarrollaran en ambientes sanos, estimulándolos a alcanzar sus metas, sería importante que estos factores se trabajen en conjunto ya que si los jóvenes tienen el equilibrio de estos aprenderán a convivir en sus diferentes ambientes sociales sin necesidad de que se genere una situación de bullying.

REFERENCIAS

- Abramovay, M. (2005a). Victimización en las escuelas, ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.026, 833-864 Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002611.pdf>
- Abramovay, M. (2005b). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* 38, 53-66 Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80003805>
- Aguilar J., Botello L, AumakK., (1998). *Hablemos de la autoconciencia de la salud sexual y reproductiva Manual para instructores que trabajan con adolescentes*. Universidad Georgetown, Washington. Recuperado de <http://www.slideshare.net/demysex/01-24-imagen-corporal-y-autoestima>
- Aguilar T. (s/f). Bullying. Factores de riesgo y consecuencias clínicas. *Curso virtual interdisciplinario a distancia. Salud mental, psicología y psicopatología, del niño, del adolescente y de su familia*. Recuperado de <http://www.psicoadolescencia.com.ar/docs/final021.pdf>
- Aguirre A. (2011). *Incidencia del acoso escolar (Bullying) en una escuela primaria y secundaria*. Universidad del Tepeyac. México, D.F.
- American Psychological Association (2012). *Bullying*. Washington, DC. Recuperado de <http://www.apa.org/topics/bullying/index.aspx>
- Atienza F, Cuesta M & Ruiz-Veguilla M. (2004). Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes. Resultados preliminares. *Revista de psiquiatría y psicología del niño y del adolescente*. 4(1), 10-19. Recuperado de <http://www.paidopsiquiatria.com/rev/numero4/art4.pdf>
- Avilés, J. (2002). La Intimidación y Maltrato entre el alumnado. *LanOsasuna*. Recuperado de <http://www.acosomoral.org/pdf/bullying1.pdf>
- Azaola, E. (2009). Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México. *Revista de Estudios de Género. La ventana*. 30, 7- 45 Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140594362009000200003&script=sci_arttext
- Barría, P. Matus, C. Mercado, D & Mora, C. (2004). Bullying y rendimiento escolar. *Universidad Católica de Temuco*. Chile. Recuperado de http://paideia.synaptium.net/pub/pesegpatt2/violescolar/viol_rendimientobullying.pdf
- Bellón JA, Delgado A, Luna J, Lardelli P. (1996). Validez y fiabilidad del cuestionario de apoyo social funcional Duke-UNC-11. *Aten Primaria*; 18, 153-63.

- Borges G, Orozco R, Benjet C, y Medina, M. (2010). Suicidio y conductas suicidas en México: retrospectiva y situación actual. *Salud Pública*. 52, 292-304. Recuperado de http://bvs.insp.mx/rsp/_files/File/2010/Julio%20Agosto/1-suicidio.pdf
- Broadhead WE, Gehlbach SH, Degruy FV, Kaplan BH. (1988). The Duke-UNK functional social support questionnaire: measurement of social support in family medicine patients. *MedCare* 126, 709-23. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3393031>
- Castillo, R. C., & Pacheco, E. M., (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 038, 825-842 Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003807.pdf>
- Casullo, M. (2004). Ideaciones y comportamientos suicidas en adolescentes: Una urgencia social. *Facultad de Psicología - UBA / Secretaría de Investigaciones / XII Anuario de Investigaciones* 173-182 Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S185116862005000100017&script=sci_arttext
- Ccoicca, T. (2010). Bullying y funcionalidad familiar en una institución educativa del distrito de comas. *Universidad Nacional Federico Villarreal*. Perú. Recuperado de <http://www.observatorioperu.com/imagenes/teofiloccoiccabullyingyfuncionalidadfamiliar.pdf>
- Cerezo, F. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Universidad de Murcia. 5(1), (ISSN 1575-0965) Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031387>
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre iguales. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* no. 9 Vol. 4(2), 333-352 Recuperado de http://www.acosomoral.org/pdf/Art_9_115.pdf
- Cerezo. F. (2008). Acoso Escolar. Efectos del Bullying. *Boletín de la sociedad de pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León*. 48: 353-358. Recuperado de <http://www.observatorioperu.com/lecturas/octubre%202009/encuentro%20con%20expertos.pdf>
- Cerezo F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. Vol. 9, 383-394. Universidad de Almería. España. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56012884006>

- Cerezo, F. & Ato, M., (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils University of Murcia. *Anales de Psicología* vol. 26, no. 1 137-144 Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/92131>
- Cornejo, R. & Redondo, J. M., (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década* 15 11-52 Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/195/19501501.pdf>
- Cowie, H. & Fernández, J (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* No. 9 Vol. 4 (2) 291-310 Recuperado de http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/641/1/Art_9_116.pdf
- Defensor del pueblo (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar. Volumen I*. Madrid. Recuperado de <http://www.conflictoescolar.es/wp-content/uploads/2011/07/INFORME-DEL-DEFENSOR-DEL-PUEBLO-1999.pdf>
- De la Torre, M. J., Cruz, G. M., De la Villa, C. M., & Casanova, P. F., (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*. no. 2 57-70 Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2761591>
- Durá, E., Garcés, J., (1991). La teoría del apoyo social y sus implicaciones para el ajuste psicosocial de los enfermos oncológicos. *Revista de Psicología Social*. Universidad de Valencia 6(2), 257-271 Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/111762.pdf
- Domínguez L.F. y Manzo C.M. (2011). Las manifestaciones del *bullying* en Adolescentes. *Uaricha Revista de Psicología (Nueva época)*, Universidad Vasco de Quiroga, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Facultad de Psicología. 8(17), 19-33
- Fernández, G & Hernández S. (2008). El maltrato entre Escolares. Guía para padres. Defensor del Menor. Madrid. Recuperado de http://www.defensordelmenor.org/upload/documentacion/publicaciones/pdf/el_maltrato_entre_escolares__padres.pdf
- Fernández, I. (2003). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. México: Alfaomega
- Furlán, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año/vol. 026 631-639 Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002602.pdf>
- Furlán, M. A. & Saucedo, R. C., (s/f). El papel de las escuelas en la indisciplina y la violencia escolar. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM Recuperado de

<http://upn.sems.gob.mx/recursos/documentos/ponenciasviolencia/AlfredoFurlan-ClaudiaSaucedo.pdf>

- Flores N. (2011). Análisis criminológico de la violencia en el ámbito escolar en México Niño(a) s y Adolescentes. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.
- Gómez A, Gala F, Lupiani M, Bernalte A, Miret M, Lupiani S & Barreto M. (2007). El “bullying” y otras formas de violencia adolescente. 13, 48-49 165-177. Recuperado de <http://www.observatorioperu.com/libros%202010/diciembre/bullying%20y%20otras%20formas%20de%20violencia%20adolescente.pdf>
- Ignacio B J, Guillén G F & Garrido L E. (2003). Desarrollo y validación de una escala de insatisfacción corporal para adolescentes. *Medicina Clínica*, 121: 173-177. Recuperado de <http://dialnet.uirioja.es/servlet/articulo?codigo=648495>
- Joffre, V., García, G., Saldívar, A., Martínez, G., Lin, D., Quintanar, S. & Villasana, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. 68(3):193-202 Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/bmhim/hi-2011/hi113d.pdf>
- Loredo, Perea & López (2008). Bullying: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta Pediatr Mex*; 29(4): 210-214 Recuperado de [http://www.nietoeditores.com.mx/download/actapediatrica/jul-ago2008/29\(4\)-210-14.pdf](http://www.nietoeditores.com.mx/download/actapediatrica/jul-ago2008/29(4)-210-14.pdf)
- Losada A, Losada G, Alcázar C, Bouso S & Gómez G. (2008). Acoso escolar: desde la sensibilización social a una propuesta de intervención. Reflexiones desde la legislación española. España. Recuperado de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/acosoescolarsensibilizacion-social-propuestaintervencionreflexioneslegislacionespa%C3%B1ola/id/44785611.html
- Martínez, F. B., Murgui, P. S., Musitu, O. G. & Montreal, G. M., (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. España Asociación Española de Psicología Conductual 3, 679-692 Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/337/33712016004.pdf>
- Mena I. y Valdés A. (2008). Clima Social Escolar. Documento Valoras UC. Chile. Recuperado de http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010) Test Bull-s: programa informático de evaluación de la agresividad entre escolares. En Arnaiz, P.; Hurtado, M.^a y Soto, F.J. (Coords.) 25

Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <http://congreso.tecnoneet.org/actas2010/docs/imendez.pdf>

Menéndez B. (2004). *Bullying: Acoso Escolar*. Clínica de Psicología. Asturias. Recuperado de <http://www.psicologoinfantil.com/articuloacosoescolar.htm>

Millán, J., (2000). *Violencia en la familia libros de papá y mamá*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Mingo, A. (2010). Ojos que no ven... Violencia escolar y género. Perfiles educativos. 32(130). 25-48. México. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13214992003>

Molina C. (2010). "Bullying, la incidencia de la violencia al interior de los cursos de octavo año básico de un colegio público y un colegio privado de la quinta región". Universidad Adolfo Ibáñez. Santiago de Chile.

Mora P. (2011). El significado de los participantes del Bullying en jóvenes de secundaria. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.

Moreno, M. M., Vacas, D. C. & Roa, V. J. M., (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar. *Revista Iberoamericana de Educación*. no. 40/6. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion/1608Moreno.pdf>

Moreno, R. D., Estévez, L. E., Murgui, P. S. & Musitu, O. G., (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 9, 123-136 Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/560/56012876010.pdf>

Muñoz, A. (2008). Violencia Escolar en México y otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 039, 1195-1228. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003908.pdf>

Olweus, D., (s/f). Acoso escolar: hechos y medidas de intervención. *Research Centre for Health Promotion*. Universidad de Bergen, Noruega Recuperado de <http://www.acosomoral.org/pdf/Olweus.pdf>

Olweus, D. (2005). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. México. Alfaomega

- Oñate, C. A. & Piñuel, Z. I. (2005). Informe Cisneros VII “Violencia y Acoso Escolar” en alumnos de primaria, ESO y bachiller. Informe preliminar. *Instituto de innovación Educativa y Desarrollo Directivo*. Recuperado de <http://www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf>
- Oñate, C. A. & Piñuel, Z. I., (2007). Informe Cisneros X. Acoso y violencia escolar en España. *Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo*. Recuperado de <http://www.fapacne.com/publicaciones/acoso-escolar/acoso-escolar.pdf>
- Organización Mundial de la Salud, (2003) World report on violence and health. Ginebra http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/ceameg/violencia/sivig/doctos/imsv_completo.pdf
- Organización Panamericana de la Salud, (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Washington, D.C.: Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. Recuperado de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf
- Ortega, R. & del Rey, (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: La respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España no. 41 133-145 Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27404109.pdf>
- Ortega, S. S., (2005). Proteger de la violencia a las escuelas y su comunidad. Mi apuesta más que predicción. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. no. 026, 865-878 recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002612>
- Ortega, S. S., Ramírez, M. M. & Castelán, C. A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Madrid, España no. 38 147-169 Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80003810>
- Parés S. (2007). Ciberacoso. Un tema de reflexión. Servicio Europeo de Información sobre el Mobbing (SEDISEM) recuperado de <http://www.acosomoral.org/pdf/ciberacoso.PDF>
- Padilla MT, García GS, Suárez OM (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO *Revista de Educación*, 352. 495-515 Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_22.pdf
- Pérez, B.J & Martín D. F. (s/f). El apoyo social. Centro Nacional de Condiciones De Trabajo. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo Recuperado de

http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/401a500/ntp_439.pdf

- Plutchick R, Van Praag HM, Conte HR, Picard S. (1989). Correlates of Suicide and Violence Risk: The Suicide Risk Measure. *Comprehensive Psychiatry*; 30(4): 296-302. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2758804>
- Rivero E, Barona C & Saenger C, (2009). La violencia entre pares (Bullying). Un estudio exploratorio en escuelas secundarias en Morelos. X congreso nacional de investigación educativa. México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/0183-F.pdf
- Rodríguez, M. (2006). Bullying (Acoso escolar). Instituto México Primaria; Tijuana, B.C. Recuperado de http://maristas.org.mx/gestion/web/Material_de_Bullying_psic_ma_guadalupe.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Programa escuela sin violencia. Recuperado de <http://www.educacion.df.gob.mx/index.php/escuelas-sin-violencia/1235-escuelas-sin-violencia>
- Salvador M, García G & De la Fuente M. (2010). Creencias y estrategias para el control del peso, satisfacción con la imagen corporal y autoestima. *European Journal of Education and Psychology*, vol. 3, núm.2, 257-273. Almería, España. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1293/129315468009.pdf>
- Sánchez A. (2009). *Acoso Escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención*. Alcalá la Real (Jaén). Formación Alcalá.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). Violencia entre Compañeros en la Escuela. España. Recuperado de http://www.centroreinasofia.es/informes/Violencia_entre_compa%C3%B1eros_en_la_escuela.pdf
- Smilkstein G, Ashworth C, Montano D. (1982). Validity and reliability of the Family APGAR as a test of family function. *J Fam Pract* 15: 303-11. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7097168>
- Sullivan, Cleary & Sullivan (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria*. España. Ceac.
- Toledo, M. (2009). Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes. Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de

Educación <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Bh6MjduxZXcJ:www.udp.cl/funciones/descargaArchivos>

Velázquez R. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 026. 739-764. México, D.F. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002607.pdf>

Whaley, J (2003). *Violencia Intrafamiliar*. México: Plaza y Valdés S.A. de C.V.

ANEXOS

Continuación Tabla 6.- Análisis factorial del auto test Cisneros

52 Amenazan con dañar a mi familia	.799	
43 Me amenazan	.681	
13 Me obligan a darles mis cosas o dinero	.598	
25 Me gritan	.692	
24 Me pegan, puñetazos, patadas....	.584	
31 Me pegan con objetos	.512	
26 Me acusan de cosas que no he dicho o hecho	.496	
16 Roban mis cosas	.484	
15 Me esconden las cosas	.425	
46 Me envían mensajes para amenazarme		.861
33 Me amenazan por medio de mensajes de celular		.799
39 Me amenazan por medio de correo electrónico		.467
27 Me envían contenido pornográfico por celular o internet		.410
18 Les prohíben a otros que jueguen conmigo		.591
48 Se portan cruelmente conmigo		.530
07 Me amenazan para que haga cosas que no quiero		.446
06 Me llaman por apodos		.725
14 Rompen mis cosas a propósito		.526

Continuación Tabla 6.- Análisis factorial del auto test Cisneros

03 Me ponen en ridículo ante los demás	.484		
19 Me insultan	.436		
11 Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí		.828	
08 Me obligan a hacer cosas que están mal		.710	
12 Me obligan a hacer cosas que me hacen sentir mal		.571	
51 Me amenazan con armas			.719
49 Intentan que me castiguen			.550
02 Me ignoran			.428
28 Me critican por todo lo que hago			.410
05 No me dejan jugar con ellos			.768
04 No me dejan hablar			.622
01 No me hablan			.619

Tabla 7.- Análisis factorial de la escala EEICA

	Preocupación excesiva por el autoimagen	Autoimagen insatisfactoria	Rechazo del autoimagen	Autoimagen satisfactoria	No preocupación por peso	Sobrevaloración
12 ¿Con qué frecuencia has considerado la posibilidad de tomar algún tipo de pastillas o medicamento que te ayude a perder peso?	.767					
11 ¿Con qué frecuencia después de comer te sientes gordo/a?	.718					
14 ¿Con qué frecuencia inventas excusas para evitar comer delante de otras personas (familia, amigos, etc.) y así controlar lo que comes?	.693					
13 ¿Con qué frecuencia temes perder el control y convertirte en un/a gordo/a?	.687					
15 ¿Con qué frecuencia piensas que te gustaría tener más fuerza de voluntad para controlar lo que comes?	.652					
17 ¿Con qué frecuencia dejas de hacer cosas porque te sientes gordo/a?	.606					
18 ¿Con qué frecuencia piensas que los/ las hombres/mujeres de tu edad parecen estar más gordos/as que tú?	.604					
08 ¿Con qué frecuencia el pesarte te genera ansiedad?	.531					
05 ¿Con qué frecuencia analizas la composición de calorías de los alimentos para controlar lo que engordan?	.527					
20 ¿Con qué frecuencia crees que si tu aspecto físico no mejora, tendrás problemas en el futuro para relacionarte?	.485					
22 ¿Con qué frecuencia te pesas en tu casa?	.474					
19 ¿Con qué frecuencia dedicas tiempo en pensar cómo mejorar tu imagen?	.463					
26 ¿Con qué frecuencia piensas que los demás ven tu cuerpo diferente de cómo tú lo ves?		.723				
25 ¿Con qué frecuencia evitas salir en fotos en las que se vea todo el cuerpo?		.667				
23 ¿Con qué frecuencia piensas que la ropa de hoy día no está hecha para gente con el cuerpo como el tuyo?		.563				

Continuación Tabla 7.- Análisis factorial de la escala EEICA

30 ¿Con qué frecuencia te has sentido inferior a los demás por culpa de tu físico?	.510	
31 ¿Con qué frecuencia cuando te ves todo el cuerpo en el espejo, no te gusta?	.494	
01 ¿Con qué frecuencia crees que tus amigo/as, en general, tiene un cuerpo más bonito que el tuyo?		.741
04 ¿Con qué frecuencia te has sentido rechazado/a y/o ridiculizado/a por los demás por culpa de tu apariencia?		.651
02 ¿Con qué frecuencia piensas que te verías mejor si pudieras ponerte una talla menos de ropa?		.593
07 ¿Con qué frecuencia tu imagen corporal te ha hecho estar triste?		.504
16 ¿Con qué frecuencia sientes rechazo hacia alguna parte de tu cuerpo que no te gusta (trasero, muslo, vientre, etc.)?		.479
09 ¿Con qué frecuencia llevas ropas que disimulan la forma de tu cuerpo?		.460
29 ¿Con qué frecuencia te sientes satisfecha con tu aspecto físico?		.819
21 ¿Con qué frecuencia te sientes muy bien al probarte ropa antes de comprártela (sobre todo pantalones)?		.737
27 ¿Con qué frecuencia te sientes delgada (o)?		.724
32 ¿Con qué frecuencia sientes que te gustaría estar más gordo/a?		.787
10 ¿Con qué frecuencia piensas que lo más importante para mejorar tu aspecto sería ganar peso?		.773
28 ¿Con qué frecuencia te has sentido mal porque los demás han visto tu cuerpo desnudo o en bañador (vestuarios, playa, piscina, etc.)?		.678
06 ¿Con qué frecuencia piensas que la forma de tu cuerpo es la que ahora se considera atractiva?		.638

Tabla 8.- Análisis factorial de la escala Plutchick

	Desesperanza	Tendencias suicidas	Desmoralización	Depresión
05 ¿Ves su futuro con más pesimismo que optimismo?	.767			
07 ¿Ves su futuro sin ninguna esperanza?	.716			
13 ¿Le has comentado a alguien, en alguna ocasión, que querías suicidarte?		.817		
09 ¿Estás deprimido/a ahora?		.663		
14 ¿Has intentado alguna vez quitarte la vida?		.555		
12 ¿Has pensado alguna vez en suicidarse?		.621		
08 ¿Te has sentido alguna vez fracasado/a y abandonarlo todo?			.785	
06 ¿Te has sentido alguna vez inútil o inservible?			.767	
10 ¿Sabes si alguien de tu familia ha intentado suicidarse alguna vez?			.506	
01 ¿Tomas de forma habitual algún medicamento?				.708
02 ¿Tienes dificultades para conciliar el sueño?				.644

Tabla 9.- Análisis factorial del cuestionario APGAR familiar.

	Apoyo familiar
03 ¿Las decisiones importantes se toman en conjunto en la casa?	.790
04 ¿Estás satisfecho con el tiempo tú y tu familia pasan juntos?	.782
05 ¿Sientes que tu familia te quiere?	.780
02 ¿Conversan entre ustedes los problemas que tienen en casa?	.747
01 ¿Estás satisfecho con la ayuda que recibes de tu familia cuando tienes un problema?	.728

Tabla 10.- Análisis factorial del cuestionario Duke UNC

	Apoyo de amigos	Apoyo emocional
07 Tengo la posibilidad de hablar con alguien de mis problemas personales y familiares	.887	
06 Tengo la posibilidad de hablar con alguien de mis problemas en la escuela o en la casa	.839	
08 Tengo la posibilidad de hablar con alguien de mis problemas económicos	.824	
04 Cuento con personas que se preocupan de lo que me sucede	.610	
10 Recibo consejos útiles cuando me ocurre algún acontecimiento importante en mi vida		.511
05 Recibo amor y afecto		.496
09 Recibo invitaciones para distraerme y salir con otras personas		.759
02 Recibo ayuda en asuntos relacionados con mi casa		.735
01 Recibo visitas de mis amigos y familiares		.722
03 Recibo elogios y reconocimientos cuando hago bien mi trabajo		.568
11 Recibo ayuda cuando estoy enfermo en la cama		

ANEXO 2

Tabla 11.- Correlación de Pearson entre factores del auto test Cisneros de primero de secundaria.

	Intimidación	Burla	Amenaza	Violencia física	Acoso electrónico	Coartar	Insultar	Obligar a hacer cosas	Amenaza con armas
Burla	.712**								
Amenaza	.123	.107							
Violencia física	.367**	.547**	.075						
Acoso electrónico	-.011	-.044	.900**	-.077					
Coartar	.616**	.617**	.115	.445**	-.041				
Insultar	.419**	.376**	.071	.537**	-.018	.499**			
Obligar a hacer cosas	.429**	.468**	-.035	.376**	-.033	.461**	.404**		
Amenaza con arma	.576**	.811**	.105	.615**	.034	.513**	.371**	.477**	
Aislamiento	.285**	.268**	-.021	.246**	-.047	.172	.154	.284**	.309**

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 12.- Correlación de Pearson entre los factores del auto test Cisneros de segundo de secundaria.

	Intimidación	Burla	Amenaza	Violencia física	Acoso electrónico	Coartar	Insultar	Obligan a hacer cosas	Amenaza con armas
Burla	.632**								
Amenaza	.447**	.692**							
Violencia física	.669**	.536**	.424**						
Acoso electrónico	.532**	.309**	.152	.497**					
Coartar	.430**	.551**	.622**	.529**	.310**				
Insultar	.501**	.368**	.421**	.531**	.376**	.536**			
Obligar a hacer cosas	.322**	.331**	.437**	.331**	.219**	.463**	.410**		
Amenaza con arma	.602**	.692**	.472**	.522**	.144	.386**	.447**	.253**	
Aislamiento	.239**	.117	.051	.198*	.324**	.133	.204*	.149	.211*

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 13.- Correlación de Pearson entre los factores del auto test Cisneros de tercero de secundaria.

	Intimidación	Burla	Amenaza	Violencia física	Acoso electrónico	Coartar	Insultar	Obligan a Hacer cosas	Amenaza con armas
Burla	.499**								
Amenaza	.052	-.069							
Violencia física	.354**	.152	-.030						
Acoso electrónico	.163	.098	.029	.380**					
Coartar	.231*	.190	.032	.214	.165				
Insultar	.411**	.144	.033	.430**	.141	.114			
Obligan a hacer cosas	.266*	.082	-.019	.315**	.331**	.140	.208		
Amenaza con armas	.602**	.615**	.078	.222	-.005	.205	.537**	.102	
Aislamiento	.330**	.061	.204	.011	.163	.142	.182	.226	.162

*P < 0.05 **P<0.01

ANEXO 3

Tabla 14.- Correlación de Pearson entre factores de la escala EEICA de primero de secundaria.

	Preocupación excesiva por el autoimagen	Autoimagen insatisfactoria	Rechazo del autoimagen
Autoimagen insatisfactoria	.515**		
Rechazo del autoimagen	.661**	.688**	
Autoimagen satisfactoria	.208*	.140	.095

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 15- Correlación de Pearson entre los factores de la escala EEICA de segundo de secundaria.

	Preocupación excesiva por el autoimagen	Autoimagen insatisfactoria	Rechazo del autoimagen
Autoimagen insatisfactoria	.647**		
Rechazo del autoimagen	.645**	.576**	
Autoimagen satisfactoria	.287**	.184*	.132

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 16.- Correlación de Pearson entre los factores de la escala de EEICA de tercero de secundaria.

	Preocupación excesiva por autoimagen	Autoimagen insatisfactoria	Rechazo del autoimagen
Autoimagen insatisfactoria	.740**		
Rechazo del autoimagen	.693**	.583**	
Autoimagen satisfactoria	-.002	.091	.053

*P < 0.05 **P<0.01

ANEXO 4

Tabla 17.- Correlación de Pearson entre factores de la escala de Plutchick de primero de secundaria

	Tendencias suicidas
Desmoralización	.538**

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 18.- Correlación de Pearson entre los factores de la escala de Plutchick de segundo de secundaria.

	Tendencias suicidas
Desmoralización	.619**

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 19.- Correlación de Pearson entre los factores de la escala de Plutchick de tercero de secundaria.

	Tendencias suicidas
Desmoralización	.428**

*P < 0.05 **P<0.01

ANEXO 5

Tabla 20.- Correlación de Pearson entre factores del cuestionario Duke UNC de primero de secundaria.

Apoyo de amigos	
Apoyo emocional	.663**

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 21.- Correlación de Pearson entre los factores del cuestionario Duke UNC de segundo de secundaria.

Apoyo de amigos	
Apoyo emocional	.803**

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 22.- Correlación de Pearson entre los factores del cuestionario Duke UNC de tercero de secundaria.

Apoyo de amigos	
Apoyo emocional	.598**

*P < 0.05 **P<0.01

ANEXO 6

Tabla 23.- Correlación de Pearson entre los factores del auto test Cisneros y la escala EEICA de primero de secundaria.

	Preocupación excesiva del autoimagen	Autoimagen insatisfactoria	Rechazo del autoimagen	Autoimagen satisfactoria
Intimidación	.250**	.450**	.466**	.005
Burla	.360**	.532**	.490**	.075
Amenaza	.106	.012	.150	-.100
Violencia física	.111	.297**	.208*	-.106
Acoso electrónico	.018	-.064	.056	-.063
Coartar	.280**	.448**	.427**	.000
Insultar	.186*	.361**	.298**	-.176
Obligar a hacer cosas	.299**	.470**	.452**	.078
Amenaza con armas	.217*	.390**	.340**	.024
Aislamiento	.216*	.277**	.319**	-.134

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 24.- Correlación de Pearson entre los factores del auto test Cisneros y el cuestionario apgar familiar de primero de secundaria.

	Apoyo familiar
Intimidación	-.246**
Burla	-.265**
Amenaza	-.125
Violencia física	-.275**
Acoso electrónico	-.104
Coartar	-.312**
Insultar	-.312**
Obligar a hacer cosas	-.330**
Amenaza con armas	-.279**
Aislamiento	-.264**

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 25.- Correlación de Pearson entre los factores del auto test Cisneros y la escala de Plutchick de primero de secundaria.

	Tendencias suicidas	Desmoralización
Intimidación	.334**	.392**
Burla	.523**	.540**
Amenaza	.047	.023
Violencia física	.512**	.388**
Acoso electrónico	-.041	-.063
Coartar	.126	.321**
Insultar	.160	.153
Obligar a hacer cosas	.255**	.345**
Amenaza con armas	.536**	.509**
Aislamiento	.339**	.345**

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 26.- Correlación de Pearson entre los factores del auto test Cisneros y el cuestionario Duke UNC de primero de secundaria.

	Apoyo de amigos	Apoyo emocional
Intimidación	-.162	-.178
Burla	-.074	-.178
Amenaza	-.190*	-.174
Violencia física	-.202*	-.265**
Acoso electrónico	-.156	-.109
Coartar	-.177	-.286**
Insultar	-.199*	-.257**
Obligar a hacer cosas	-.091	-.139
Amenaza con armas	-.167	-.293**
Aislamiento	-.221*	-.149

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 27.- Correlación entre los factores de la escala EEICA y el cuestionario de apgar familiar de primero de secundaria.

	Apoyo familiar
Preocupación excesiva por el autoimagen	-.126
Autoimagen insatisfactoria	-.309**
Rechazo del autoimagen	-.252**
Autoimagen satisfactoria	.103

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 28.- Correlación de Pearson entre los factores de la escala EEICA y la escala de Plutchick de primero de secundaria.

	Tendencias suicidas	Desmoralización
Preocupación excesiva por el autoimagen	.060	.297**
Autoimagen insatisfactoria	.297**	.438**
Rechazo del autoimagen	.249**	.399**
Autoimagen satisfactoria	-.168	.070

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 29.- Correlación de Pearson entre los factores de la escala EEICA y el cuestionario Duke UNC de primero de secundaria.

	Apoyo de amigos	Apoyo emocional
Preocupación excesiva del autoimagen	.042	.048
Autoimagen insatisfactoria	-.043	-.132
Rechazo del autoimagen	-.082	-.097
Autoimagen satisfactoria	.321**	.155

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 30.- Correlación de Pearson entre el factor del cuestionario apgar familiar y la escala dePlutchick de primero de secundaria.

	Tendencias suicidas	Desmoralización
Apoyo familiar	-.342**	-.208*

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 31.- Correlación de Pearson entre el factor del cuestionario apgar familiar y el cuestionario Duke UNC de primero de secundaria.

	Apoyo de amigos	Apoyo emocional
Apoyo familiar	.422**	.526**

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 32.- Correlación de Pearson entre los factores de la escala de Plutchick y el cuestionario Duke UNC de primero de secundaria.

	Apoyo de amigos	Apoyo emocional
Tendencias suicidas	-.173	-.152
Desmoralización	-.100	-.109

*P < 0.05 **P<0.01

ANEXO 7

Tabla 33.- correlación de Pearson entre los factores del auto test Cisneros y la escala EEICA de segundo de secundaria.

	Preocupación excesiva del autoimagen	Autoimagen insatisfactoria	Rechazo del autoimagen	Autoimagen satisfactoria
Intimidación	.308**	.260**	.426**	-.016
Burla	.447**	.290**	.417**	.143
Amenaza	.330**	.176*	.209*	.044
Violencia física	.214**	.251**	.350**	-.087
Acoso electrónico	.090	.138	.215**	-.127
Coartar	.278**	.256**	.304**	-.033
Insultar	.165*	.048	.309**	-.175*
Obligan a hacer cosas	.123	.039	.137	-.143
Amenaza con armas	.362**	.249**	.417**	-.002
Aislamiento	.099	.014	.142	-.280**

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 34.- Correlación de Pearson entre los factores del auto test Cisneros y el cuestionario apgar familiar de segundo de secundaria.

	Apoyo familiar
Intimidación	.049
Burla	.066
Amenaza	.029
Violencia física	-.169*
Acoso electrónico	-.023
Coartar	-.024
Insultar	-.032
Obligan a hacer cosas	-.246**
Amenaza con armas	-.158
Aislamiento	-.132

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 35.- Correlación de Pearson entre los factores del auto test Cisneros y la escala de Plutchick de segundo de secundaria.

	Tendencias suicidas	Desmoralización
Intimidación	.175*	.093
Burla	.163*	.137
Amenaza	-.045	-.088
Violencia física	.156	.151
Acoso electrónico	.023	.063
Coartar	-.037	-.063
Insultar	-.098	.011
Obligan a hacer cosas	.006	.098
Amenaza con armas	.283**	.306**
Aislamiento	.040	.166*

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 36.- Correlación de Pearson entre los factores del auto test Cisneros y el cuestionario DuKe UNC de segundo de secundaria.

	Apoyo de amigos	Apoyo emocional
Intimidación	-.125	-.017
Burla	.053	.157
Amenaza	.080	.093
Violencia física	-.059	-.029
Acoso electrónico	-.059	-.109
Coartar	-.035	.029
Insultar	-.108	-.118
Obligan a hacer cosas	-.108	-.106
Amenaza con armas	-.072	-.008
Aislamiento	-.306**	-.284**

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 37.- Correlación de Pearson entre los factores de la escala EEICA y del cuestionario apgar familiar de segundo de secundaria.

	Apoyo familiar
Preocupación excesiva por el autoimagen	.011
Autoimagen insatisfactoria	.017
Rechazo del autoimagen	.097
Autoimagen satisfactoria	.239**

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 38.- Correlación de Pearson entre los factores de la escala EEICA y de la escala de Plutchick de segundo de secundaria.

	Tendencias suicidas	Desmoralización
Preocupación excesiva por el autoimagen	.317**	.300**
Autoimagen insatisfactoria	.340**	.199*
Rechazo del autoimagen	.268**	.168*
Autoimagen satisfactoria	.140	.115

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 39.- Correlación de Pearson entre los factores de la escala de EEICA y el cuestionario Duke UNC de segundo de secundaria.

	Apoyo de amigos	Apoyo emocional
Preocupación excesiva por el autoimagen	.087	.173*
Autoimagen insatisfactoria	.101	.135
Rechazo del autoimagen	-.023	.110
Autoimagen satisfactoria	.333**	.437**

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 40.- Correlación de Pearson entre el factor del cuestionario apgar familiar y la escala de Plutchick de segundo de secundaria.

	Apoyo familiar
Tendencias suicidas	-.208*
Desmoralización	-.289**

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 41.- Correlación de Pearson entre el factor del cuestionario apgar familiar y el cuestionario de Duke UNC de segundo de secundaria.

	Apoyo Familiar
Apoyo de amigos	.448**
Apoyo emocional	.504**

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 42.- Correlación de Pearson entre los factores de la escala de Plutchick y el cuestionario de Duke UNC de segundo de secundaria.

	Apoyo de amigos	Apoyo emocional
Tendencias suicidas	-.126	-.043
Desmoralización	-.043	-.064

*P < 0.05 **P<0.01

ANEXO 8

Tabla 43.- Correlación de Pearson entre los factores del auto test Cisneros y la escala EEICA de tercero de secundaria.

	Preocupación excesiva por el autoimagen	Autoimagen insatisfactoria	Rechazo del autoimagen	Autoimagen satisfactoria
Intimidación	.214	.091	.145	.051
Burla	.188	.014	.052	.211
Amenaza	.044	.004	.011	.091
Violencia física	.071	.003	.047	-.160
Acoso electrónico	-.065	-.081	-.181	-.190
Coartar	-.055	-.037	.072	.077
Insultar	.079	-.100	-.065	-.139
Obligan a hacer cosas	-.036	-.016	-.006	-.211
Amenaza con armas	.316**	.145	.230	.149
Aislamiento	-.057	-.002	.064	-.056

*P < 0.05 **P < 0.01

Tabla 44.- Correlación de Pearson entre los factores del auto test Cisneros y el factor del cuestionario apgar familiar de tercero de secundaria.

	Apoyo familiar
Intimidación	-.101
Burla	-.089
Amenaza	.009
Violencia física	-.111
Acoso electrónico	.041
Coartar	.070
Insultar	-.280*
Obligan a hacer cosas	-.169
Amenaza con armas	-.332**
Aislamiento	.065

*P < 0.05 **P < 0.01

Tabla 45.- Correlación de Pearson entre los factores del auto test Cisneros y la escala de Plutchick de tercero de secundaria.

	Tendencias suicidas	Desmoralización
Intimidación	.368**	.362**
Burla	.215	.377**
Amenaza	.340**	-.064
Violencia física	.229	.154
Acoso electrónico	.133	.054
Coartar	.159	.014
Insultar	.252*	.034
Obligan a hacer cosas	.192	.118
Amenaza con armas	.528**	.316**
Aislamiento	.149	.181

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 46.- Correlación de Pearson entre los factores del auto test Cisneros y el cuestionario Duke UNC de tercero de secundaria.

	Apoyo de amigos	Apoyo emocional
Intimidación	-.084	-.165
Burla	.112	.094
Amenaza	-.011	.022
Violencia física	-.067	-.137
Acoso electrónico	.088	.037
Coartar	.110	.111
Insultar	-.168	-.179
Obligan a hacer cosas	-.092	-.256*
Amenaza con armas	-.015	-.085
Aislamiento	-.091	-.278*

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 47.- Correlación de Pearson entre los factores de la escala EEICA y el factor del cuestionario apgar familiar de tercero de secundaria.

	Apoyo familiar
Preocupación excesiva por el autoimagen	-.210
Autoimagen insatisfactoria	-.285*
Rechazo del autoimagen	-.063
Autoimagen satisfactoria	.179

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 48.- Correlación de Pearson entre los factores de la escala EEICA y la escala de Plutchick de tercero de secundaria.

	Tendencias suicidas	Desmoralización
Preocupación excesiva por el autoimagen	.513**	.255*
Autoimagen insatisfactoria	.405**	.277*
Rechazo del autoimagen	.355**	.289*
Autoimagen satisfactoria	-.046	.033

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 49.- Correlación de Pearson entre los factores de la escala EEICA y el cuestionario Duke UNC de tercero de secundaria.

	Apoyo de amigos	Apoyo emocional
Preocupación excesiva por el autoimagen	-.063	-.025
Autoimagen insatisfactoria	-.125	-.130
Rechazo del autoimagen	.071	.025
Autoimagen satisfactoria	.304**	.164

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 50.- Correlación de Pearson entre el factor del cuestionario apgar familiar y la escala de Plutchick de tercero de secundaria.

	Apoyo familiar
Tendencias suicidas	-.258*
Desmoralización	-.261*

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 51.- Correlación de Pearson entre el factor del cuestionario apgar familiar y el cuestionario Duke UNC de tercero de secundaria.

	Apoyo familiar
Apoyo de amigos	.338**
Apoyo emocional	.289*

*P < 0.05 **P<0.01

Tabla 52.- Correlación de Pearson entre los factores de la escala de Plutchick y el cuestionario Duke UNC de tercero de secundaria.

	Apoyo de amigos	Apoyo emocional
Tendencias suicidas	-.003	-.009
Desmoralización	.052	-.137

*P < 0.05 **P<0.01

ANEXO 9

Tabla 53.- Media, desviación típica y significancia entre hombres y mujeres del Auto test Cisneros.

		Media	Desviación típica	F
Intimidación	Mujer	1.2213	.38547	2.443
	Hombre	1.3025	.54274	
Burla	Mujer	1.2358	.47491	.936
	Hombre	1.1870	.44301	
Amenaza	Mujer	1.0473	.20304	.104
	Hombre	1.0572	.33533	
Violencia física	Mujer	1.4025	.47852	2.446
	Hombre	1.4892	.52740	
Acoso electrónico	Mujer	1.0571	.25427	.061
	Hombre	1.0636	.22332	
Coartar	Mujer	1.0802	.24589	6.821**
	Hombre	1.1775	.40831	
Insultar	Mujer	1.3843	.49228	9.062**
	Hombre	1.5878	.71277	
Obligan a hacer cosas	Mujer	1.0679	.22944	4.551*
	Hombre	1.1460	.40792	
Amenaza con arma	Mujer	1.3251	.48549	.304
	Hombre	1.3565	.54668	
Aislamiento	Mujer	1.8786	.85672	.082
	Hombre	1.9073	.96429	

*P< 0.05 **P< 0.01

Tabla 54.- Media, desviación típica y significancia entre hombres y mujeres de la escala EEICA.

		Media	Desviación típica	F
Preocupación excesiva del autoimagen	Mujer	1.5437	.65880	6.154*
	Hombre	1.3879	.47210	
Autoimagen insatisfactoria	Mujer	1.4469	.65959	3.786
	Hombre	1.3234	.48593	
Rechazo del autoimagen	Mujer	1.5652	.67305	3.065
	Hombre	1.4477	.54348	
Autoimagen satisfactoria	Mujer	2.7212	1.26696	16.424**
	Hombre	2.1765	1.17791	

*P< 0.05 **P< 0.01

Tabla 55.- Media, desviación típica y significancia entre hombres y mujeres del cuestionario Apgar familiar.

		Media	Desviación típica	F
Apoyo familiar	Mujer	4.0148	.94562	1.986
	Hombre	4.1645	.98497	

*P< 0.05 **P< 0.01

Tabla 56.- Media, desviación típica y significancia entre hombres y mujeres de la escala de Plutchick.

		Media	Desviación típica	F
Tendencias suicidas	Mujer	1.3781	.66887	9.376**
	Hombre	1.1864	.45401	
Desmoralización	Mujer	1.4979	.63294	2.093
	Hombre	1.4004	.59382	

*P< 0.05 **P< 0.01

Tabla 57.- Media, desviación típica y significancia entre hombres y mujeres del cuestionario Duke UNC.

		Media	Desviación típica	F
Apoyo de amigos	Mujer	3.9503	1.16921	4.431*
	Hombre	3.6672	1.26912	
Apoyo emocional	Mujer	3.8629	.90808	.924
	Hombre	3.7628	.98120	

*P<0.05 **P<0.01

ANEXO 10

Tabla 58.- Media, desviación típica y significancia entre el grado escolar del auto test Cisneros.

		Media	Desviación típica	F
Intimidación	Primero	1.1836	.34236	5.056**
	Segundo	1.3550	.60112	
	Tercero	1.2021	.30236	
Burla	Primero	1.1221	.28715	3.256*
	Segundo	1.2552	.51666	
	Tercero	1.2603	.53301	
Amenaza	Primero	1.0354	.20588	1.129
	Segundo	1.0782	.36854	
	Tercero	1.0274	.12112	
Violencia física	Primero	1.3643	.47379	3.365*
	Segundo	1.5244	.54602	
	Tercero	1.4201	.44800	
Acoso electrónico	Primero	1.0243	.23614	2.403
	Segundo	1.0897	.25630	
	Tercero	1.0582	.19773	
Coartar	Primero	1.0826	.21143	4.177*
	Segundo	1.1908	.45261	
	Tercero	1.0822	.20624	
Insultar	Primero	1.2965	.39323	8.900**
	Segundo	1.6126	.73392	
	Tercero	1.5377	.60477	

Continuación Tabla 58.- Media, desviación típica y significancia entre el grado escolar del auto test Cisneros.

Obligan a hacer cosas	Primero	1.0767	.23991	2.017
	Segundo	1.1494	.43021	
	Tercero	1.0731	.21693	
Amenaza con armas	Primero	1.3068	.52555	1.425
	Segundo	1.3948	.51679	
	Tercero	1.2877	.50116	
Aislamiento	Primero	1.8319	.90317	4.277*
	Segundo	2.0460	.95389	
	Tercero	1.6849	.79133	

*P< 0.05 **P< 0.01

Tabla 59.- Media, desviación típica y significancia entre el grado escolar de la escala EEICA.

		Media	Desviación típica	F
Preocupación excesiva del autoimagen	Primero	1.4025	.47856	1.704
	Segundo	1.4632	.58084	
	Tercero	1.5616	.68691	
Autoimagen insatisfactoria	Primero	1.2553	.41594	5.142**
	Segundo	1.4152	.60143	
	Tercero	1.5205	.70847	
Rechazo del autoimagen	Primero	1.3723	.54917	4.729**
	Segundo	1.5425	.63306	
	Tercero	1.6370	.63181	
Autoimagen satisfactoria	Primero	2.3805	1.28164	4.876**
	Segundo	2.2943	1.19299	
	Tercero	2.8356	1.24861	

*P< 0.05 **P< 0.01

Tabla 60.- Media, desviación típica y significancia entre el grado escolar del cuestionario apgar familiar.

		Media	Desviación típica	F
Apoyo familiar	Primero	4.3115	.79997	5.417**
	Segundo	3.9172	1.07279	
	Tercero	4.0959	.92443	

*P< 0.05 **P< 0.01

Tabla 61.- Media, desviación típica y significancia entre el grado escolar de la escala de Plutchick.

		Media	Desviación típica	F
Tendencias suicidas	Primero	1.1726	.43824	3.760*
	Segundo	1.3690	.66737	
	Tercero	1.2705	.54765	
Desmoralización	Primero	1.3658	.60416	1.886
	Segundo	1.5149	.63096	
	Tercero	1.4429	.58809	

*P< 0.05 **P< 0.01

Tabla 62.- Media, desviación típica y significancia entre el grado escolar del cuestionario Duke UNC.

		Media	Desviación típica	F
Apoyo de amigos	Primero	3.7991	1.17205	2.973
	Segundo	3.6655	1.33666	
	Tercero	4.0925	1.03624	
Apoyo emocional	Primero	3.9173	.91843	2.328
	Segundo	3.6854	1.02403	
	Tercero	3.9002	.79706	

*P< 0.05 **P< 0.01