



UNIVERSIDAD
DON VASCO, A. C.

UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

Incorporación No. 8727-43 a la
Universidad Nacional Autónoma de México.

Escuela de Pedagogía

**MANIFESTACIONES DEL BULLYING EN LOS GÉNEROS
MASCULINO Y FEMENINO EN EL QUINTO GRADO DE UNA
ESCUELA PRIMARIA DE URUAPAN, MICHOACÁN**

Tesis

para obtener el título de
Licenciada en Pedagogía

María Isabel Trujillo Anguiano

Asesora: Lic. Martha Estela Chuela Aguilar

Uruapan, Michoacán, a 21 de octubre de 2012.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A mis padres por darme ánimos durante los momentos difíciles.

Esta meta cumplida es también suya.

A mi hermano mayor por sus consejos, gracias a ellos, mi trabajo fue encontrando su camino.

A mis profesores Marta y Carlos por su orientación oportuna a lo largo de todo este trabajo
de investigación.

DEDICATORIA

A mi hermanito, por ser mi inspiración para hacer este trabajo.

A las víctimas de bullying. Para apoyarlos en su búsqueda de respeto y paz.

Y a ti que lees mi trabajo.

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes	1
Planteamiento del problema.	3
Objetivos	4
Preguntas de investigación.	7
Justificación.	8
Marco de referencia.	10

Capítulo 1. Bullying (acoso escolar).

1.1. Definición.	12
1.2. Participantes.	13
1.2.1. El niño acosador.	13
1.2.1.1 Características del agresor.	14
1.2.1.2 Tipos de agresores.	15
1.2.1.3 Indicadores del acosador.	17
1.2.2. Víctima.	20
1.3.2.1 Características de la víctima.	21
1.3.2.2 Tipos de víctima.	23
1.3.2.3 Indicadores de la víctima	25
1.2.3. Espectadores	31
1.3. Tipos de acoso.	34
1.3.1. Acoso físico	35

1.3.2. Acoso verbal.	36
1.3.3. Acoso social	37
1.4 Consecuencias en los participantes..	39
1.4.1 En el agresor	39
1.4.2 En la víctima.	40
1.4.3 En los espectadores.	41

Capítulo 2. El niño de 10 a 11 años en situación escolar.

2.1. Características físicas.	42
2.2. Características cognitivas.	44
2.2.1 Transición de la etapa de operaciones concretas a las operaciones formales.	45
2.2.2 Desarrollo moral.	47
2.3. Características psicosociales.	51
2.3.1. Aprendizaje social.	51
2.3.2. Cognición social.	54
2.3.3. Industriosidad contra inferioridad.	55
2.3.4. El grupo y los compañeros.	57
2.3.1. Amistad.	59

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1. Metodología..	62
3.1.1. Enfoque mixto.	62
3.1.2. Diseño no experimental.	64

3.1.3. Estudio transversal.	64
3.1.4. Alcance descriptivo	65
3.1.5. Técnicas de recolección de datos.	65
3.2. Población y muestra.	68
3.3. Análisis e interpretación de datos.	69
3.3.1. Grupo A.	70
3.3.1.1. Agresor masculino.	70
3.3.1.2. Agresor femenino.	74
3.3.1.3. Víctima masculina	78
3.3.1.4. Víctima femenina.	81
3.3.1.5. Espectador masculino.	83
3.3.1.6. Espectador femenino.	85
3.3.2. Grupo B.	86
3.3.2.1. Agresor masculino.	87
3.3.2.2. Agresor femenino	91
3.3.2.3. Víctima masculina.	94
3.3.2.4. Víctima femenina.	96
3.3.2.5. Espectador masculino.	98
3.3.2.6. Espectador femenino.	99
Conclusiones	102
Bibliografía.	105
Mesografía	110
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

La presente investigación está orientada al descubrimiento de la manifestación del bullying de manera separada en los géneros femenino y masculino. A continuación se expone un escenario que sirva para contextualizar al lector.

Antecedentes.

El acoso escolar es un tema cuya incidencia está aumentando en el contexto educativo actual. En el presente trabajo se investigó la manifestación del bullying en ambos géneros.

Se entiende por bullying o acoso escolar a la “forma de violencia que se produce en el contexto escolar y que se expresa a través de diferentes conductas que se ejercen unos contra otros, en forma intencionada y repetitiva” (Giangiacomo; 2010: 14). Otra definición indica que se trata de “la violencia prolongada y repetida, tanto mental como física, llevada a cabo...contra un individuo que no es capaz de defenderse ante dicha situación” (Blanchard y Muzás; 2007: 15).

Sobre la cuestión se han realizado varias investigaciones en España, de manera nacional, en el Estudio Cisneros X (2006) por Oñate y Piñuel. Blanchard y Muzás (2007) citan el trabajo y señalan que participaron 25 mil estudiantes de 14 comunidades autónomas en dicho país, desde primaria hasta el bachillerato; donde

obtuvieron como resultado que las distintas modalidades de abuso van disminuyendo conforme la edad aumenta.

Otro estudio en dicho país, efectuado por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia en 2005, es citado por los mismos autores, en el cual, de 800 alumnos entre los 12 y 16 años, se obtuvo como resultado que 75% de la muestra ha sido testigo de violencia escolar.

En México se ha vuelto un tema novedoso, aunque todavía no se han realizado investigaciones a nivel nacional. No obstante, García (2011, en www.mexico.cnn.com) retoma el dictamen realizado por los Legisladores para modificar la Ley de Educación y así evitar el acoso escolar. Expresaron que, de acuerdo con la encuesta realizada por la OCDE, llamada “Encuesta sobre las Condiciones de Trabajo de los Profesores y el Ambiente Educativo de las Escuelas” del año 2007, entre los países tomados como muestra de la investigación, México resultó uno de los que presentan mayor acoso y violencia en las escuelas. El artículo cita el texto del dictamen, donde se señala que en el país existe un ambiente escolar de violencia, con factores como la intimidación verbal o abuso entre estudiantes en un 61.2%, agresión física en un 57.1%, robo en un 56%, intimidación verbal o abuso a los maestros y al personal en un 47.2%.

El mismo artículo señala la percepción del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, el cual subraya que uno de cada 10 alumnos de educación básica, es

decir, alrededor de 2.5 millones de menores, son o han sido víctimas de violencia en las escuelas.

Respecto a lo anterior, la Secretaría de Educación del Estado de México (SEEM) llevó a cabo en 2010 las Jornadas de Capacitación Docente, en las cuales presentó el "Primer Manual en México sobre Bullying: Escuelas aprendiendo a convivir. Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares". En las que se capacita a los docentes en temas de convivencia y resolución de conflictos (www.radioformula.com.mx).

En cuanto a la Universidad Don Vasco, existe una tesis de la Escuela de Pedagogía realizada en 2010 en la que se estudiaron las manifestaciones del bullying en 2° grado de secundaria, en una escuela privada de Uruapan. En dicho trabajo se concluyó que "las principales expresiones son agresiones físicas como golpes, empujones y patadas; agresiones psicológicas tales como apodos, discriminación, exclusión, insultos, rumores y amenazas; además, debido a la influencia de la tecnología y los medios de comunicación se definió una nueva técnica de intimidación: el cyberbullying, que se basa en agredir mediante redes sociales, correos electrónicos o mensajes de texto" (García; 2010: 78).

De esta manera y tomando como base los resultados anteriores se introduce a la cuestión a investigar.

Planteamiento del problema.

Referente a la problemática de la presente investigación, fue detectada mediante las experiencias de la investigadora en el transcurso de sus estudios en los distintos niveles educativos. Se observó que existen situaciones que difieren de las conductas sociales típicas en los niños debido a su agresividad y violencia. Asimismo, durante el desempeño temporal de la autora como docente en escuelas, así como en las prácticas de la Escuela de Pedagogía, se identificaron manifestaciones verbales de agresión entre iguales, relacionadas con el bullying.

Debido a que es un fenómeno que se desarrolla en la escuela o sus alrededores, se recabó información del docente, los compañeros, los padres de familia y el individuo que utiliza o sufre el bullying. De esta manera y mediante la triangulación de la información, se logró una visión objetiva y confiable de los individuos que utilizan o sufren el acoso escolar.

El escenario anteriormente expuesto conlleva a plantear el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo se manifiesta el bullying en los géneros masculino y femenino?

Objetivos de la investigación.

Con la finalidad de realizar una indagación ordenada y clara, se plantearon objetivos que fueran de utilidad para cumplir dicha cuestión.

Objetivo general.

Analizar las manifestaciones del bullying en los géneros masculino y femenino de la Escuela Primaria Federal Constitución del '57 de Uruapan, Michoacán, en el ciclo escolar 2010-2011.

Objetivos particulares.

El cumplimiento de la investigación se verificó por medio de los siguientes objetivos.

- 1) Definir el concepto de bullying.
- 2) Distinguir teóricamente entre las conductas características del bullying de las que no lo son.
- 3) Definir el perfil del individuo victimario.
- 4) Definir el perfil del sujeto víctima.
- 5) Describir teóricamente el papel de los observadores del fenómeno del acoso escolar.
- 6) Explicar los tipos de acoso escolar.
- 7) Describir teóricamente las consecuencias del bullying en los participantes del fenómeno.
- 8) Identificar los tipos de acoso presentes en los alumnos de quinto grado de la Escuela Primaria Federal Constitución del '57 de Uruapan, Michoacán.

- 9) Identificar la tendencia a la agresión en hombres y mujeres de los grupos A y B de quinto grado de la Escuela Primaria Federal Constitución del '57 de Uruapan, Michoacán.
- 10) Identificar la tendencia a la victimización en hombres y mujeres del grupo A y B de quinto grado de la Escuela Primaria Federal Constitución del '57 de Uruapan, Michoacán.
- 11) Identificar la presencia de observadores del bullying en la Escuela Primaria Federal Constitución del '57 de Uruapan, Michoacán.
- 12) Comparar las manifestaciones del agresor femenino respecto a las del masculino en el quinto grado de la Escuela Primaria Federal Constitución del '57 de Uruapan, Michoacán.
- 13) Comparar las manifestaciones de la víctima femenina respecto a la masculina, en el quinto grado de la Escuela Primaria Federal Constitución del '57 de Uruapan, Michoacán.
- 14) Comparar las manifestaciones de los observadores femeninos en relación con los masculinos, en el quinto grado de la Escuela Primaria Federal Constitución del '57 de Uruapan, Michoacán.
- 15) Describir la conducta del docente ante una situación de acoso de los niños de quinto grado de la Escuela Primaria Federal Constitución del '57 de Uruapan, Michoacán.

Preguntas de investigación.

A continuación se presenta la situación a responder por medio de esta investigación.

Pregunta general.

¿Cuáles son las manifestaciones del bullying en los géneros masculino y femenino en el quinto grado de la Escuela Primaria Federal Constitución del '57 de Uruapan, Michoacán?

Preguntas secundarias.

- 1) ¿Cuál es el concepto de bullying?
- 2) ¿Cuáles son las conductas características del bullying?
- 3) ¿Cuál es el perfil del individuo que hostiga?
- 4) ¿Cuál es el perfil del sujeto víctima?
- 5) ¿Cuál es el papel de los observadores del fenómeno del acoso escolar?
- 6) ¿Cuáles son los tipos de acoso escolar?
- 7) ¿Cuáles son las consecuencias del bullying en los participantes del fenómeno?
- 8) ¿Qué tipos de acoso exponen los sujetos de estudio?
- 9) ¿Cuál es la tendencia a la agresión en hombres y mujeres de los grupos A y B de quinto grado de la Escuela Primaria Federal Constitución del '57?

- 10) ¿Cuál es la tendencia a la victimización en hombres y mujeres de los grupos A y B de quinto grado de la Escuela Primaria Federal Constitución del '57?
- 11) ¿Cómo se caracteriza la presencia de los observadores del bullying en los sujetos de estudio?
- 12) ¿En qué se diferencia la víctima femenina de la masculina del quinto grado de la Escuela Primaria Federal Constitución del '57 de Uruapan, Michoacán?
- 13) ¿En qué se distingue el agresor femenino del masculino del quinto grado de la Escuela Primaria Federal Constitución del '57 de Uruapan, Michoacán?
- 14) ¿En qué se diferencian los observadores femeninos de los masculinos del quinto grado de la Escuela Primaria Federal Constitución del '57 de Uruapan, Michoacán?
- 15) ¿Cuál es la conducta del docente ante una situación de acoso?

Justificación.

El presente trabajo servirá como referencia a futuros estudios; si bien, es el segundo realizado en la institución acerca de este tema, es el primero que considera como sujeto de estudio al niño.

Se realizó con sujetos de quinto grado de primaria, ya que se encuentran en la etapa final de la niñez pero anterior a la adolescencia, donde la importancia en la socialización recae en los iguales, lo cual es clave para la detección de situaciones de bullying. Además, se eligió trabajar con este grupo y no con adolescentes, ya que

la mayoría los padres siguen ligados a los asuntos escolares de sus hijos, esto permite obtener información de ellos.

Se tomó una escuela pública con base en las investigaciones revisadas en las que se indicaba que no existía relación entre el nivel socioeconómico de la institución y las situaciones de acoso.

El presente trabajo se considera de utilidad ya que el gobierno se ha percatado de las consecuencias en los niños de permitir una conducta de acoso (www.eluniversal.com.mx), para lo cual resulta relevante que los padres y ciudadanos de igual manera conozcan el fenómeno del bullying y realicen una participación conjunta. Debido a la significación social que está tomando, surge el deseo de aportar información que permita diseñar soluciones al tema, para así cumplir con la labor inherente al pedagogo de mejorar el ámbito educativo.

La finalidad del trabajo consiste en ayudar a los docentes y profesionistas de la educación a que averigüen sobre los efectos del acoso escolar en el proceso educativo, ya que, como se mencionó, está afectando la educación en México y en varios países más.

Este trabajo será de utilidad para la institución donde se realizó, ya que tanto docentes como directivos podrán consultar los resultados de esta indagación y detectar situaciones de acoso. Así conseguirán evitar daños físicos o psicológicos graves en los niños y podrán ofrecerles ayuda tanto a los bullies como a las víctimas.

En la Universidad Don Vasco será de beneficio, ya que ampliará la bibliografía de este tema para futuras referencias y dará a conocerlo entre los interesados en situaciones educativas. De igual manera, los padres de familia sabrán cómo se da el acoso escolar y podrán trabajar en conjunto con los docentes, para ayudar a los niños que se ven involucrados en este fenómeno.

Marco de referencia.

La investigación presente se realizó en la Escuela Primaria Urbana Federal Constitución del '57, con domicilio en Colombia # 1148, en la Colonia Los Ángeles, en la población de Uruapan, Michoacán.

Dicha institución cuenta con 12 docentes, un profesor de educación física y un intendente, para cumplir con las necesidades educativas de los 321 niños y niñas de nivel socioeconómico medio que comprenden la matrícula escolar.

La escuela posee dos edificios, uno de ellos de dos plantas, con un total de 12 aulas, dos direcciones y dos sanitarios, uno para niñas y otro para niños; además de un salón de usos múltiples, una sala de cómputo, una biblioteca, un patio techado para actividades cívicas, una cooperativa, jardines con juegos de metal para los niños, una cancha para basquetbol y un área verde empleada como campo para futbol.

La visión de dicha institución consiste en construir una escuela que sea el mejor espacio para promover el desarrollo integral de sus educandos, acercando a los niños al conocimiento científico, literario, cultural y multisensorial; para que desarrollen una actitud crítica y reflexiva dentro de un marco de valores sólidos, haciendo uso de una gran diversidad de recursos didácticos, pedagógicos y utilizando la tecnología, en espacios físicos dignos y apropiados.

Su misión es lograr de la manera más eficiente posible, los propósitos educativos de los Planes y Programas de Estudio de educación básica, consiguiendo que la escuela deje huella en los alumnos, y desarrollen sus habilidades para que sean capaces de resolver sus problemas, contribuyendo así a mejorar su calidad de vida.

Una vez descrito lo anterior, se procederá a explicar la variable y el perfil del sujeto de estudio.

CAPÍTULO 1

BULLYING (ACOSO ESCOLAR)

En el presente capítulo se abordará el bullying, de tal manera que el lector identifique las conductas que lo caracterizan, los participantes en el fenómeno, los indicios de la víctima y el agresor, los tipos de bullying y los efectos que tiene en los participantes.

1.1 Definición.

Existen distintas formas de conceptualizar el bullying, de acuerdo con Castells (2007) y Serrano (2006), el término fue designado por Dan Olweus a mediados de los años ochenta. La palabra en castellano de bullying es acoso escolar o maltrato entre iguales y se define como “la violencia mantenida, física o mental, guiada por un individuo o por un grupo, dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en esta situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar” (Rodríguez y cols., citados por Cabezas; 2008: 14).

El término que se emplea en Noruega (lugar donde Olweus realizó las primeras investigaciones al respecto y que fueron publicadas en 1973), Dinamarca, Suecia y Finlandia es mobbing o mobbning. Su raíz original mob, del inglés, implica que se trata generalmente de un grupo grande y anónimo de personas que se dedican al asedio, comenta Olweus (2007).

Se debe diferenciar la violencia del acoso escolar. La primera, indica Serrano (2006), es cualquier acción u omisión intencionada que, en la escuela, sus alrededores o en actividades extraescolares, daña o puede dañar a terceros. En cambio, la mayor parte de la violencia escolar entre compañeros es ocasional, y puede degenerarse en acoso escolar. La misma autora señala la existencia de cuatro requisitos para que la violencia en las aulas se convierta en bullying, para lo cual: debe ocurrir entre compañeros; es necesario que exista un desequilibrio de poder; ha de reiterarse y, por último, tiene que ser intimidatoria.

1.2 Participantes.

En el presente apartado se hablará de los individuos involucrados de manera directa e indirecta en el fenómeno del acoso escolar.

1.2.1 El niño acosador.

Los bullies son niños que, según Beane (2006), necesitan sentirse poderosos, por lo que han aprendido que la intimidación y el abuso físico y psicológico funcionan para ello. El acosador por su propio beneficio, aprovecha la desigualdad de poder para dominar a otro individuo de manera repetitiva y desagradable, sin que éste se percate del dominio que tienen sobre él, comentan Sanders y Phye (2004).

Para que un niño sea identificado como agresor debe cubrir las siguientes particularidades.

1.2.1.1 Características del agresor.

Existe una investigación realizada por Hazel y colaboradores en 1997, la cual es citada por Sanders y Phye (2004). En dicho estudio se entrevistó a 14 expertos en el campo del acoso escolar, con la finalidad de determinar las principales características típicas del hostigador y el blanco de acoso. Se encontraron las siguientes peculiaridades del chico bully:

1. Controla a los demás mediante amenazas verbales y acciones físicas.
2. Es propenso a enojarse y utilizar la fuerza con mayor facilidad que otros individuos.
3. Tiende a poseer poca empatía por los problemas de otros en la relación víctima-agresor.
4. Ha sido expuesto reiterativamente a modelos de conducta agresiva.
5. Percibe de forma inapropiada intenciones hostiles de los demás individuos.
6. Le gusta estar en contacto con grupos agresivos.
7. Es irritable y vengativo.
8. Posee, de parte de sus padres, modelos deficientes de conducta ejemplar sobre la relación con los demás.
9. Manifiesta de manera repetitiva una conducta agresiva.
10. Ve la agresión como la única forma de proteger su imagen.
11. En el hogar está expuesto a métodos de disciplina contradictorios.

12. Piensa que la imagen física es importante para mantener la sensación de poder o control.
13. Se concentra en pensamientos de enojo.
14. Tiene más problemas familiares de lo usual.
15. Sus padres a menudo desconocen su paradero.
16. Sufre abuso físico y emocional en casa.
17. Produce resentimiento y frustración en un grupo de pares.
18. Presenta acciones obsesivas e inflexibles.
19. Posee, de parte de sus padres, modelos deficientes sobre la resolución constructiva de un problema.

El niño que ejerce una conducta agresiva de manera reiterada contra un individuo de menor fuerza puede presentarse en diferentes tipos. A continuación se exponen cada uno de ellos.

1.2.1.2 Tipos de agresores.

El bully puede tipificarse en tres distintos sujetos, de acuerdo con Cleary y cols. (2005). Éstos son: el acosador inteligente, el acosador poco inteligente y el acosador víctima.

El primer tipo suele enmascarar su actitud intimidatoria. Puede ser popular, tener un buen expediente académico, ser admirado socialmente y tener la habilidad de organizar a quienes le rodean para que cumplan sus órdenes. Asimismo, no

siente empatía por los demás, y es más sociable que las personas a quien escoge como víctimas.

El acosador poco inteligente, a diferencia del anterior, suele atraer a otros individuos debido a su comportamiento antisocial y de riesgo, al mismo tiempo que intimida y atemoriza a sus iguales. Puede considerar a quienes le apoyan como sus amigos, por lo que sus pares pueden verse obligados a seguir su comportamiento. Su odio y conducta intimidatoria suelen ser reflejo de su falta de autoestima, debido a que sus experiencias están llenas de fallos, rechazos y carencia de habilidades sociales.

El último tipo de acosador es el que también es víctima. Cleary y cols. (2005) señalan que hostiga a los más pequeños que él, a la vez que sus iguales o chicos mayores de edad lo acosan. En ocasiones este tipo es intimidador en la escuela y víctima en el hogar. Harris y Petrie (2006) retoman una entrevista que fue realizada por Fried y Fried a un acosador encarcelado, quien mencionaba que la razón por la que había comenzado a intimidar a sus compañeros es porque se había sentido completamente impotente cuando un chico de su edad lo golpeó. Al final, en séptimo grado, se negó a ser una víctima y empezó a acosar a los hostigadores. Subrayan Cleary y cols. (2005) que son el tipo más difícil de tratar, ya que muestran un comportamiento agresivo e inaceptable como intimidadores, y a la vez son afectados como víctimas.

Por lo tanto, los hostigadores “mantienen una percepción sesgada y paranoide de las relaciones sociales justificando sistemáticamente su comportamiento socialmente depredador con el argumento de que fue el otro el que le provocó” (Oñate y Piñuel; 2007: 148).

Existen señales que pueden servir para conocer a un posible agresor, las cuales se explican en el siguiente apartado.

1.2.1.3 Indicadores del acosador.

Las situaciones esporádicas de violencia que no son atendidas, con el tiempo degeneran en acoso escolar. “Un indicador es una señal que nos brinda indicios de que se está presentando una determinada situación... La suma de varios indicadores observados, tanto por padres como por profesores, nos permite verificar la situación” (Serrano; 2006: 61).

Si los padres de familia deciden participar en la detección del bullying, es recomendable que presten atención a las señales, con base en lo dicho por Serrano (2006), las cuales pueden ser psicológicas, interpersonales, escolares, verbales y físicas.

Se identifican como indicadores psicológicos a las conductas de:

1. Mostrar ausencia de empatía, es decir, no ponerse en el lugar de otras personas cuando se le pide reflexionar sobre su conducta.
2. Ser egocéntrico, sin aceptar que es responsable de sus actos ni pedir disculpas.
3. “Acostumbran tener una opinión relativamente positiva de sí mismos” (Olweus; 2007: 80).

Las señales en lo interpersonal son:

1. Mostrarse rebelde y no cumplir las normas familiares o sociales.
2. Querer siempre tener la última palabra.
3. Ser prepotente de forma continua con sus hermanos/as, o miembros de su círculo más cercano.
4. Ser dominante en las relaciones con sus amigos.
5. Disfrutar burlándose y humillando a sus amigos/as cada vez que hay oportunidad.
6. “Con los adultos suelen tener una actitud hostil, desafiante y agresiva” (Olweus; 2007: 80).

Los indicadores escolares comprenden las conductas:

1. Hablar de forma despectiva de algún compañero o compañera de su clase.

2. Haber recibido dos o más llamadas de atención por peleas con sus compañeros o compañeras.
3. Haber sido citado por problemas para relacionarse de manera adecuada con sus compañeros o compañeras.

En la escuela el docente debe observar las siguientes actitudes, según Serrano (2006) en el niño para que sea bully.

En la clase se observa que:

1. Disfruta burlándose de sus compañeros/as cuando participan en clase.
2. Infringe habitualmente las normas del aula.
3. Se muestra rebelde ante las llamadas de atención.
4. Desvía continuamente la atención de la clase hacia él/ella.
5. Evade sus responsabilidades.

Fuera de clase se identifica porque:

1. Se muestra rebelde y transgrede las normas escolares o sociales.
2. Se muestra prepotente y poco reflexivo.
3. Se comporta agresivamente por norma, se agrega a lo dicho por Serrano (2006) y Olweus (2007), que el chico juega bromas

desagradables repetidamente, insulta, pone apodos, ridiculiza, golpea, da patadas y daña las pertenencias de otros alumnos.

4. Disfruta burlarse y humillar a su grupo de compañeros más cercano cada vez que tiene oportunidad.
5. Falta al respeto, como forma de interactuar con los demás para obtener algo o solucionar un problema.
6. Impone su punto de vista y siempre quiere tener la razón.
7. Se muestra dominante en las relaciones con sus pares, en este punto concuerda Olweus (2007).
8. Alardea de sus acciones violentas.
9. Busca la complicidad de los demás por medio de la risa a sus acciones.
10. Se muestra irreflexivo sobre su conducta y no se pone en el lugar de otras personas.
11. Nunca o pocas veces acepta que es responsable de sus actos y pide disculpas.

Para que el bully pueda ejercer una conducta agresiva, es necesaria la existencia de la víctima.

1.2.2 Víctima.

De manera repetitiva es blanco de acoso físico, verbal, psicológico y social, señalan Sanders y Phye (2004). "Presentan dificultades para comunicarse, ya que no

logran expresar con la claridad suficiente lo que quieren, necesitan, piensan o desean. Suelen ser prudentes, callados, sensibles y tímidos” (Giangiaco; 2010: 36).

La víctima posee particularidades que lo diferencian de los demás miembros del grupo.

1.2.2.1 Características de la víctima.

En las peculiaridades del bully expuestas en este mismo capítulo, se mencionó el estudio de Hazel y colaboradores. Sanders y Phye (2004) mencionan lo que dichos autores encontraron como aspectos representativos en los blancos de acoso.

Las características prevalentes en las víctimas son:

1. Creen que no pueden controlar su entorno.
2. Sus habilidades sociales son infructuosas.
3. Habilidades interpersonales deficientes.
4. Bajo nivel de popularidad.
5. Tienen miedos subyacentes sobre incompetencia personal.
6. Se culpan de sus problemas.
7. Sensación de aislamiento social.
8. Poseen miedo de ir a la escuela.

9. Son físicamente más jóvenes, pequeños y débiles que sus compañeros.
10. Poseen habilidades limitadas para obtener éxito y aceptación.
11. En momentos de estrés, falla la capacidad de comunicación.
12. Escaso autoconcepto.
13. Gestos físicos asociados con depresión.
14. Sentimientos frecuentes de incompetencia.
15. Realizan conductas autodestructivas.
16. Poseen dificultades para relacionarse con sus compañeros.
17. Los miembros de su familia están sobreinvolucrados en sus decisiones y actividades.
18. Se percibe que las fallas progresivas de ellos ocasionan que se esfuercen menos en cada oportunidad.

De acuerdo con Beane (2006), los niños con más talento o popularidad consiguen ser víctimas, ya que algunos compañeros pueden considerarlos como los consentidos o aduladores del maestro y deciden atormentarlos para que cambien su comportamiento.

Los blancos de acoso poseen características similares, sin embargo su manifestación difiere.

1.2.2.2 Tipos de víctima.

En las situaciones de bullying “a los niños y a las niñas se les victimiza muchas veces por su aspecto físico, sus gestos o, simplemente, porque no encajan” (Beane; 2006: 37). Estos casos se tipifican en blancos pasivos y blancos provocativos.

Las víctimas pasivas o típicas, comenta Olweus (2007), se caracterizan por un modelo de ansiedad y de reacción sumisa combinado, en el caso de los varones, con una debilidad física. Su comportamiento es señal para otros de que no responderá al ataque ni al insulto. De acuerdo con Harris y Petrie (2006), son niños inseguros, callados, tienen miedo a la confrontación, lloran fácilmente y tienen pocos amigos. Llegan al punto en el que racionalizan y concluyen que ellos poseen la culpa de la situación, por lo que minimizan aspectos evidentes como daños físicos y morales que les han infligido, añade Castells (2007).

Voors (2005) subdivide la víctima pasiva en el chico tímido, el traumatizado y el débil.

Aunque los niños ocasionalmente se cohíben ante nuevas personas, el niño tímido actúa de esta manera casi siempre. Presenta nerviosismo derivado de un temor constante a verse confundido o humillado; evita mirar a la cara al interlocutor y se incomoda al estar con niños de su edad. Por otro lado, el chico traumatizado es incapaz de desenvolverse de tal forma que pueda ser incluido en las actividades

de sus pares; a veces se le considera como alguien muy sensible debido a que es fácil ofender sus sentimientos; él mismo huye del contacto social, lo que provoca que sea susceptible a situaciones de bullying. Por último, el chico débil o pequeño, por lo general tiene una imagen corporal deficiente de sí mismo, debido a que, en los varones, la imagen va vinculada a la fuerza física. El acoso a éstos es más común que entre las chicas.

Continuando con las víctimas provocadoras, señalan Olweus (2007), Harris y Petrie (2006), que son más activas, firmes y de cierta forma más seguras de sí mismas. Se caracterizan por una combinación de modelos de ansiedad y reacción agresiva. Tienden a molestar a los compañeros y a burlarse de ellos, hasta que son blancos de represalias. Generalmente, son las personas con menor popularidad entre los compañeros de clase, porque su conducta en el aula suele ser tan problemática que la mayoría reacciona negativamente ante ellos. No obstante, “estos casos de víctimas activas no disminuyen con la edad” (Castells; 2007: 80).

En la tipología de la víctima provocadora, Voors (2005) los categoriza en los buscadores de atención, de estímulo y de represalias.

Los primeros están dispuestos a hacer lo que sea con tal de conseguir que alguien se fije en ellos. Los compañeros suelen considerarlos inmaduros y no quieren juntarse con ellos, por lo que, la única posibilidad para hacerse notar es atraer sobre sí, aunque sea negativa, la atención de los bullies, y sin importarles las consecuencias. En cambio, los buscadores de estímulo, son chicos impulsivos,

frecuentemente diagnosticados con TDAH. Los niños con ese trastorno se sienten sobrecargados de información y actúan de manera irreflexiva con cualquier individuo, en sus intentos por descargar energías.

Por último, los buscadores de represalias actúan motivados por el deseo de vengarse de quienes los acosan, ya sean adultos o espectadores. Por lo general, esto sólo complica la situación.

De acuerdo con lo anterior, los sujetos tienden a reaccionar dentro de los distintos tipos descritos, sin embargo, las señales de alarma suelen coincidir.

1.2.2.3 Indicadores de la víctima.

Los posibles signos observables por los padres que indiquen que su hijo o hija es víctima de bullying se clasifican en: psicológicos, interpersonales, escolares, verbales y físicos, las cuales se tomaron de Serrano (2006) como base para la explicación.

Los indicadores psicológicos son:

1. Cambio brusco del estado de ánimo, señalado por Giangiacomo (2010), Oñate y Piñuel (2007) y Serrano (2006).
2. Aspecto triste y deprimido, con base en Voors (2005), Serrano (2006), Oñate y Piñuel (2007) y Olweus (2007).

3. Se aíslan de la realidad, comentan Olweus (2007) y Serrano (2006).
4. Presentan una irritabilidad o agresividad al ir al colegio, de acuerdo con Avellanosa (2008).
5. “Muestran unos cambios de humor muy acusados” (Cleary y cols.; 2005: 13).
6. Tienen pesadillas, cambios en el sueño y/o en el apetito, indican Giangiacomo (2010), Voors (2005) y Olweus (2007).

En cuanto a las señales interpersonales se encuentran:

1. No tener amigos y regresar solo a casa, de acuerdo con Serrano (2006), Cleary y cols. (2005) y Olweus (2007).
2. Pérdida el interés o abandono de las actividades que le solían gustar, con base en Voors (2005) y Serrano (2006).
3. “Presentar pocas o nulas relaciones con compañeros/as de su clase y/o instituto” (Serrano; 2006: 63).
4. Cambio súbito del comportamiento normal, comentan Voors (2005) y Giangiacomo (2010).
5. Roban o piden dinero extra, concuerdan Olweus (2007) y Cleary y cols. (2005).
6. No participa en actividades extraescolares, de acuerdo con Voors (2005) y Giangiacomo (2010).

Acerca de lo aspectos a identificar en la escuela por parte de los padres, están:

1. Hablan poco o nada de sus actividades en la escuela, señalan Cleary y cols. (2005), Voors (2005) y Serrano (2006).
2. Su rendimiento escolar baja, coinciden Serrano (2006), Voors (2005), Sanders y Phye (2004), Cleary y cols. (2005) y Olweus (2007).
3. Presentan síntomas psicossomáticos, comentan Voors (2005), Avellanosa (2008), Oñate y Piñuel (2007), Giangiacomo (2010), Olweus (2007) y Serrano (2006).
4. Negativa para asistir a la escuela durante algún tiempo, según Sanders y Phye (2004), Avellanosa (2008), Oñate y Piñuel (2007), Giangiacomo (2010), Olweus (2007) y Serrano (2006).
5. "Salir de casa con el tiempo justo para llegar al centro escolar sin tener que interactuar fuera de clase" (Serrano; 2006: 64).
6. Evitan actividades de tiempo libre con sus compañeros o vuelven en un periodo corto de ellas, coinciden Voors (2005), Cleary y cols. (2005), Giangiacomo (2010), Olweus (2007) y Serrano (2006).
7. "Van y vienen de la escuela por un camino ilógico" (Olweus; 2007: 76). Es decir, pueden escoger el camino más largo para regresar a su casa.

Una muestra verbal consiste en:

1. “Quejarse en repetidas ocasiones de ser objeto de insultos, burlas o agresiones en el centro escolar” (Serrano; 2006: 64).
2. Pérdida o deterioro de sus pertenencias escolares o personales de forma frecuente y sin aparente explicación, con base en Cleary y cols. (2005), Oñate y Piñuel (2007), Giangiacomo (2010) y Serrano (2006).

Las señales físicas por atender son:

1. Llegar a casa con la ropa rasgada, señalan Serrano (2006), Olweus (2007), Cleary y cols. (2005) y Voors (2005).
2. Tienen contusiones, heridas, cortes y arañazos que no se explican de forma natural, comentan Cleary y cols. (2005), Giangiacomo (2010), Olweus (2007) y Serrano (2006).

Dado que el fenómeno del bullying se da en el contexto escolar, existen aspectos a identificar por el docente para ubicar a una posible víctima de acoso, ya sea en la clase o fuera de ella.

Indicadores dentro de la clase

1. Falta a clase de manera continua o utiliza estrategias de evitación, conforme lo dicho por Serrano (2006), Giangiacomo (2010), Cleary y cols. (2005), Sanders y Phye (2004), Oñate y Piñuel (2007).

2. Sale frecuentemente de clase, señalan Serrano (2006) y Giangiacomo (2010).
3. Se muestra intimidado/a y nervioso/a al intervenir en clase, con base en Olweus (2007) y Serrano (2006).
4. Sus compañeros se ríen de él cuando participa, indica Serrano (2006).
5. Se aísla del grupo, prefiere trabajar en solitario, comenta Serrano (2006)
6. Casi siempre llega con tiempo justo para evitar encontrarse con sus compañeros/as antes, así como en los actos sociales de la escuela, señalan Oñate y Piñuel (2007), Serrano (2006) y Voors (2005).
7. Sale frecuentemente al último o primero de la clase, comenta Serrano (2006).
8. Se relaciona poco o nada con sus compañeros/as, por lo que está siempre solo, de acuerdo con Serrano (2006), Cleary y cols. (2005) y Olweus (2007).
9. Ha entrado en varias ocasiones del recreo con golpes o moretones, según Olweus (2007), Serrano (2006), y Giangiacomo (2010).
10. “Los alumnos de una clase ríen por lo bajo, murmuran entre ellos o se dan ligeros codazos cuando algún alumno en particular entra al aula, responde alguna pregunta o atrae la atención hacia él o ella” (Cleary; 2005: 13).
11. Nadie escoge a un alumno para una actividad o son los últimos en serlo, indican Cleary y cols. (2005) y Olweus (2007).

12. Se observa un deterioro gradual en su trabajo, concuerdan Cleary y cols. (2005), Giangiacomo (2010), y Olweus (2007).
13. “Quejas somáticas constantes del alumno. Como dolores de cabeza, de estómago o de otro tipo cuya causa no sea clara” (Giangiacomo; 2010: 126).
14. Es objeto de burlas constantes, apodos y risas hostiles, señalan Olweus (2007) y Giangiacomo (2010).
15. Le quitan o desaparece el material, indican Olweus (2007) y Giangiacomo (2010).

Señales fuera de la clase.

1. “Se muestra inquieto o nervioso” (Serrano; 2006: 67).
2. Presenta cambios en el estado de ánimo, coinciden Serrano (2006), Giangiacomo (2010), Cleary y cols. (2005).
3. Se muestra solitario o siempre con la misma persona, comenta Serrano (2006).
4. Evita ir a ciertos lugares de la escuela, como el comedor o el patio, señalan Voors (2005) y Sanders y Phye (2004).
5. Se muestra deprimido, señala Serrano (2006).
6. Durante el mes ha tenido más de dos problemas con los mismos alumnos, indica Serrano (2006).
7. Evade encontrarse con determinados compañeros, comenta Serrano (2006).

8. Aparecen mensajes en los baños referentes a ellos, según Giangiacomo (2010).
9. Intenta quedarse cerca del profesor o de otros adultos, señala Olweus (2007).
10. Estos alumnos “se ven envueltos en discusiones y peleas en las que se encuentran indefensos y de las que tratan de huir” (Olweus; 2007: 75).

El bullying no es un proceso bidireccional, sino que existe otro participante además de la víctima y el victimario, se le denomina espectador.

1.2.3 Espectadores.

En relación con las víctimas, “son los seres humanos más cercanos a ellas...los que permanecen al margen, poseídos aparentemente por una pasmosa indiferencia y neutralidad ante las agresiones” (Oñate y Piñuel; 2007: 72). El bullying es un abuso de poder, sin embargo, éste no se encuentra exclusivamente en el acosador sino también en el grupo. Es éste el que permite al bully usar la violencia contra la víctima y los demás individuos, comenta Castells (2007).

“En las escuelas mexicanas algunos padres de familia denominan al grupo que observa las conductas de maltrato como la porra” (Giangiacomo; 2010: 40). Los autores Harris y Petrie (2006), citan a Hazler, el cual explica cómo el espectador ve lo que sucede, pero no lo comprende lo suficiente como para ocuparse de sus

propias reacciones emocionales. Tampoco es capaz de elaborar estrategias para prevenir la intimidación.

Los observadores asumen varios roles en la dinámica del bullying, los cuales son: seguidores, reforzadores, ajenos y defensores.

Los seguidores o secuaces, según Olweus (2007) y Cleary y cols. (2005), son los amigos cercanos del acosador que participan en las intimidaciones pero normalmente no toman la iniciativa. Castells (2007) agrega que, en ocasiones, toman parte activa secundando las acciones del líder, atraen a la víctima, la retienen mientras es agredida o vigilan para que nadie los sorprenda. En cambio, los reforzadores, continúan Cleary y cols. (2005), muestran una reacción positiva ante la agresión, en forma de audiencia, realizando gestos de aprobación o incitando por medio de la risa.

Los mismos autores, señalan el papel de los ajenos, los cuales intentan no llamar la atención, temerosos se alejan del escenario y con su neutralidad parecen tolerar la intimidación en silencio. A este tipo se le llama también grupo victimizado. Ante el proceso de victimación, añaden Oñate y Piñuel (2007), quienes hasta entonces habían sido cercanos a la víctima se suelen transformar repentinamente en extraños, esquivos y distantes que permanecen al margen. Por lo que este abandono es un elemento determinante en el establecimiento y cronificación del daño psicológico de la víctima.

Señala Castells (2007), que el papel del profesor en el bullying, en algunas ocasiones, forma parte de los espectadores y prefiere no involucrarse e ignorar el hecho de la victimización de su alumno. En el momento en que el hostigador se percata que cuenta con la obediencia ciega del grupo, ya que éste secunda sus acciones violentas y, además, el profesor muestra sus puntos débiles, éste se encuentra vulnerable ante el agresor.

Por último, los defensores, expresan Cleary y cols. (2005), muestran el valor de abandonar su papel de espectadores y convertirse en individuos que apoyan a las víctimas, condenando al acosador para que los demás cesen su actitud. Sin embargo, en algunas escuelas no se hace presente la figura del defensor. Es posible que no desee ser amigo de la víctima. No obstante, si muestra de manera activa su rechazo a la conducta del acoso, es probable que la víctima deje de serlo.

Oñate y Piñuel (2007), retoman a Latané y Darley, quienes formularon una hipótesis sobre la razón por la que los observadores no ayudan a las víctimas. Indicaron que cuando hay varias personas, las cuales pueden proporcionar ayuda, se reduce la responsabilidad de cada individuo. Entre mayor cantidad de individuos sean los susceptibles a socorrer a una víctima, menor es la responsabilidad de hacerlo, a esto se le conoce como difusión de la responsabilidad. Sin amigos a quienes recurrir en caso de amenaza de agresión, coloca a la víctima en una situación de desamparo. El asilamiento se agrava con la prohibición del bully hacia el grupo de sentir simpatía hacia la víctima, comenta Castells (2007).

En un estudio sobre acoso escolar, realizado por O'Connell y cols. en 1999, el cual es citado por Clifford (2006), se explica la filmación en video de unos alumnos en el patio. Los compañeros de clase del bully se pasaban el 54% de su tiempo reforzándolo mediante la contemplación pasiva a éste. El 21% tomaba activamente a los acosadores como modelos, y el 25% intervino en favor de las víctimas. Se observó que los chicos de mayor edad eran los que más se unían a los acosadores, mientras que las chicas eran las que más intervenían en apoyo de las víctimas.

Tanto agresores como blancos de acoso ocupan posiciones clave en la conformación del bullying, pero otros estudiantes, de acuerdo con Serrano (2006) quien se basa en Olweus, se ven involucrados en el acoso escolar efectuando distintos roles, además de los explicados (ver anexo 1).

Para brindar ayuda o una posible solución, es indispensable conocer las pautas en las que se presenta el maltrato entre iguales.

1.3 Tipos de acoso.

El bullying abarca distintas conductas violentas, por lo que se divide en acoso físico, verbal y social. En los siguientes apartados se expondrá cada uno de ellos.

1.3.1 Acoso físico.

Este tipo de conducta bullying, de acuerdo con Cleary y cols. (2005), es el más obvio. Tiene lugar cuando un sujeto sufre daño en su persona o propiedades. Cleary y cols. (2005), así como Sanders y Phye (2004), subrayan que en esta clase se involucran acciones tangibles, como golpear, empujar, patear, arañar, morder, escupir, hacer zancadillas, jalar el cabello o cualquier otro ataque físico. Cleary y cols. (2005) comentan que además se consideran los daños materiales como: desgarrar prendas de vestir, romper y tomar posesiones ajenas. Con base en Oñate y Piñuel (2007), se agregan las amenazas a la integridad, las cuales buscan atemorizar mediante los posibles daños contra la integridad física del niño o de su familia.

En los últimos grados de la escuela básica, el acoso físico se hace más violento y empieza a intervenir el elemento sexual. Los tocamientos no deseados son un problema común para las niñas, sobre todo las que se han desarrollado más en comparación con otras de su edad, y que llaman la atención de los chicos, comenta Voors (2005).

El mismo autor señala que en la sociedad todavía se le resta importancia a los abusos emocionales, pero la mayoría admite que no se puede tolerar la agresión física.

1.3.2 Acoso verbal.

Los niños hacen caso de lo que les dicen sus compañeros, su opinión es importante para ellos, así como parecerse a los demás, ya que el niño es un ser en formación, indica Voors (2005). Este tipo de maltrato entre iguales consiste, en las amenazas verbales, los insultos, las burlas crueles acerca de la vestimenta, del aspecto físico, raza, origen étnico, de algún defecto o anomalía visible, o de alguna rareza de habla o de la conducta.

Con base en Cleary y cols. (2005), se incluyen las llamadas telefónicas ofensivas, la exigencia, mediante amenazas, de dinero o bienes materiales, las amenazas de violencia, la asignación de apodos, los comentarios o burlas racistas, el lenguaje sexualmente indecente u ofensivo y los comentarios crueles.

De todos los tipos de acoso, éste es el más rápido de ejecución, comenta Voors (2005), e incluye sobrenombres y amenazas, añaden Sanders y Phye (2004). El acoso verbal nunca es trivial, leve, ingenioso o divertido. “Cuando la lesión no se puede ver se tiene la sensación de que no hay ninguna prueba de que haya ocurrido nada malo” (Cleary y cols.; 2005: 6), no obstante, es una forma poderosa y dañina de maltrato emocional y puede afectar negativamente a la persona para toda la vida, expresa Voors (2005).

Además de ello el acoso verbal posee similitudes con el social. Se debe evitar el confundirlo, por lo que a continuación se explica.

1.3.3 Acoso social.

No todo el tipo de maltrato escolar es evidente, como el pegar o las burlas verbales. Con frecuencia las víctimas no se dan cuenta de que están sufriendo ese acoso, comentan Harris y Petrie (2006).

Expresan Sanders y Phye (2004) sobre la dificultad para demostrar este tipo de maltrato. Involucra las conductas como esparcir rumores de forma indirecta e involucrando a terceros. Agrega Voors (2005), que el rumor puede presentarse en formas como la puesta en circulación de chismes o calumnias, difundidas, en ocasiones, mediante anónimos que aparecen en los lugares más frecuentados. En el acoso verbal, la injuria hiere al blanco directamente, cara a cara, en cambio el rumor ofende por vía indirecta.

Es un tipo de acoso, de acuerdo con Voors (2005), frecuente entre las chicas que están entrando en la pubertad. A veces el acoso relacional empieza con motivo de un altercado menor o antipatía entre dos alumnas. En algunos casos, rehúyen la mirada de la discriminada o no le responden cuando les habla. A diferencia de la exclusión formal, como mecanismo empleado por la sociedad con el fin de reprimir comportamientos antisociales y, por consiguiente, mejorar la calidad de vida, la exclusión entre jóvenes no es más que una arbitrariedad cruel.

Entre las modalidades del acoso y violencia escolar, de Oñate y Piñuel (2007), catalogadas como bullying, se encuentran: el bloqueo social, la manipulación social y la coacción.

En la primera, el propio niño no identifica más que el hecho de que nadie le habla, evitan estar con él o lo excluyen sistemáticamente de los juegos. La manipulación social es la segunda, y agrupa las conductas que pretenden distorsionar la imagen social del niño y la relación de los otros con él. No importa lo que haga, todo es utilizado y sirve para inducir el rechazo de otros. Así, muchos niños se suman al grupo de acoso de manera involuntaria, percibiendo que el niño molestado merece que los hostiguen. Por último las coacciones pretenden que el niño realice acciones contra su voluntad; quienes acosan procuran ejercer un dominio y un sometimiento total de su voluntad.

Estos tipos de acoso se llaman sociales o relacionales porque buscan dañar los vínculos de la persona.

En la actualidad se presenta una nueva modalidad mediante el uso de la tecnología llamado cyberbullying. Es el mal uso de las nuevas tecnologías, lo que permite nuevas expresiones de violencia amparadas en el anonimato y de forma masiva, indica Giangiacomo (2010). Cuando el acoso está instaurado, se utiliza el Internet, las computadoras o los teléfonos celulares, para acosar a la víctima fuera del ambiente escolar de manera anónima, utilizando correos, mensajes de texto, foros, entre otros. La impunidad que permite este tipo de mensajes anónimos, hace

que estos ciberacosadores crezcan en la seguridad de que no serán nunca descubiertos, expresa Castells (2007). Esto significa que un alumno puede molestar a otro subiendo información o imágenes algún sitio web consultado por los escolares o enviando mensajes con amenazas al celular de la víctima, agrega Giangiacomo (2010).

El bullying presenta efectos a corto y largo plazo en los involucrados del acoso, ya sean agresores, víctimas o espectadores. En el siguiente apartado se explicará de manera más detallada en qué consisten.

1.4 Consecuencias en los participantes.

A continuación se indican las consecuencias de sufrir o participar en el acoso escolar, tanto el periodo de desarrollo en el que se encuentran los estudiantes, como en la adultez.

1.4.1 En el agresor.

Su conducta en la escuela puede ser un modelo para la vida adulta futura. Giangiacomo (2010) señala que es muy probable que un niño que ha sido agresor en la escuela, repita las conductas violentas en sus relaciones adultas. Esto debido a que aprendió que se puede lograr poder y liderazgo mediante la imposición, prepotencia, falta de respeto y la sumisión del otro.

Harris y Petrie (2006) expresan, citando a Olweus, que en un estudio realizado por este autor se encontró que el 60% de los alumnos identificados como agresores de los cursos de sexto a noveno, a sus 24 años habían sido condenados por cometer algún delito.

En cuanto al blanco de acoso, las consecuencias de serlo se expresan enseguida.

1.4.2 En la víctima.

De acuerdo con Blanchard y Muzás (2007), el blanco del acoso posee una actitud de rechazo y miedo al contexto escolar donde se ha producido el hecho violento. Se produce una pérdida de confianza en sí mismo y en los demás, así como un sentimiento de inseguridad y baja autoestima, pudiendo llegar incluso a la culpa. Agrega Giangiacomo (2010) que en algunos casos pueden presentarse intentos o consumaciones de suicidio, o un trastorno de estrés postraumático, concluye Avellanosa (2008).

Con base en Cleary y cols. (2005), se encontró que las víctimas se ven afectadas por el hecho de ser evitadas socialmente o evaluadas de manera negativa por otras adolescentes.

Un estudio en niños finlandeses de entre 8 y 12 años, indicaba que las víctimas de bullying, muchas veces participaban en actos de intimidación cuatro años

después, comentan Harris y Petrie (2006). En la edad adulta, explican Cleary y cols. (2005) con base en Olweus, los comportamientos de las víctimas continúan y muestran síntomas de depresión y baja autoestima.

1.4.3 En los espectadores.

Acerca de los observadores, ellos experimentan hechos que suponen un aprendizaje, comenta Giangiacomo (2010) sobre cómo comportarse ante situaciones injustas y un esfuerzo para situaciones individualistas, egoístas y de tolerancia hacia actos violentos, desensibilizándose ante el sufrimiento de otros. A lo anterior, agregan Harris y Petrie (2007), que tanto las víctimas como los espectadores que están en contacto con la violencia durante un determinado periodo, empiezan a reprimir los sentimientos de empatía hacia los demás, una reacción que los desensibiliza ante conductas negativas en la escuela.

Los efectos antes expuestos son tanto presentes como futuros, por lo que para el trabajo con los niños se requiere el conocimiento de éste en todas las áreas.

CAPÍTULO 2

EL NIÑO DE 10 A 11 AÑOS EN SITUACIÓN ESCOLAR

En el presente capítulo se hablará de las características en el desarrollo que presenta el sujeto que cursa el quinto año de primaria. Las esferas que conforman dicho progreso son: física, cognitiva y psicosocial, lo cual servirá al lector para compararlo con los aspectos de los individuos involucrados en el bullying explicados en el capítulo anterior.

2.1. Características físicas.

El niño de esta etapa se encuentra en la pubertad, que es una etapa de transición hacia la adolescencia. “La pubertad, cuyo inicio viene señalado por la maduración de las glándulas sexuales, marca el momento final de la infancia” (Pedagogía y Psicología Infantil; 2000: 79) y prepara al individuo físicamente para la adultez.

Una característica notable de esta maduración se da en el crecimiento, entendido por De la mora (2004) como el conjunto de cambios físicos y fisiológicos que suponen aumento en la altura, peso y longitud de los huesos.

Se identificó, con base en lo expresado por Papalia y cols. (2005), que los niños entre los diez y 11 años miden de 138 cm a 143 cm y tienen un peso de 32 a

35 kg. aproximadamente; en comparación con las niñas, que poseen una misma altura que ellos pero su peso es mayor, es decir, entre 33 y 37 kg durante la misma edad que los varones. Las niñas, agrega Butiñá (1987), muestran un adelanto en el crecimiento y es común que sobrepasen en talla y peso a los niños. Además, ellas crecen y se rellenan en intervalos acentuados pero lentos, lo cual se dará en ellos en la siguiente etapa, de manera inversa.

Hasta la pubertad, distingue Berryman (1994), hombres y mujeres tienen cantidades equivalentes de hormonas sexuales en la sangre, con sólo una pequeña porción más del sexo al que pertenece. Por lo que los niños tienen tanto hormonas femeninas llamada estrógenos, como masculina, denominada andrógeno. Sin embargo, esta etapa y la siguiente están determinadas por el desarrollo de caracteres sexuales, comenta Butiñá (1987).

El final de la niñez, señala Berryman (1944), se presenta en el niño un incremento del tamaño de los testículos, escroto y pene; en cambio, en las niñas hay un aumento del pecho, ovarios y útero. Asimismo, en ambos se da un incremento en el tamaño de los hombros, caderas, brazos, piernas, altura y peso corporal. Sin embargo, el desarrollo de las niñas tiene cerca de dos años de adelanto con respecto a los niños. De acuerdo con Pedagogía y Psicología Infantil (2000), entre la población femenina, una cuarta parte de las niñas empiezan a menstruar hacia los once años, lo cual es signo de que la niña está produciendo óvulos y es capaz de convertirse en madre, agrega Berryman (1994).

En cuanto a las habilidades motrices con base en lo dicho por Moraleda (1999), el preadolescente manifiesta un progreso de la percepción visual y auditiva, al igual que una mayor diferenciación de los colores y la luminosidad. Este autor señala que diversos investigadores consideran que este incremento se presenta hasta los quince años. Además de estas habilidades, el libro *Pedagogía y Psicología Infantil* (2000) indica que después de cumplir once años, tanto las niñas como los varones pueden mantener el equilibrio en distintas posiciones.

Además del desarrollo físico observable, también se identifican avances en el pensamiento del niño, que lo hacen comprender en mayor parte conceptos de adultos.

2.2. Características cognitivas.

Durante los años de primaria “los niños hacen avances notables en su habilidad para la lectura, la escritura y la aritmética; para comprender su mundo y pensar de manera lógica” (Rice; 1997: 7). De acuerdo con Woolfolk y Craig (1988), Piaget distinguió el desarrollo del pensamiento en cuatro etapas. El niño de 10 a 11 años se halla en una transición de la etapa de operaciones concretas a las formales.

2.2.1. Transición de la etapa de operaciones concretas a las operaciones formales.

Piaget suponía, comentan Woolfolk y Craig (1988), que entre niños y adultos no existen diferencias en cuanto conocen sino en la forma en que lo hacen. Para él, la mente crece, cambia y se adapta al mundo. Por lo que a medida que el individuo se desarrolla, aumenta la complejidad con la que organiza y entiende la información del mundo exterior.

En la fase de operaciones concretas, Piaget, citado por Berger y Thompson (1998), señala que los niños empiezan a entender verdaderamente los principios lógicos entre los siete y 11 años y son capaces de aplicarlos a situaciones específicas y tangibles. Entre las leyes lógicas que comprende, se encuentra la identidad, reversibilidad y reciprocidad.

La primera se refiere al conocimiento de que un objeto es el mismo a pesar de los cambios que sufra su apariencia. Así el sujeto comprende que al vaciar el contenido de un vaso a otro, sigue teniendo la misma cantidad. Al entender lo anterior, el niño conoce mejor los conceptos matemáticos, sabe que el número 24 es el mismo aunque se haya sumando 14 y 10 ó 23 y 1.

Los conceptos de reversibilidad y reciprocidad aluden a que una alteración se puede devolver a su estado original, revirtiendo el proceso o realizando una transformación que compense los efectos de la original. Aunque los niños pueden

manipular los objetos de modo lógico y seguir un razonamiento, señala Davidoff (1989), no son capaces de manifestar ideas abstractas, ya que resuelven problemas por medio del ensayo y error.

La transición hacia la etapa de pensamiento formal, indica Moraleda (1999), no se da de manera brusca, sino que poco a poco se va alternando con las nuevas formas de pensamiento. El autor retoma a Flavell y Wohlwill, quienes distinguen cuatro fases de cambio.

En la primera etapa el individuo fracasa en todas las tareas que exijan operaciones formales; después muestra algunas competencias formales poco significativas; en la tercera fase aplica operaciones formales inconsistentes; por último, se da el pensamiento formal de manera estable, sin embargo, esta última fase se presenta entre la adolescencia y la juventud.

El estado de las operaciones formales se da entre los 11 y los 15 años señala Davidoff (1989). Además, de acuerdo con el libro *Pedagogía y Psicología Infantil* (2000), es el punto más alto que alcanza cualitativamente el individuo en su desarrollo intelectual. En esta fase, continúa Davidoff (1989), los individuos evalúan preguntas amplias, intentando encontrarle sentido a la vida, a su identidad, a las realidades sociales, la religión, la justicia, el significado y la responsabilidad.

Entre los procesos mentales que puede realizar el sujeto en esta fase se encuentran la lógica combinatoria y el razonamiento hipotético, lo anterior con base en el libro Pedagogía y Psicología Infantil (2000)

El primer proceso mencionado permite resolver problemas de combinaciones y clasificaciones sin someterlas a semejanzas reales, por lo que el sujeto es capaz de sistematizar y adoptar un método que le permita tener en cuenta todas las variables y probabilidades. En cambio en el razonamiento hipotético, agregan Morris y Maisto (2001), los individuos formulan supuestos, los aceptan o rechazan mediante experimentos mentales. Asimismo, agregan Woolfolk y Craig (1988), imaginan situaciones contrarias a los hechos, idealizan y captan metáforas que los niños de menor edad no comprenden, debido a que en este periodo ya no necesitan objetos físicos ni acontecimientos reales para probar dichas hipótesis.

De acuerdo con el libro de Pedagogía y Psicología Infantil (2000) la capacidad de razonamiento hipotético se puede apreciar en el 5% de los niños menores de diez años, y en un 60% en los sujetos de entre 11 y 12 años.

2.2.2. Desarrollo moral.

Se refiere a los procesos a través de los cuales los individuos adoptan principios que los guían a juzgar ciertas conductas y a gobernar sus propias acciones en relación con estas leyes, comenta Berryman (1994).

El mismo autor señala que varios teóricos realizaron una distinción entre valores sociales de normas morales. Las primeras varían de una cultura o sociedad a otra, y están sujetas a cambios radicales durante los años; por el contrario, las normas morales no pertenecen a una época, son universales y se refieren a aspectos fundamentales como mantener la ayuda mutua, la confianza y la justicia en las relaciones humanas. Por lo anterior se afirma que el comportamiento moral consiste en las acciones de las personas en relación con las normas morales positivas y negativas.

Para Piaget “la moralidad involucra un elemento cognoscitivo poderoso. La conducta moral depende de las acciones consistentes de la mente, el sistema cognoscitivo que provee el reconocimiento del principio de reciprocidad: la necesidad de dar y tomar en la interacción humana” (Berryman; 1994: 163).

Con base en lo dicho por Papalia y cols. (2005), se entiende que Piaget propuso que el razonamiento moral se desarrolla en tres etapas, mediante las cuales los niños pasan gradualmente de una a otra en diversas edades.

El niño de quinto grado se encuentra entre la segunda y tercera etapa. La segunda fase, de los 7 a los 11 aproximadamente, se caracteriza por una mayor flexibilidad y cierto grado de autonomía basada en el respeto mutuo y la cooperación. Cuando los niños interactúan con más personas, entran en contacto con puntos de vista diversos, por lo que empiezan a descartar la idea de que hay una sola norma

absoluta sobre lo correcto e incorrecto. Gracias a esto les es posible hacer juicios morales más sutiles, como considerar la intención detrás de un comportamiento.

La tercera etapa se da entre los 11 y 12 años, en la cual la idea de igualdad, es decir, que a todos debe tratárseles de manera similar, da lugar a la equidad, que es el tomar en consideración las circunstancias específicas.

Comentan Hoffman y cols. (1995), que además de la teoría de Piaget sobre la conducta moral, también existe la planteada por Kohlberg, la cual se fundamenta en el primero.

Kohlberg piensa, de acuerdo con Woolfolk y Craig (1988) que el juicio moral se desarrolla a lo largo de varias etapas bien definidas, las cuales representan el crecimiento de los conceptos morales o formas de juicio y no la conducta moral. Por lo tanto, lo que distingue a las etapas es el tipo de preocupaciones con respecto al yo, la autoridad y la sociedad, agregan Hoffman y cols. (1995).

En el nivel preconventional, el primero, los valores reflejan las presiones externas, comentan Hoffman y cols. (1995). Según Berger y Thompson (1998), posee dos fases, la orientación según el castigo y la obediencia; y la orientación instrumental y relativista, en ésta última se busca cuidar las necesidades propias.

El segundo nivel, el convencional, indican Hoffman y cols. (1995), el énfasis recae en mantener el orden social establecido y satisfacer las expectativas de los

demás. En la fase tres, agregan Berger y Thompson (1998), la aprobación es más importante que cualquier gratificación concreta. En cambio en la fase cuatro, la buena conducta significa ser un ciudadano que cumple y obedece las leyes establecidas por la sociedad.

El nivel posconvencional, el último retomado por Hoffman y cols. (1995), es el de los principios, donde los valores residen en éstos y en las normas. De acuerdo con Berger y Thompson (1998), la fase cinco es la del contrato social en la que las normas de la sociedad se obedecen porque existe un beneficio para todos y están establecidas por acuerdo mutuo. La última fase, la seis, es la de los principios éticos universales, determinados por la reflexión de cada individuo y pueden entrar en contradicción con los razonamientos previos.

Davidoff (1989) comenta que los niños pequeños funcionan en el nivel preconvencional, comportándose bien para evitar castigo u obtener recompensas. Los niños más grandes y los adultos comúnmente razonan a nivel convencional, tratando de complacer a otros, por lo que cerca de uno de cada cuatro llega al nivel de principios. “Lo que determina la fase del desarrollo moral de las personas es la forma como razonan moralmente, más que las conclusiones morales concretas a las que llegan” (Berger y Thompson; 1998: 489).

El pensamiento moral de los preadolescentes, señala Moraleda (1999), considera que es correcto que un individuo adopte una actitud contraria a las expectativas de otros si su conciencia así se lo dicta. Su objetividad en los criterios

morales no siempre es constante y se ve influenciada por varios factores, entre ellos el tono afectivo del propio individuo, que provoca decisiones más afectivas que racionales, así como la inseguridad y el deseo de autoafirmación.

Con base en lo anterior, el desarrollo moral está ligado al avance del pensamiento, y éste se regula con base en la relación con los iguales. El preadolescente posee peculiaridades propias de su periodo de transición.

2.3. Características psicosociales.

El sujeto en la pubertad, sugiere De la Mora (2004), suele no aceptar fácilmente los cambios que están ocurriendo en su organismo. En momentos se comporta como un adulto, y en otros en forma infantil. Es feliz en grupo y busca relacionarse con chicos de su edad.

A continuación se presenta la forma en que los individuos aprenden y se ven influidos por los miembros de la sociedad.

2.3.1. Aprendizaje social.

Se entiende por aprendizaje al “cambio relativamente permanente del comportamiento que ocurre como resultado de la práctica” (Ardila; 1981: 18). Las teorías cognoscitivo-sociales del aprendizaje señalan, de acuerdo con Morris y Maisto (2001), que el ser humano organiza en forma interna sus expectativas y sus

valores para dirigir su conducta. Este conjunto de normas personales es exclusivo en cada individuo.

El ser humano, indica Nérci (1969), aprende con todo su organismo para integrarse mejor al medio físico y social, atendiendo a obstáculos biológicos, psicológicos y sociales que se le presentan durante el transcurso de la vida.

Bandura, citado por Morris y Maisto (2001) propuso la teoría sobre el aprendizaje social, en la que expone que los individuos evalúan las situaciones conforme a ciertas expectativas internas, entendiéndose expectativa como lo que se prevé de una circunstancia acorde a un comportamiento pasado, entre ellas preferencias personales. Las expectativas rigen la conducta en una situación determinada, y los resultados en dicha situación moldean las expectativas futuras.

El autor, parafraseado por Davidoff (1989), concibe a las personas como complejas, únicas, activas y conscientes. No obstante, con base en experimentos realizados, demostró que las personas pueden aprender nuevas conductas con sólo mirar a los demás. A esto lo llama aprendizaje observacional.

La observación de los modelos se transforma en imágenes, continúa Davidoff (1989), que pueden recordarse y ser utilizadas para orientar la conducta, además, mediante la modificación se puede elaborar nuevos patrones. Los niños aprenden cuando se les refuerza por exhibir diversas clases de conducta, al igual que el reforzamiento directo, agrega Berryman (1994).

Gracias a los criterios internos, comenta Davidoff (1989), las nociones personales con respecto a lo que es importante o benéfico encaminan las evaluaciones que los individuos realizan de sí mismos y su manejo de la autoaprobación y la autocrítica. Las personas adquieren dichos criterios de sus familiares, compañeros, maestros y otros sujetos. Las normas que generan resultados deseables se ven fortalecidas, en cambio se debilitan las que se enfrentan con lo desagradable. Lo anterior genera la autoeficacia, es decir, la capacidad de manejar las situaciones de manera adecuada para producir resultados deseados.

En opinión de Bandura, (citado por Morris y Maisto 2001), todas las personas adquieren una personalidad a través de una combinación especial de normas personales, aprendidas por observación y reforzamiento de situaciones y de las consecuencias de las acciones.

Berryman (1994) retoma un experimento realizado por Bandura, en el cual los niños de una guardería observaban dos modelos adultos, uno jugaba tranquilamente ignorando un muñeco en la habitación, y el otro reaccionaba de forma violenta contra éste. Después se permitió a los niños jugar con el muñeco, a lo que los varones mostraron mayor disposición a la violencia física que las niñas, aunque no hubo diferencia entre los sexos hacia la agresión verbal.

Esta teoría del aprendizaje social está vinculada con la comprensión del individuo acerca de las relaciones interpersonales, esto es: la cognición social.

2.3.2. Cognición social.

Se define como “la conciencia y comprensión que tiene una persona de la personalidad, motivos, emociones, intenciones e interacciones humanas” (Berger y Thompson; 1998: 473). En los niños es la habilidad para entender a los demás, sus pensamientos, emociones y conducta social, explica Rice (1997).

Los niños en edad preescolar manifiestan la cognición social por primera vez, comentan Berger y Thompson (1998), a través de la teoría de la mente, cuando empiezan a darse cuenta de que las acciones de las demás personas pueden estar motivadas por pensamientos y emociones que son diferentes de los suyos. Durante los años escolares, continúan los autores, la teoría de la mente de los niños evoluciona hasta convertirse en una opinión compleja y multifacética sobre los demás.

Selman posee una teoría sobre la adquisición de roles sociales, la cual consiste en cinco etapas. El sujeto de quinto grado se encuentra entre la dos y la tres, indica Rice (1997).

La etapa del pensamiento autorreflexivo abarca de los ocho a los diez años. El autor explica que el niño desarrolla una conciencia recíproca, se da cuenta de que los demás tienen un punto de vista diferente del suyo, de igual manera ellos se percatan de que él tiene su propio punto de vista. El individuo adquiere en esta etapa la habilidad para considerar la perspectiva de otros. Esta capacidad influye la

conciencia de la relatividad, es decir, que la perspectiva social del sujeto no necesariamente es válida o correcta en un sentido absoluto. Agregan Papalia y cols. (2005), que a pesar de ser un nivel de reciprocidad, aún se dan intereses personales.

En cambio el tercer nivel, de la adquisición de una perspectiva mutua, engloba de los diez a los doce años. Continúa Rice (1997) al afirmar que ahora los niños pueden ver su propia perspectiva, la de su compañero y la de una tercera persona neutral. Como la tercera persona, pueden verse a sí mismos como actor y objeto, debido a esto, respetan necesidades de dependencia y autonomía de sus amigos.

Los niños mayores comprenden los orígenes motivacionales y afectivos de varias conductas, además, analizan el impacto futuro de cualquier acción que realicen.

Al igual que la cognición social y el desarrollo del pensamiento, existen fases que plantean retos para los individuos durante toda la vida. En el siguiente apartado se explica la etapa planteada por Erikson para esta parte del desarrollo.

2.3.3. Industriosidad contra inferioridad.

La teoría de Erikson señala dos aspectos importantes de la identidad, éstos son la creciente responsabilidad tanto por el mismo individuo como por los demás y los métodos empleados para asumir responsabilidades, comentan Woolfolk y Craig (1988).

El desarrollo se da por el paso de una serie de etapas, preocupaciones, logros y peligros. Estas fases son interdependientes, por lo que el logro de las últimas depende de cómo se resuelven los conflictos que se presentan durante los primeros años. Estos conflictos los denomina Erikson como crisis de desarrollo.

Al llegar a la preadolescencia, a consecuencia de la introspección, el sujeto descubre su yo orientado a revelar los valores de su persona, señala Moraleda (1999).

En la fase de industriosidad contra inferioridad, el individuo comienza a percatarse de la relación entre la perseverancia y el placer de terminar un trabajo. La escuela y su vecindario le ofrecen nuevos retos que debe equilibrar con los de casa. La capacidad para desempeñarse en esos espacios y cumplir las actividades del grupo y los amigos, le dan un sentimiento de aptitud, no obstante, las dificultades que pueda tener ante estos retos es posible que le originen un sentimiento de inferioridad. Debido a que los niños comparan sus capacidades con las de sus compañeros, si se sienten incompetentes, probablemente se refugien con su familia; sin embargo, si se vuelven muy industriosos, quizás rechacen las relaciones sociales volviéndose exclusivos al trabajo, agregan Papalia y cols. (2005).

De acuerdo con Woolfolk y Craig (1988), una mala solución a los problemas durante los primeros años puede tener repercusiones potencialmente negativas a lo largo de la vida, sin embargo el daño puede repararse en las etapas posteriores. A lo dicho, agregan Papalia y cols. (2005), que la virtud que se obtiene al pasar esta

etapa es la de la competencia, y consiste en darse cuenta de la capacidad de dominar habilidades y realizar ciertas tareas.

El apoyo para pasar esta etapa se da gracias a la comparación con los pares, estos pueden ser vecinos, amigos o compañeros del aula.

2.3.4. El grupo y los compañeros.

Se entiende por grupo de compañeros al “grupo de individuos de aproximadamente la misma edad y situación social que juegan, trabajan o aprenden juntos” (Berger y Thompson; 1998: 477).

Con base en Papalia y cols. (2005), se encontró que los grupos se forman de modo natural entre los niños que viven cerca o van juntos a la escuela. En esta etapa la influencia de los compañeros es distinta, deben ganarse la pertenencia; a diferencia de la familia en la cual es un derecho de nacimiento, señalan Hoffman y cols. (1995).

El grupo de amigos es sólo una de las fuerzas externas al hogar que tienen la capacidad de moderar o reforzar la influencia de la familia. El cambio de interés hacia los compañeros, comenta Gispert (1999), está relacionado con la creciente incomprensión de los códigos éticos y de comportamiento adulto. Por lo que existe una necesidad de establecerse y no ser discriminado. Gracias a eso, el individuo se ajusta a los códigos éticos del grupo, en los que él mismo participa.

De acuerdo con Hoffman y cols. (1995), el reunirse con sus iguales otorga al niño la oportunidad de compararse a sí mismo con otros de su propia edad. Cuando su actuación sobresale, es probable que se sienta orgulloso y realce su autoestima. Esta interacción le concede habilidades sociales esenciales como dominar o proteger a alguien, asumir la responsabilidad, apreciar los puntos de vista de otros y valorar sus destrezas físicas, sociales e intelectuales.

De igual manera, comentan Papalia y cols. (2005), los grupos del mismo sexo ayudan a los niños a aprender sobre las conductas apropiadas para su género, mediante el uso del castigo, según agrega a lo dicho Hoffman y cols. (1995). Cuando alguna acción es moldeada, el efecto en la conducta del sujeto que observa es tan efectiva como el refuerzo directo o el castigo.

El grupo de pares también puede ejercer efectos negativos, ya que para formar parte del grupo, señalan Papalia y cols. (2005), se espera que el niño acepte los valores y normas de conducta de sus iguales, por lo que la mayoría de las veces no tienen la fuerza para resistirse. Por lo regular, sucede en compañía de los pares que los chicos roban o comienzan a actuar antisocialmente, es decir, es saludable que haya cierto grado de sujeción a las normas del grupo, pero resulta perjudicial cuando se vuelve destructiva o promueve acciones contrarias al juicio del niño.

El poder no es la única fuerza que mantiene al grupo de compañeros. Las amistades, coaliciones y subgrupos son igualmente importantes para el poder, comentan Hoffman y cols. (1995). No obstante, los niños mayores comprenden que

el grupo está formado por parejas interconectadas, sin embargo, no es hasta la adolescencia cuando ven al grupo como una comunidad de personas que piensan de modo similar.

Esta relación con sus compañeros llevará al individuo a elegir relaciones duraderas y recíprocas con algunos miembros del grupo escolar o en su vecindario.

2.3.5. Amistad.

A los once años, la actividad más importante que desplaza al juego a segundo plano, es estar con los amigos.

El diccionario de pedagogía señala como amistad al “afecto personal, más o menos desinteresado, mutuo, que nace y se fortalece con el trato, pues en ella existe reciprocidad de pensamiento, ideales y realizaciones.”(Larroyo; 1982: 42-43). De acuerdo con De la Mora (2004), se basa en afectos como: la admiración, el agradecimiento, la simpatía, estimación y la disposición a sacrificarse.

La familia alimenta la competencia social e intelectual, explica Davidoff (1989), mientras los compañeros ejercen la mayor parte de su impacto en la esfera social. Éstos, señalan Hoffman y cols. (1995), son amigos a la vez que miembros del grupo, y el significado de la amistad cambia a lo largo de la niñez.

Para el niño, indican Papalia y cols. (2005), el amigo es alguien por quien sienten afecto, con quien les agrada hacer actividades y con quien comparten sentimientos y secretos. Cuando los niños llegan a los 11 o 12 años de edad, consideran las amistades como lo hacen los adultos, es decir, relaciones entre personas con valores y actitudes semejantes, que evolucionan con el tiempo y que proporcionan intimidad y compartir mutuo, agrega Davidoff (1989). De igual manera, ven la oportunidad de abrirse a otro, y esperan lo mismo; cambian menos de amigos y encuentran mayores dificultades para hacer nuevas amistades, debido a que éstas se hacen más intensas e íntimas conforme los niños se hacen mayores.

Existen muchas ventajas como consecuencia de la amistad: los niños que tienen amigos son más serviciales, generosos y con reglas morales más altas que los que no son amistosos, comentan Hoffman y cols. (1995). Además, gracias a esto las personas se sienten con mayor seguridad ante las represalias y las críticas. Gispert (1999) considera que existen aspectos favorables en una amistad entre niños de la edad, como: al poseer habilidades y destrezas similares, se sienten iguales; la autoridad es determinada por acuerdo mutuo; se ayudan a enfrentarse a problemas comunes.

De igual manera, Hoffman (1995), presenta siete funciones de la amistad en la educación del niño:

1. Fomenta el crecimiento de la capacidad emocional.
2. Afirma el ego y valida el sentido del yo.

3. Aporta seguridad emocional.
4. Proporciona intimidad y afecto.
5. Ofrece guía y asistencia en momentos difíciles para el niño.
6. Provee confianza de que poseen alguien con quien pueden contar.
7. Brinda compañerismo y estímulo intelectual.

Así como la amistad puede traer beneficios al niño, el rechazo de los pares puede tener efectos a largo plazo, comentan Papalia y cols. (2005). “Hay fuerte evidencia de que los adultos que tuvieron amigos cercanos en su niñez poseen una autoestima más alta y son más capaces de mantener relaciones íntimas, que los adultos que tuvieron una infancia solitaria” (Woolfolk; 2006: 89).

Por lo tanto, durante esta etapa de desarrollo, la amistad posee un peso mayor en el desarrollo las relaciones con los pares que con cualquier otro individuo, otorgándoles seguridad y habilidades para la adultez.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En el capítulo actual se explicarán los métodos, enfoques y técnicas, entre otros aspectos que sustentaron la investigación y que ayudaron en la obtención de resultados para el cumplir el análisis de las condiciones en las que se manifiesta el bullying en los géneros masculino y femenino del quinto grado.

3.1 Metodología.

La metodología se define como el “conjunto de procesos sistemáticos, críticos, y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (Hernández y cols.; 2010: 4). Agrega Bisquerra (1989), que es la descripción y el análisis de la serie de procedimientos utilizados para alcanzar los fines de la investigación.

Con el propósito de cumplir los objetivos planteados, el trabajo se basó en la orientación mixta.

3.1.1 Enfoque mixto.

Se entiende por enfoque mixto al “conjunto de procesos sistemáticos, empíricos, y críticos de investigación e implican recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para

realizar inferencias producto de toda la información recabada... y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Hernández y cols.; 2010: 546). Esta orientación resultó de gran beneficio, ya que se obtuvo una perspectiva más amplia, se consideraron diversas fuentes y tipos de datos para el análisis.

Los mismos autores señalan que a pesar de que se utilizan dos enfoques, uno de ellos puede tener mayor peso en la investigación. En este caso se siguió un enfoque mixto con aspectos predominantes del enfoque cuantitativo, debido a que la mayoría de las técnicas para recolectar información aplicadas lo utilizan, a excepción de la observación cualitativa.

La investigación cuantitativa requiere de la recopilación de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica, así como el análisis estadístico, con el fin de establecer patrones de comportamiento y probar teorías; expresan Hernández y cols. (2010).

Mediante la utilización del método mixto se realizó, con base en lo dicho por Hernández y cols. (2010), una triangulación de los datos, para así lograr confirmar mediante el contraste de varias técnicas la permanencia de las acciones en los alumnos; es decir, lo arrojado con el instrumento cuantitativo aplicado a los maestros y alumnos, el cuestionario de los padres de familia y la observación cualitativa realizada a los alumnos.

Así se determinó por utilizar un diseño en el que el investigador se introdujo al contexto.

3.1.2. Diseño no experimental.

Los diseños de esta clase se definen como los “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (Hernández y cols.; 2010: 149). A diferencia del experimental en el que, según Ary y cols. (1989), el investigador introduce cambios de manera premeditada en el fenómeno para posteriormente observar los efectos de dichas modificaciones.

La presente investigación se llevó a cabo sin manipular las variables, aunado a ello se realizó de manera transversal.

3.1.3. Estudio transversal.

En este tipo de investigaciones se realizan cortes estratificados, de tal manera que la exploración se puede realizar en un breve lapso de tiempo, señala Bisquerra (1989). Agregan Hernández y cols. (2010) que su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

El presente trabajo se realizó primero con la aplicación de un instrumento el 6 de abril de 2011, para posteriormente comenzar las observaciones del 8 de abril hasta el 23 de mayo del mismo año.

3.1.4. Alcance descriptivo.

Este tipo de estudios “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández y cols.; 2010: 80). Explican Ary y cols. (1989) que su finalidad es precisar la naturaleza de una situación tal como existe en el momento del estudio.

Una vez explicada la forma en la que se guio la investigación, se presentan los recursos mediante los cuales se reunieron los datos.

3.1.5. Técnicas de recolección de datos.

Para obtener información de distintas fuentes se utilizaron las técnicas de observación y encuesta. La primera la definen Hernández y cols. (2010) como el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos manifiestos, en el cual se recolecta información sobre la conducta más que de percepciones. Mediante la observación no participante, señala Uwe (2004), el investigador sigue los acontecimientos, la conducta e interacción de los sujetos de estudio, mientras ellos continúan actuando como lo harían sin la presencia de éste.

Para llevar a cabo esta técnica se utilizó como instrumento el diario de campo, definido por Hernández y cols. (2010) como un documento en el que se describen lugares, participantes, relaciones y contextos con la fecha y hora en que suceden. El diario de campo se sustentó en una lista guía de observación en la cual se identificaron de conductas a registrar tomadas de los indicadores de mayor relevancia respecto a la víctima, agresor y observador, que fueron planteados por los autores en el capítulo 1 (ver anexo 2)

La segunda técnica fue la encuesta, la cual permite, según Münch (1998), recolectar información acerca de una parte de la población o muestra mediante el uso de un cuestionario. Este instrumento se define como un “sistema de preguntas que tiene como finalidad obtener datos para una investigación” (Pardinas; 1996: 117).

El cuestionario, como el instrumento propio de la encuesta, está “constituido por una serie de preguntas que permiten obtener información directa... respecto a sucesos que están ocurriendo, así como con respecto a opiniones, preferencias, juicios críticos, sentimientos, aspiraciones, actividades, de los individuos que son interrogados” (Moreno; 2000: 36). Por lo que la investigadora, para obtener información acerca de la conducta de los sujetos en sus hogares, diseñó uno y lo aplicó a los padres de familia de manera anónima; ellos sólo debían señalar si sus hijos eran del género masculino o femenino. Este instrumento se desarrolló tomando como base los indicadores señalados por expertos en el tema (ver anexo 3). Se les preguntó sobre la conducta de sus hijos en casa, de igual manera, acerca del modo

en que se da la solución de conflictos en el hogar. Lo anterior arrojó la presencia de sujetos víctimas o agresores, así como la percepción de los padres sobre los actos violentos que se dan en la institución educativa.

Una técnica más que se empleó para evaluar el bullying, fue la prueba INSEBULL de Avilés y Elices (2007), la cual al ser cuantitativa, permitió obtener datos de los estudiantes respecto a la variable de investigación. Ésta es estandarizada debido a que se presenta la misma prueba a todos los sujetos, en las mismas condiciones y aplicando los mismos criterios de corrección, explican Iglesias y Sánchez (2007).

Previo a la aplicación, un psicólogo realizó una plática en la que se explicaron conceptos claves para el test, como la amistad, el compañerismo, las acciones violentas y las consideradas como acoso escolar.

La prueba se utilizó para valorar el acoso escolar en dos partes: la primera fue el autoinforme, el cual se administró únicamente al alumnado y consistió en una serie de preguntas de elección múltiple que dieron a conocer la conducta del sujeto respecto al maltrato entre iguales; este instrumento respetó el anonimato de los sujetos, quienes únicamente señalaron el género al que pertenecían. La segunda parte fue el heteroinforme, que se aplicó al profesorado y a los alumnos: en él, se calificó si los integrantes del grupo de estudio tenían características de agresor, víctima u observador. En este instrumento, el estudiante especificó su nombre, ya que evaluaba a sus compañeros a excepción de él.

Una vez puntualizado el modo en que se obtuvo la información empleada en el estudio, se prosigue con la descripción de la selección de la muestra.

3.2. Población y muestra.

Previo a definir el concepto de muestra se comenzará con un concepto más general a éste. La población es, con base en Hernández y cols. (2010), el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones de contenido, lugar y en el tiempo. Por lo tanto una muestra es “un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades...sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (Hernández y cols.; 2010: 394).

Se eligió como muestra a los grupos A y B de quinto grado de primaria, ya que se consideraba una edad en la cual una intervención temprana resulta beneficiosa. Además, los sujetos se encontraban en una etapa intermedia entre la niñez y la adolescencia, por lo que las características de ambas fases fluctuaban y los resultados podían ser productivos tanto para jóvenes como para niños. Así, el total de la muestra consistió en 14 niñas y 10 niños del grupo A, más 14 niñas y 12 niños del B, así como dos profesores.

De esta manera se concluye con la descripción del proceso de investigación y se procede a la exposición de la información recolectada.

3.3 Análisis e interpretación de resultados.

A continuación se presentan los resultados obtenidos, los cuales fueron organizados en dos categorías: las del grupo A y grupo B. Asimismo, dentro de cada una de éstas se encuentran las 6 subcategorías: agresor masculino, agresor femenino, víctima masculina, víctima femenina, espectador masculino y espectador femenino. Con la información recabada del INSEBULL, aplicado a los alumnos y profesores, así como el cuestionario administrado a los padres de familia y la codificación de la observación al grupo, se realizó una triangulación de la información en cada subcategoría.

El INSEBULL se aplicó a 13 mujeres y 9 varones del grupo A, así como a 14 niñas y 12 niños del grupo B. La primera parte se llamó autoinforme, donde el alumno evaluó de manera global las acciones de sus compañeros y la propia. Después, se prosiguió con el heteroinforme (aquí se calificaron a los 50 sujetos, no obstante, sólo se consideraron 48), en el cual los alumnos puntuaron de manera directa a sus compañeros en tanto si son agresores, víctimas u observadores.

Adicionalmente, se administró un cuestionario (ver anexo 3) a 44 de los 50 padres de familia, cuyos hijos eran 19 niños y 25 niñas; y se realizaron observaciones al grupo A con 24 alumnos (14 mujeres y 10 hombres) y al B con 26 estudiantes (14 mujeres y 12 hombres).

Previo a iniciar con la presentación de resultados, se retoma la definición aportada sobre el bullying en el primer capítulo, donde se señala que es “la violencia mantenida, física o mental, guiada por un individuo o por un grupo, dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en esta situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar” (Rodríguez y cols., citados por Cabezas; 2008: 14).

Una vez explicada la manera en la que organizó información, se prosigue con la presentación de resultados.

3.2.1. Grupo A.

En el presente apartado se expondrán los resultados encontrados en los niños y las niñas de quinto grado, en tanto a características de agresores, víctimas, y espectadores.

3.2.1.1. Agresor masculino.

Es la persona que, según señalan Beane (2006), Sanders y Phye (2004), necesita sentirse poderoso, por lo que aprovecha la desigualdad de poder para someter a otro individuo de manera repetitiva y desagradable, sin que éste se percate del dominio que se tiene sobre él.

Sobre este aspecto, en el apartado de heteroinforme del INSEBULL, los pares y el profesor calificaron a los alumnos del uno al nueve, esto representa si la persona

intimida y maltrata a sus compañeros (ver gráfica 1 del anexo 4). Explican Avilés y Elices (2007), que comprenden las opiniones del sujeto en cuanto a si sus compañeros, individuo por individuo, realizan acciones como:

- a) “Maltratar a los compañeros/as muchas veces y durante mucho tiempo a lo largo del curso.
- b) Maltratar a los compañeros/as con la intención de hacerles daño.
- c) Maltratar a los compañeros/as sintiéndose superior.
- d) Maltratar a los compañeros/as ensañándose con alguien en especial.
- e) Contemplar el maltrato repetido hacia algún compañero/a apoyando al agresor/a” (Avilés y Elices; 2007: 33).

Con base en lo anterior, cinco de los diez alumnos obtuvieron una puntuación superior a la media esperada de 100 (ver gráfica 1 del anexo 4) tanto de maestros como de sus pares. Sin embargo, tres obtuvieron una puntuación alta (entre 146 y 203) por parte del docente. Esto significa que él percibe acciones violentas y agresivas de mayor constancia en sus alumnos.

A pesar de la calificación otorgada por el docente, el resultado del cuestionario aplicado a los padres de familia (ver gráfica 2 del anexo 4) arroja que ellos no aprecian en su hijo señales que indiquen un posible bully, ya que son pocos los individuos que se acercan a la media de 27.

En cuanto al autoinforme, se obtuvo que existen factores como la intimidación, además de una carencia de soluciones. Se observa en la gráfica 3 del anexo 5, cuatro niños que superan la media en intimidación y uno, además de los mencionados, presenta carencia de soluciones. Sin embargo, no puntuaron alto en ambos aspectos, por lo que no se puede hablar de tendencia a la agresión.

Cabe señalar que uno de estos sujetos, el niño 5 de la misma gráfica, presenta intimidación y además, con base en Avilés y Elices (2007), está consciente de las situaciones y causa del maltrato. Asimismo, posee un grado de conocimiento de quienes están implicados en los hechos de bullying (ver gráfica 4 del anexo 5).

De acuerdo con la gráfica 4 del anexo 5, los varones de este grupo tienen una constatación de cómo se da el maltrato, sin embargo, sólo el alumno mencionado en el párrafo anterior y el niño 4 tenían identificados a los participantes.

A pesar de que en los instrumentos no se detectó consistencia en los sujetos en cuanto a la agresión, a nivel grupal se considera que las agresiones de mayor a menor frecuencia en la escuela, con una puntuación superior a la media de 3.5, son:

- a) Insultos.
- b) Hablar mal de alguien.
- c) Reírse de otra persona.
- d) Daños físicos.
- e) Amenazas.

f) Rechazo social (ver gráfica 5 del anexo 6).

En los varones del grupo se observó, mediante el diario de campo, mayor frecuencia en los daños físicos. Ejemplo de esto es cuando “el sujeto E le lanzó un libro al alumno A y le dijo al dueño del libro, que el otro lo había tirado” (DC; 2011: 2); además de la situación en la que “el alumno B iba a su butaca y al pasar al lado del sujeto A éste le hizo una zancadilla, B volteó a verlo y A hizo un movimiento con su cabeza (de arriba hacia abajo, como diciendo ¡qué!). Ante esto el alumno B continuó a su lugar” (DC; 2011: 13). Sanders y Phye (2004) señalan que el acoso físico involucra acciones tangibles como golpear, empujar, patear o hacer zancadillas; agregan Cleary y cols. (2005), el desgarrar prendas de vestir, romper y tomar posesiones ajenas. Cabe recordar que en el capítulo uno, de acuerdo con estos autores, el bullying físico es el de mayor facilidad de detectar.

En menor registro se detectaron situaciones como el reírse de otra persona y los insultos. En la primera de ellas, “el grupo salió al recreo, los alumnos O y F se acercaron al maestro y le comentaron, que en clase de física las niñas de 5° B se rieron de F por como habla. El docente les respondió que cuando suceda eso le digan al maestro de física en el momento” (DC; 2011: 21). En este caso, se presenta acoso verbal que, según Voors (2005) consiste en amenazas verbales, insultos, burlas crueles sobre el aspecto físico, la raza, defecto o rareza del habla.

Los insultos se presentaron cuando “las niñas se quejaron de que el sujeto O fue grosero con ellas. El docente le preguntó si aquello era cierto. Él dijo que sí,

porque ellas no sabían jugar, enojado las imitó y el grupo se rio de él, lo que lo hizo enojar más. El profesor le dijo que no quería que se repitiera y continuó con la clase.” (DC; 2011: 20). Otro caso de insulto fue cuando en clase de física “estaban jugando básquet el equipo de R contra el de E. Cuando el equipo del primero anotó, gritó: ‘¡Quién tiene pito!’ ” (DC; 2011: 9).

Por lo tanto, en este grupo masculino existen agresiones entre ellos, además de conciencia de quiénes son los sujetos con el poder de ejercerla, sin embargo, no se puede hablar de una tendencia a la agresión, ya que no se identificó en el autoinforme una marcada carencia en los alumnos para dar soluciones a los problemas.

3.2.1.2. Agresor femenino.

En cuanto a los resultados del mismo grupo, pero de las mujeres, a continuación se explican respecto a las características de bully.

Referente a la gráfica 5 de anexo 6, sobre la tipología del maltrato entre iguales, señalado anteriormente, se registró con mayor frecuencia en el diario de campo el rechazo social y, en menor, el hablar mal de alguien. Sin embargo, existe también un antecedente de daño físico.

En cuanto a rechazo social, el maestro informó al investigador que, antes, “los niños no querían trabajar con la niña Y porque le temían” (DC; 2011: 3). El profesor

agregó que, en una ocasión, “la niña Y empujó a una niña por las escaleras, provocando que se quebrara un brazo. Cuando se le preguntó por qué lo había hecho, dijo que porque quería” (DC; 2011: 3). Según Sanders y Phye (2004), una característica del hostigador es que posee poca empatía por los problemas de otros.

Otro caso de rechazo entre las alumnas se dio el docente y ellas platicaban sobre quienes habían sido aceptados en la escolta. La alumna Y había sido rechazada y estaba llorando. La niña D comentó “mi mamá me dice que no me le acerque a Y” (DC; 2011: 19). Después, se acercaron al investigador cuatro alumnas que no fueron aceptadas y comentaron que las que sí lo fueron no les dirigían la palabra. Señala Voors (2005) que el acoso social es frecuente entre las chicas que están entrando en la pubertad. A veces empieza con motivo de un altercado menor o antipatía entre dos alumnas.

El último caso de rechazo social registrado en el diario de campo fue cuando el maestro les pidió que hicieran parejas para trabajar. “La alumna Y le dijo a L que si trabajaban juntas, a lo que ésta última respondió que no. La estudiante Y hizo cara de tristeza” (DC; 2011: 2). No obstante, L fue una de las personas que apoyó a Y cuando se dio la situación descrita en el párrafo anterior.

En el autoinforme, instrumento cuantitativo, existe un apartado donde el alumno puede realizar un comentario sobre algo que no se le haya preguntado. La niña 7 dijo: “me caen mal (refiriéndose a dos niñas) porque se enojan de la nada y echan mentiras de que se van a juntar con una niña y después dicen que no se

quieren juntar”. Esto complementa lo expuesto anteriormente sobre el diario de campo sobre el rechazo social.

El hablar mal de alguien, otro de los tipos de maltrato registrado entre las alumnas, ocurrió durante el receso cuando “la estudiante Y y el M platicaban de cómo habían sacado a una niña de la escolta, pero chilló y el maestro la volvió a meter” (DC; 2011: 8). Aquí, los estudiantes muestran una ausencia de empatía, señalado por Serrano (2006) como un indicador psicológico del bully. Además de otro caso donde el docente preguntaba al grupo sobre quiénes habían faltado a clases, al referirse a una compañera ausente debido a malestares físicos, “la alumna D mencionó con tono de menosprecio ‘ella siempre se siente mal’ ” (DC; 2011: 16). Se catalogó como hablar mal de alguien porque le resta importancia a los malestares de su compañera.

En el heteroinforme, cuatro alumnas fueron puntuadas superiores a la media por compañeros y el maestro (ver gráfica 6, anexo 6). De éstas, la niña 10, quien además es la alumna Y, fue evaluada por el docente con 193 puntos de una media de 100. Esto refleja que el comportamiento agresor supera a los hechos registrados en el diario de campo. Sin embargo, la puntuación otorgada por sus compañeros no dista demasiado de registrada en las otras 3 niñas.

Respecto al autoinforme (ver gráfica 7 del anexo 7), tres niñas puntuaron superior a la media en intimidación, término definido por Avilés y Elices (2007) como el grado de percepción y conciencia que el alumno expresa como protagonista

agresor en situaciones de acoso escolar. Además, sólo el 7.6% obtuvo valoración superior en carencia de soluciones.

Debido a que ningún alumno femenino obtuvo más de 100 en ambos aspectos, no se puede hablar de una tendencia a la agresión. No obstante, el grupo A femenino sí posee un grado de consciencia de las situaciones en las que se presenta el bullying, denominado por Avilés y elices (2007) como identificación (ver gráfica 8, anexo 7).

Por lo tanto, los resultados del heteroinforme y autoinforme respecto a la intimidación muestran una consistencia en cuanto a la presencia de agresores en el grupo, sin embargo, los padres de familia señalan no haber observado los identificadores de agresor en su hogar (ver gráfica 9 del anexo 8).

En cuanto a la tendencia a la agresión presentada en el grupo de quinto A, se puede definir como nula, ya que no existe un sujeto que posea un puntaje superior a la media establecida en las características de intimidación y carencia de soluciones.

De esta manera se concluye con los resultados del apartado de agresores y se prosigue con el blanco del maltrato escolar.

3.2.1.3. Víctima masculina.

Es el individuo que de manera repetitiva es blanco de acoso físico, verbal, psicológico y social, señalan Sanders y Phye (2004). Las víctimas “presentan dificultades para comunicarse, ya que no logran expresar con la claridad suficiente lo que quieren, necesitan, piensan o desean” (Giangiacomo; 2010: 36).

En el heteroinforme, los compañeros y el profesor calificaron a los alumnos del uno al nueve, dependiendo si el individuo era blanco de agresiones por parte de sus pares (ver gráfica 10, anexo 8). La lista de conductas a evaluar, según Avilés y Elices (2007), era que si compañeros, individuo por individuo, sufrían acciones como:

- a) “Recibir la agresión de algún compañero/a o algunos compañeros/as sin saber defenderse.
- b) Recibir la agresión de algún compañero/a o algunos compañeros/as sin que nadie le defienda.
- c) Recibir la agresión de algún compañero/a o algunos compañeros/as muchas veces durante mucho tiempo a lo largo del curso.
- d) Contemplar el bullying hacia algún compañero/a sin hacer nada.
- e) Contemplar el bullying hacia algún compañero/a haciendo algo a favor de quien sufre el maltrato” (Avilés y Elices; 2007: 33-34).

Con base en lo anterior, el profesor puntuó al 60% del grupo como blanco de agresiones. Por otro lado, los alumnos no valoraron a sus compañeros con puntajes superiores a la media 100 en ese mismo aspecto (ver gráfica 10, anexo 8).

Pero en el autoinforme, se encontró que son cuatro los que poseían un “grado de percepción y consciencia que el alumno/a expresa como protagonista víctima en situaciones de bullying” (Avilés y Elices; 2007: 32). De ellos, dos puntuaron alto en inadaptación social (ver gráfica 11, anexo 9), esto significa que, en el grupo masculino, existen dos sujetos con una tendencia a la victimización. Además, como se mencionó en el apartado de agresor, existe un 100% de constatación y sólo dos estudiantes, quienes también son los sujetos con tendencia a ser víctima (niños 4 y 5 de dicha gráfica), identificaban a los participantes (ver gráfica 4, anexo 5).

Asimismo, el 44.4% expresaba temores escolares ante el maltrato, y el 55.5% manifestaba una falta de integración social con su familia, profesores y compañeros (ver gráfica 12, anexo 9). De este porcentaje, los niños mencionados con victimización poseen, además, los aspectos antes mencionados.

En el capítulo uno se expusieron las características del blanco de acoso con base en Sanders y Phye (2004). De acuerdo con los resultados obtenidos, los alumnos que tuvieron un puntaje por encima de la media en victimización coincidieron con presentar:

- a) Habilidades sociales infructuosas.

- b) Sensación de aislamiento social.
- c) Dificultades para relacionarse con sus compañeros.
- d) Miedo de ir a la escuela.

A pesar de lo anterior, los padres de familia expresaron que sus hijos no presentan los indicadores en el hogar que se esperarían tuviera una víctima (ver gráfica 13, anexo 10).

A continuación se enlistan los hechos en los que se registró violencia en el diario de campo:

- a) “El sujeto E le lanzó un libro a el alumno A y le dijo, al dueño del libro, que el otro lo había tirado” (DC; 2011: 2). En este caso, tanto el sujeto A como el dueño del libro: el sujeto J, sufren acoso físico ya que, según Cleary y cols., (2005) es cuando se sufre daño en la persona o en propiedades. Además de que, en esta situación en particular, el sujeto E tomó posesiones ajenas para hacer ese daño. Un indicador de víctima es el deterioro o pérdida de las pertenencias escolares, señalan Cleary y cols. (2005), Oñate y Piñuel (2007), Giangiacomo (2010) y Serrano (2006).
- b) “El grupo salió al recreo, los alumnos O y F se acercaron al maestro y le comentaron que, en clase de educación física, las niñas del grupo de quinto B se rieron de F por como habla” (DC; 2011: 21). Según Serrano (2006), el quejarse repetidamente de ser objeto de insultos, burlas o agresiones en la escuela es un indicador verbal de víctima.

Por lo tanto, en este grupo existen dos estudiantes con tendencia a la victimización, además de que tienen identificados a los agresores, sin embargo, los padres de familia no se han percatado de dicha situación.

Se concluye con el apartado masculino para exponer los resultados del mismo grupo, pero de las niñas.

3.2.1.4. Víctima femenina.

Respecto a la victimización, se encontró que el grupo completo, incluyendo hombres y mujeres, considera que el 21% de las alumnas eran objeto de agresiones. Por otro lado, el profesor consideró que el 64% lo era, otorgando a tres de ellas un puntaje entre 160 y 190, siendo 100 la media (ver gráfica 14, anexo 10).

Sólo dos alumnas fueron calificadas como víctimas por ambas partes. De ellas una es la niña 10 (el sujeto Y en el diario de campo) quien en la subcategoría anterior (ver gráfica 6 del anexo 6) fue calificada con la mayor puntuación de agresión en su grupo. De acuerdo con estos resultados, ella sería una agresora – víctima, definida por Cleary y cols. (2005) como la persona que hostiga a los más pequeños, a la vez que es acosada sus iguales o mayores. Estos autores señalan que este es el tipo de mayor dificultad de tratar. Indican, además, que en ocasiones suelen ser intimidadores en la escuela y víctimas en la casa.

Sólo un padre de familia señaló en el cuestionario que su hija superaba a la media de 8 en cuanto a las características en el hogar para la víctima (ver gráfica 15, anexo 11).

Respecto a la niña 10, en el diario de campo se registró un hecho en el que se identificó como víctima. Estaban las niñas y la maestra en el patio más pequeño de la escuela, hablaban de las compañeras que no habían quedado en la escolta. La alumna D comentó “mi mamá me dice que no me le acerque a Y” (DC; 2011: 19). Las niñas se fueron a su salón. Cuando el investigador se acercó al profesor, éste le “dijo riéndose que la niña Y lloraba porque no quedó en la escolta” (DC; 2011: 19). Aquí se había mencionado la existencia de acoso social pero, además, es relevante el señalar que el docente muestra poca empatía hacia los sentimientos de su alumna.

En cuanto al autoinforme, éste arrojó que el 38% de las estudiantes se consideraban víctimas y 30% con una inadaptación social (ver gráfica 16, anexo 11). Sólo dos alumnas poseían ambos aspectos, por lo que se puede catalogar como tendencia a la victimización. Como se mencionó en el apartado anterior, el grupo estaba constatado de las situaciones en las que se daba el bullying. Sin embargo, sólo el 46% identificaba a los agresores (ver gráfica 8, anexo 7) y de las víctimas, únicamente la niña 8 lo hacía.

Además, en el grupo se observó a una alumna que, del total de clases a las que asistió el investigador, en un 16% de éstas hubo quejas somáticas como vómito y dolor de cabeza, y en otro 16% faltó a clases.

A nivel grupo, un 69.2% de las estudiantes se consideran vulnerables en la escuela ante el maltrato y un 53% mostraban una carencia de integración social con sus padres, profesores y compañeros (ver gráfica 17, anexo 12).

Por lo tanto, en este grupo, los alumnos y el docente reconocieron que se presentaban muestras de acoso escolar al interior del mismo. Además, se identificó, con base en la información recabada de los papás, que existía una niña con características en el hogar de víctima. Por último, se detectó por medio del autoinforme, que existía una niña con tendencia a la victimización. No se puede asegurar de que la alumna sea el mismo blanco de acoso señalado por todos los instrumentos, sin embargo, sí se puede declarar que en el grupo A existía, al menos, una niña víctima.

Con base en los resultados expuestos, en el grupo de quinto B existe una tendencia a la victimización, presentada por los alumnos cuyos valores en victimización e inadaptación social superaron la media establecida. Así, fueron dos sujetos masculinos y dos femeninos los que lograron dicho resultado.

3.2.1.5. Espectador masculino.

Se entiende por espectadores, en relación con las víctimas, a aquellos “seres humanos más cercanos a ellas... que permanecen al margen, poseídos aparentemente por una pasmosa indiferencia y neutralidad ante las agresiones” (Oñate y Piñuel; 2007: 72).

Como se mencionó anteriormente, en este grupo los hombres poseían una constatación, pero sólo las víctimas identificaban a los agresores (ver gráfica 4, anexo 5). De acuerdo con los resultados del heteroinforme, el docente consideraba que 83.3% de los alumnos apoyaban “haciendo algo a favor de quien sufre el maltrato”. Esto es muy similar a lo encontrado en el heteroinforme (versión para estudiantes), donde ellos mencionaron que sólo el 25% se limita a contemplar los hechos de acoso. Lo anterior también puede interpretarse como que el 75% de los estudiantes sí apoyan a la víctima de bullying (ver gráfica 18, anexo 12).

En el cuestionario aplicado a los padres de familia, donde las preguntas de la 26 a la 30 evaluaban este aspecto (ver anexo 3), el 62.5% de los padres de varones comentaron que sus hijos veían agresiones (ver gráfica 19, anexo 13) y el 37.5% indicaron que su hijo intervino para detener una agresión. Éste último comportamiento lo definen Cleary y cols. (2005) como defensor, ya que muestran el valor de abandonar su papel de espectadores y convertirse en individuos que apoyan a las víctimas, condenando al acosador para que los demás cesen su actitud. Sin embargo, resultó interesante esta información debido a que los padres señalaban la intervención de sus hijos en situaciones de bullying, en cambio, en el autoinforme se obtuvo que los sujetos que conocían quienes intervenían en las situaciones de acoso eran también víctimas (ver gráfica 4, anexo 5, ver niños 4 y 5).

Además, el 25% de los adultos expresaron que han observado cuando se agrede a un compañero de su hijo, y el 37.5% ha visto alumnos que observaban en grupo las agresiones dentro de la escuela.

Por lo tanto, en este grupo existían personas que observaban situaciones de agresión, pese a que valoraban a sus compañeros como espectadores-defensores, los únicos que conocían a los agresores eran las propias víctimas, tal y como indicaba el autoinforme. Por lo tanto, se pueden definir como testigos, posibles protectores y defensores dentro del ciclo del bullying señalado por Olweus (retomado por Serrano; 2006) (ver anexo 1).

3.2.1.6. Espectador femenino.

En cambio, las mujeres de este grupo señalaban que ninguna identificaba situaciones de acoso, pero el docente expresó que el 28.5% de ellas sí intervenía ante dichos actos (ver gráfica 20, anexo 13).

La niña 1 (ver gráfica 20 del anexo 13), quien está dentro del porcentaje de las defensoras mencionadas por dicho maestro, es el sujeto D, quien realizó el comentario: “mi mamá me dice que no me le acerque a Y” (DC; 2011: 19). Además, es necesario recordar que, en ese momento, estaba el profesor presente, riéndose por la tristeza del sujeto Y. Se retomó este caso debido a que el docente afirmó que “está tratando de que los niños acepten a Y, y que poco a poco lo está logrando” (DC; 2011: 22). Sin embargo, otro profesor comentó que la maestra que había impartido clases por varios años a la alumna Y no vio tal conducta agresiva descrita por el docente actual” (DC; 2011: 18). El profesor de quinto A señaló que tal comportamiento agresivo se debía a conflictos en el hogar, sin embargo, es posible

que la poca empatía del docente a este alumno esté incrementando el que la alumna actué de dicha manera.

Respecto a los padres de familia, un 45.4% indicó que sus hijas les habían comentado sobre agresiones en la institución y un 27.2% de ellos opinaron que sus hijas intervenían (ver gráfica 21, anexo 14). Asimismo, otro 27.2% había observado agresiones hacia un compañero de su hija. Ese mismo porcentaje ha visto a un grupo de estudiantes que observan agresiones dentro de la escuela y el 9% ha visto estos grupos realizando lo mismo, pero fuera de la institución educativa.

Aquí existía una consistencia en lo comentado por el docente y el padre de familia, ya que el primero expresó que sus alumnos intervenían en un 28.5% (ver gráfica 20, anexo 13) y los segundos señalaron a sus hijas como defensoras en un 27.2% (ver gráfica 21, anexo 14). Además, en el autoinforme se encontró que únicamente el 23% de las alumnas a parte de las víctimas conocían quiénes están implicados en los hechos de acoso (ver gráfica 8 del anexo 7). Por lo tanto, la identificación e intervención de los alumnos es constante en varios instrumentos, por lo que se puede afirmar los defensores forman parte de este grupo.

3.2.2. Grupo B.

A continuación se expondrán los resultados encontrados en los niños y las niñas de quinto grado, en tanto a características de agresores, víctimas y espectadores.

3.2.2.1. Agresor masculino.

Es el individuo que, según Beane (2006), Sanders y Phye (2004), necesita sentirse poderoso, para lo que aprovecha la desigualdad de poder para someter a otro individuo de manera repetitiva y desagradable, sin que éste se percate del dominio que tienen sobre él.

En el heteroinforme, tanto docente como pares percibían una conducta agresiva (mayor a la media para personas de su edad) en los alumnos varones del grupo (ver gráfica 22, anexo 14), sin embargo, el profesor puntúa superior a 200 a los niños 3 y 4.

A pesar de ello en el heteroinforme, el cual proporcionó “conocimiento de cómo ven el problema los iguales y el profesorado” (Avilés y Elices; 2007: 24), arrojó información sobre un grupo agresivo. Por otro lado, en el autoinforme, fueron ocho los alumnos valorados con intimidación, de los cuales cuatro presentaban además carencias de soluciones. Por lo tanto, son cuatro los estudiantes que poseían ambos aspectos, lo que se interpreta como tendencia a la agresión (ver gráfica 23, anexo 15). Esto se contrastó con lo respondido por los papás, donde señalaron que son tres los niños que superaron la media 27 en cuanto a características en el hogar de un bully (ver gráfica 24, anexo 15).

Además, a nivel grupo, existía una constatación sobre “las condiciones situacionales de los hechos de maltrato” (Avilés y Elices; 2011: 33) en todos los varones (ver gráfica 25 anexo 16).

Como un grupo conformado por hombres y mujeres, presentaban aspectos superiores a la media de 3.5 en cuanto a los tipos de acoso escolar, siendo éstos de mayor a menor:

- a) Insultos.
- b) Reírse de otra persona.
- c) Hablar mal de alguien más.
- d) Daños físicos (ver gráfica 26, anexo 16).

El primero de éstos se corroboró mediante el diario de campo, donde los hombres tuvieron mayor expresión de violencia mediante los insultos. Ejemplo de esto son las siguientes situaciones:

- a) El docente sintió a los alumnos tensos y decidió utilizar una dinámica de baile para relajarlos, pero indicó que en esta ocasión las niñas no participarían. El alumno M le dijo a el sujeto X “eres niña, y éste respondió: sí, sí (en tono apático)” (DC; 2011: 29).
- b) Los niños “salieron a clase de educación física, jugaron en dos equipos quemados, y varios niños fueron agresivos verbales entre ellos” (DC; 2011: 29).

- c) Debido a que era el primer día de clases después de las vacaciones de Semana Santa “las butacas estaban muy sucias, por lo que los niños comenzaron a limpiarlas. Se pasaban la franela entre ellos, el sujeto U se la pasó al sujeto T y le dijo que se la pasara a los jotos. El sujeto hizo un gesto de aprobación al comentario” (DC; 2011: 27).
- d) “Durante la exposición del docente sobre el plato del buen comer. El sujeto N hizo un comentario de que su compañero R estaba gordo y sano (es el más alto y robusto del salón). El maestro respondió que él estaba flaco y no estaba sano” (DC; 2011: 28).
- e) “El alumno U no podía encestar y tres de sus compañeros estaban esperando que lo hiciera para continuar con la actividad de la clase de educación física. El individuo N se desesperó y comenzó a gritarle groserías y a decirle ¡apúrate wey!” (DC; 2011: 31).
- f) “El alumno Q le preguntó a V por qué traía tenis con el uniforme, F intervino y respondió –porque está bien pendejo-” (DC; 2011: 38).
- g) “Una alumna estaba cobrando un dinero para un convivio. Otra, la alumna Ñ, le dijo a X que pagara, a lo que le respondió - ¡cállate ratona!- (ella es pequeña para su edad) y R dijo – mejor elefante-” (DC; 2011: 26).
- h) El profesor les indicó a los alumnos que describieran un animal utilizando un adjetivo calificativo. El sujeto X dijo –el primo de R, la ballena-. Después un poco más serio describió a un tigre. Llegó el turno de T y describió a un animal similar, el alumno X se enojó y le gritó - ¡copión, cállate blanco copión!-” (DC; 2011: 38-39).

En cuanto al reírse de otra persona, se detectó cuando un alumno “tenía que comenzar a leer, esperaba una indicación para iniciar, pero lo abuchearon” (DC; 2011: 24). Además de que en una ocasión “el alumno N imitaba a X mientras participaba en clase” (DC; 2011: 24). En estos casos, tanto el grupo como el sujeto N, se burlaban de sus compañeros.

Este tipo de conducta agresiva es definida por Voors (2004) como acoso verbal, ya que incluye las amenazas expresadas de manera oral, los insultos, las burlas crueles acerca de la vestimenta, del aspecto físico, raza, origen étnico, de algún defecto o anomalía visible, o de alguna rareza del habla o de la conducta.

En cuanto a los daños físicos, se registraron en dos ocasiones. En la primera de ellas, estaba leyendo una alumna para todo el grupo, “U se levantó y empujó a M contra la pared, el maestro dijo ‘¿qué pasó ahí?’ (con voz fuerte y de regaño). U respondió que M lo estaba molestando. Entonces el profesor dijo ‘yo sólo pregunté qué pasó’ (con tono despreocupado e irónico)” (DC; 2011: 32). En el segundo caso, mientras los niños entraban del receso, el investigador esperaba a fuera del salón a que llegara el maestro. “Desde la puerta se observó a U y a T cerca de X. El sujeto T se acercó al alumno X le dio unos puñetazos y cuando el niño agredido vio al investigador, los otros dos individuos se alejaron” (DC; 2011: 33). Momentos después, el alumno M se acercó al mismo, niño lo golpeó y le pidió una flauta.

Ambas situaciones correspondían a lo que se conoce como acoso físico, ya que, según afirman Cleary y cols. (2005), se define como aquel que tiene lugar cuando un sujeto sufre daño en su persona o propiedades. Agregan Sanders y Phye (2004), que involucran acciones tangibles, como golpear, empujar, patear, arañar, morder, escupir, hacer zancadillas, jalar el cabello o cualquier otro ataque físico.

Por lo tanto, los iguales y el docente perciben agresiones constantes entre los varones del grupo. Sin embargo, sólo cuatro alumnos consideraron que poseían tendencia a la agresión (ver gráfica 23, anexo 15). Además, los padres de familia señalaron que tres niños poseían dichas características en casa. Con base en estos resultados, se puede afirmar que existían agresiones en la escuela, así como una conciencia de los participantes.

3.2.2.2. Agresor femenino.

En cuanto al grupo femenino, a continuación se presentan los resultados que obtuvieron respecto al bully.

En el heteroinforme, los alumnos calificaron que un '57.1% de sus pares femeninas poseía un comportamiento agresivo. En cambio, el maestro consideró que un 78.5% lo presentaba. Además, la niña calificada con mayor agresividad por sus iguales no concordaba con la señalada por el profesor (ver gráfica 27, anexo 17, niña 6 y niña 8). Respecto al autoinforme, un 21.4% se valoró con intimidación y un 21.4% de igual manera se calificó con carencia de soluciones. De este último porcentaje,

sólo la alumna 2 coincidió con los dos aspectos, por lo que se puede afirmar que ella poseía una tendencia a la agresión (ver gráfica 28, anexo 17).

Sobre esto, sólo un padre de familia expresó que su hija cumplía con los indicadores de agresora (ver gráfica 29, anexo 18). A pesar de que existía una total constatación sobre las situaciones en las que se presentaba el bullying, sólo un 14.2% identificaba a los participantes (ver gráfica 36, anexo 21).

Por lo tanto, de acuerdo con estos resultados, la presencia de agresoras en el aula estuvo confirmada por varias fuentes.

En lo referente a la tipología del maltrato (ver gráfica 26, anexo 16), donde de la media 3.5 el grupo puntuó superior en los aspectos de:

- a) Insultos.
- b) Reírse de otra persona.
- c) Hablar mal de alguien más.
- d) Daños físicos.

Se registró en el diario de campo, mayor consistencia en las acciones de hablar mal de alguien más, seguido por los insultos y el rechazo social. El primero de ellos se identificó durante el receso: “estaban varias niñas platicando, la alumna F comentó ‘sabían que Z está enojada con ustedes’, luego le indicó a otra niña que a excepción de ella. La alumna H dijo ‘sí, es que no le hicimos caso’” (DC; 2011:30).

Además de otra ocasión en la que el profesor le dijo al sujeto F que le diera un ejemplo de adjetivo calificativo, “ella respondió ‘K es fresa’. Esta última no respondió nada” (DC; 2011: 38). Por último, mientras unas alumnas de este grupo ensayaban para un evento, otras observaban. Estas comenzaron a decir que “K es una fresa, ‘esa rosca es bien fresqui’, y que tenía la blusa desteñida y sólo seguía porque ‘el maestro la quería para su hijo’. Se les preguntó si no era su amiga y respondieron que sí” (DC; 2011: 41).

Los insultos se presentaron cuando “dos alumnas, W y F se dijeron cosas moviendo los labios, tenían una mirada directa y desafiante. El sujeto W le respondió ‘botellita de jerez’ y F sólo hizo cara de enojo” (DC; 2011: 26).

Por último, el rechazo social se dio de parte de una mujer hacia un varón: “una alumna traía unas fotos de los niños de grupo cuando estaban más pequeños. El sujeto U las pidió ver y luego X. La alumna F dijo que a éste no se las prestaran” (DC; 2011: 43).

De acuerdo con esto, las agresiones presentadas por las alumnas en mayor frecuencia diferían a las de los varones, siendo estas más de tipo social. Expresan Sanders y Phye (2004) sobre la dificultad en este tipo de maltrato para demostrarlo, y que involucra las conductas como esparcir rumores, que es indirecta e involucra a terceros.

Respecto a este grupo, fueron un caso masculino y cuatro femeninos los que, obtuvieron una puntuación superior a la media establecida en intimidación y carencia de soluciones, cuyo resultado indica una tendencia a la agresión.

Una vez presentadas las características de violencia y agresiones en este grupo, se continúa con las de la víctima.

3.2.2.3. Víctima masculina.

Es aquella que, de manera repetitiva, es blanco de acoso físico, verbal, psicológico y social, señalan Sanders y Phye (2004). “Presentan dificultades para comunicarse, ya que no logran expresar con la claridad suficiente lo que quieren, necesitan, piensan o desean. Suelen ser prudentes, callados, sensibles y tímidos” (Giangiacomo; 2010: 36).

En el heteroinforme, tanto pares como profesor, valoraron como blancos de victimización a los varones del grupo en general (ver gráfica 30 anexo 18). En cambio, en el autoinforme, el cual es la percepción del propio sujeto, un 58.3% se valoró como víctima y un 41.6% con inadaptación social. De este porcentaje, sólo dos alumnos presentaron ambos aspectos, lo que señala una tendencia a la victimización (ver gráfica 31, anexo 19).

De igual manera, sólo un padre de familia indicó observar características de víctima por parte de su hijo en casa (ver gráfica 32, anexo 19). Además, sólo 33.3%

de los niños identificaron quiénes están implicados en las agresiones, de los cuales ninguno es víctima (ver gráfica 25, anexo 16).

En el aula, se observaron situaciones en las que se detectó violencia hacia una persona. En una clase, el estudiante N le comentó a otros compañeros que “el único marica es él (señalando a su compañero X)” (DC; 2011: 25). Además de que este niño, en el apartado de agresores femeninos, fue el blanco de ellas en el rechazo social. Este niño es valorado por el docente como el individuo con mayor puntuación como blanco de acoso (ver gráfica 31, anexo 19, niño 5).

En este grupo, existió un antecedente descrito por el propio alumno en el autoinforme, apartado cualitativo, donde el niño 2 comentó: “en mi otra escuela no iba mi mamá, y un maestro nos llevaba a mi casa y los de primero de secundaria me molestaban y me quitaban los zapatos”. Además, agregó que no se puede solucionar debido a que “los maestros no están, las familias no se esperan y los compañeros sólo platican y no ven”. Esta información es relevante debido a que este mismo sujeto, en este instrumento, puntúa alto en intimidación y victimización (en las gráficas 23, anexo 15 y 31 del anexo 19, ver los datos del niño 2). De continuar la conducta del bullying, el estudiante sería definido como hostigador - víctima, los autores Cleary y cols. (2005), expresan que las personas con este perfil suelen molestar a los más pequeños que él, a la vez que sus iguales o chicos mayores de edad los acosan. También comentan que es, dentro del fenómeno del acoso escolar, el tipo de participante más difícil de tratar debido a la combinación de particularidades.

Además, en la gráfica 42 del anexo 24 del autoinforme se indica cómo el 83.3% de los varones consideran que carecen de una integración con sus papás, profesor y compañeros. Así como, en un 66.6%, poseen un sentimiento de vulnerabilidad ante los maltratos escolares.

Respecto a este apartado, se concluye que existen dos alumnos con tendencia a la victimización, además de que los padres comentan que su hijo presenta los indicadores en el hogar. Asimismo, como se expuso, existe un antecedente de blanco de acoso. Por lo que se infiere que existe al menos un niño víctima del acoso escolar, mientras gran parte del grupo se siente carente de integración social además de vulnerable ante el bullying.

Una vez presentados los resultados de los blancos de acoso masculinos, se prosigue con el género femenino.

3.2.2.4. Víctima femenina.

En cuanto a ellas, en un apartado del INSEBULL, el heteroinforme, arrojó que los iguales valoraron a un 64.2% de las alumnas como víctimas, en comparación a un 78.5% otorgado por el docente (ver gráfica 33 del anexo 20). No obstante, el autoinforme mostró un 50% con victimización y un 57.1% con inadaptación social. De este porcentaje, cinco estudiantes poseían una tendencia a ser blanco de acoso (ver gráfica 34 del anexo 20) y, de éstas, sólo cuatro mostraban un sentimiento de

vulnerabilidad ante el maltrato, así como una falta de integración social (ver gráfica 37 del anexo 22).

De acuerdo con estos resultados, estas niñas presentarían, conforme a lo dicho por Sander y Phye (2004):

- a) Habilidades sociales infructuosas.
- b) Sensación de aislamiento social.
- c) Dificultad para relacionarse con sus compañeros.

Al respecto, ninguna estudiante puntuó superior a la media en el cuestionario (ver gráfica 35, anexo 21), sin embargo, sólo se apreció en clase un identificador de víctima: en las observaciones realizadas, la alumna 2 del heteroinforme, valorada por sus iguales como blanco de acoso, tuvo un 22.2% de faltas a clase.

Por lo tanto, acerca de la tendencia tanto de hombres como de mujeres a la victimización, se obtuvo que cinco varones y dos mujeres obtuvieran una valoración superior a la media establecida en blanco de acoso e inadaptación social.

Estos resultados indican que hay presencia de víctimas en este salón, cuyas agresiones observadas se describieron en el apartado anterior. Ahora se continuará con el papel de los observadores.

3.2.2.5. Espectador masculino.

El bullying es un abuso de poder, sin embargo, éste no se encuentra exclusivamente en el acosador, sino también en el grupo. Es éste el que permite al bully usar la violencia contra la víctima y los demás individuos, comenta Castells (2007). Los espectadores “son los seres humanos más cercanos a ellas... los que permanecen al margen, poseídos aparentemente por una pasmosa indiferencia y neutralidad ante las agresiones” (Oñate y Piñuel; 2007: 72).

En los varones se presenta un 83.3% de apoyo a las víctimas de acoso, comenta el profesor; en cuanto los alumnos, señalan que sus pares contemplan en un 25% (ver gráfica 38 del anexo 22). Aquí se puede identificar una consistencia entre lo que comentan ambas partes, según esto, los espectadores que intervienen constituyen una gran porción del grupo. Contrastándolo con los resultados del heteroinforme en cuanto a víctimas y hostigadores, se deduce que es un grupo violento, sin embargo se defienden entre ellos.

Respecto a lo respondido por los padres de familia en el cuestionario (ver gráfica 39, anexo 23), se encontró que:

- a) Un 36% señaló que sus hijos han visto agresiones hacia un compañero.
- b) El 18% intervienen para detener las agresiones.
- c) Un 18% de los papás han observado que se agrede a un compañero de su hijo.

- d) Un 27.2% se ha percatado de que un grupo de alumnos observan mientras se maltrata a alguien más dentro de la escuela.
- e) El 18% ha identificado la misma situación anterior, pero en los alrededores de la escuela.

De acuerdo con lo anterior, la intervención de los defensores disminuye, según la percepción de los padres. Sin embargo, es algo que aún está presente en el grupo.

3.2.2.6. Espectador femenino.

Por otro lado, respecto a las alumnas, el maestro expresó en el heteroinforme que ellas, en un 78% manifiestan una intervención en apoyo de la víctima. Además, sus pares calificaron que no existe una contemplación de parte de ellas en las situaciones de maltrato (ver gráfica 40 anexo 23).

Entonces, tomando estos datos como base, es posible afirmar que la contemplación en las mujeres de este grupo es menor a la de los varones. Clifford (2006) menciona un estudio en el que se observó que las chicas eran las que intervenían en mayor frecuencia en apoyo a las víctimas.

Sin embargo, los papás comentaron que las niñas que ven agresiones corresponden al 7.1%, mientras que las que intervienen son el 14.2%. Asimismo, los

padres que observaban agresiones hacia un compañero de su hija son el 7.1% (ver gráfica 41, anexo 24).

En estos casos se habla de intervención del alumno, por lo que los ajenos, es decir, las personas que se alejan del escenario y con su neutralidad parecen tolerar la intimidación en silencio; están presentes en menor parte en el grupo.

Por lo tanto el objetivo general de “Analizar las manifestaciones del bullying en los géneros masculino y femenino de la Escuela Primaria Federal Constitución del '57 de Uruapan, Michoacán”, se cumplió de la siguiente manera:

En cuanto al agresor, de acuerdo con lo expuesto, los varones presentan con mayor frecuencia los daños físicos hacia alguien, el reírse de otra persona y, por último, los insultos; en comparación con sus compañeras, que manifestaron el hablar mal de alguien, rechazo y los insultos. Esto corrobora lo señalado por los autores respecto a que las mujeres emplean con mayor frecuencia la agresión social o verbal, y los hombres la física. No obstante, ellos igualmente emplearon acoso verbal.

En lo que corresponde a las víctimas, 4 de los varones reflejaron tendencia en este aspecto, sólo uno mostró indicadores en casa. Estos niños fueron blanco de agresiones físicas, verbales y rechazo social. En comparación, 7 mujeres presentaron victimización, fue evidente el rechazo social y el hablar mal, no obstante las niñas presentaron características distintas a los varones, como las quejas

somáticas y el faltar a clases. Además de que se detectó en ellas una víctima que de igual manera era agresora.

Finalmente, los resultados de los espectadores arrojaron que en ambos géneros la intervención es similar, tanto en opinión de los papás como en la de los docentes, de este modo afirmaron en un 28.5% y 29% hombres y mujeres respectivamente, que conocen a los participantes en las agresiones. Cabe señalar que en las situaciones registradas en el diario de campo, cuando se agredía a alguien no se observó la intervención como defensor de algún alumno. Sin embargo, no significa que no se presente. En los niños se apreció su conducta como la de espectador-reforzador y en las niñas como espectador-ajeno.

Una vez concluida la presentación de resultados sobre la información recabada con el fin de cumplir los objetivos planteados, se continúa con el apartado de conclusiones.

CONCLUSIONES

Como se estableció desde un inicio en el planteamiento del problema, este trabajo se rigió bajo un objetivo principal, el cual quedó formulado de la siguiente manera: analizar las manifestaciones del bullying en los géneros masculino y femenino del quinto grado de la Escuela Primaria Urbana Federal Constitución del '57.

Para conseguirlo, se cubrieron consecutivamente los distintos objetivos particulares. Los teóricos, que comprenden del primero al séptimo, abarcan la delimitación del bullying, los participantes, tipos de acoso y consecuencias. Se cumplieron en el primer capítulo con la revisión de las aportaciones de las investigaciones realizadas.

Respecto a los objetivos prácticos planteados para la investigación, se propuso como octavo el identificar los tipos de acoso presentes en los alumnos de quinto grado de la Escuela Primaria Urbana Federal Constitución del '57. Se concretó en el apartado de análisis e interpretación de resultados del capítulo tres, en las subcategorías de agresor en ambos grupos.

En el noveno objetivo se proyectó identificar si existe la tendencia a la agresión en hombres y mujeres, del grupo A y B de quinto grado de la Escuela Primaria Federal Constitución del '57, lo cual se cumplió en el apartado de análisis e

interpretación de resultados, donde al finalizar las secciones de agresión se retomó el producto de dicha categoría.

Se propuso como objetivo décimo identificar si existe la tendencia a la victimización en hombres y mujeres, de los grupos A y B de quinto grado de la Escuela Primaria Federal Constitución del '57, de igual manera se vio realizado con los resultados de ambos grupos, en el apartado de víctimas.

El undécimo objetivo proponía identificar la presencia de observadores del bullying en la Escuela Primaria Federal Constitución del '57. Los resultados del apartado de espectadores señalaron a padres, docentes y alumnos en esta categoría.

El duodécimo objetivo planteaba comparar las manifestaciones del agresor femenino del masculino del quinto grado de la Escuela Primaria Federal Constitución del '57. Éste se cumplió en el apartado después de los espectadores femeninos del grupo B.

El objetivo decimotercero se estructuró como comparar las manifestaciones de la víctima femenina de la masculina del quinto grado de la Escuela Primaria Federal Constitución del '57, cumplido de igual manera en el mismo apartado que el anterior.

El decimocuarto objetivo fue comparar las manifestaciones de los observadores femeninos de los masculinos del quinto grado de la Escuela Primaria

Federal Constitución del '57, el cual se vio cumplido al finalizar el apartado de análisis e interpretación de datos.

El objetivo decimoquinto se definió como describir la conducta del docente ante una situación de acoso de los niños de quinto grado de la Escuela Primaria Federal Constitución del '57, lo cual se realizó en el apartado de análisis en las categorías de observador y agresor.

Por lo tanto, una vez cumplido el último objetivo práctico, se logra alcanzar el objetivo final planteado al inicio de esta investigación: analizar las manifestaciones del bullying en los géneros masculino y femenino de la Escuela Primaria Federal Constitución del '57 de Uruapan, Michoacán. Se respondió mediante el acto de identificar que el bullying se manifiesta en las mujeres como agresora, a manera de hablar negativamente de otra persona o rechazarla; como víctima en quejas somáticas, faltar a clases y ser rechazada por sus compañeros; como observadora se le designó el rol de espectadora–ajena. En el varón como bully, al dañar físicamente, reírse o insultar a alguien; como víctima, al ser blanco de risas, groserías y daños físicos; finalmente como espectador se catalogó como espectador–reforzador. Así se cumple el propósito de esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Ardila, Rubén. (1981)
Psicología del aprendizaje.
Edit. Siglo veintiuno. México.

Ary, Donald; Jacobs, Lucy Ch.; Razavieh, Asghar. (1989)
Introducción a la investigación pedagógica.
Edit. McGraw-Hill. México.

Avellanosa, Ignacio. (2008)
En la clase me pegan.
Edit. EDAF. España.

Avilés Martínez, José Ma.; Elices Simón, Juan Antonio. (2007)
INSEBULL (Instrumento para la Evaluación del Bullying)
Edit. CEPE. Madrid, España.

Beane, Allan L. (2006)
Bullying: Aulas libres de acoso.
Edit. Graó. España.

Berger, Kathleen S.; Thompson, Ross A. (1998)
Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia.
Edit. Médica Panamericana. España.

Berryman, Julia C. (1994)
Psicología del desarrollo.
Edit. Manual Moderno. México.

Bisquerra, Rafael. (1989)
Métodos de investigación educativa.
Edit, CEAC. España.

Blanchard Giménez, Mercedes; Muzás Rubio, Estibaliz. (2007)
Acoso escolar: Desarrollo, prevención y herramientas de trabajo.
Edit. Narcea. España.

- Butiñá Jiménez, Carmen. (1987)
Puericultura: embarazo, primera infancia y pubertad.
Edit. CEAC. España.
- Cabezas López, Carlos. (2008)
Violencia escolar: El acoso del profesor hacia el alumno.
Edit. CreatSpace. Estados Unidos.
- Castells C., Paulino. (2007)
Víctimas y matones: claves para afrontar la violencia en niños y jóvenes.
Edit. CEAC. España.
- Cleary, Mark; Sullivan, Ginny; Sullivan, Keith. (2005)
Bullying en la enseñanza secundaria.
Edit. CEAC. España.
- Clifford H., Edwards. (2006)
El orden en las aulas: recursos para resolver los problemas de disciplina en la clase.
Edit. CEAC. España.
- Davidoff, Linda. (1989)
Introducción a la psicología.
Edit. McGraw-Hill. México.
- De la Mora Ledesma, José G. (2004)
Psicología educativa.
Edit. Progreso. México.
- García Solís, Silvia Janeth. (2010)
Manifestaciones del bullying en segundo grado de secundaria.
Tesis inédita de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Don Vasco, A.C.
Uruapan, Michoacán, México.
- Giangiacomo, Marina. (2010)
Cuando la escuela se vuelve un infierno.
Edit. Mexicanos Unidos. México.
- Gispert, Carlos. (1999)
Psicología del niño y del adolescente.
Edit. Océano. España.

Harris, Sandra; Petrie, Garth F. (2006)

El acoso en la escuela: los agresores, las víctimas y los espectadores.

Edit. Paidós. España.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (2010)

Metodología de la investigación.

Edit. McGraw-Hill. México

Hoffman, Lois; Paris, Scott; Hall, Elizabeth. (1995)

Psicología del desarrollo hoy.

Edit. McGraw-Hill. España.

Iglesias Cortizas, Ma. José; Sánchez Rodríguez de Castro, Ma. del Carmen. (2007)

Diagnóstico e intervención didáctica del lenguaje escolar.

Edit. Netbiblo. España.

Larroyo, Francisco. (1982)

Diccionario Porrúa de Pedagogía.

Edit. Porrúa. México.

Moraleda, Mariano. (1999)

Psicología del desarrollo: infancia, adolescencia, madurez y senectud.

Edit. Alfaomega. México.

Moreno Bayardo, María Guadalupe. (2000)

Introducción a la investigación educativa. Vol. II.

Edit. Progreso. México.

Morris, Charles G.; Maisto, Albert A. (2001)

Introducción a la psicología.

Edit. Pearson. México.

Münch Galindo, Lourdes. (1998)

Métodos y técnicas de investigación.

Edit. Trillas. México.

Nérici, Imídeo G. (1969)

Hacia una didáctica general dinámica.

Edit. Kapelusz. México.

Papalia, Diane; Wendkos Olds, Sally; Duskin Feldman, Ruth. (2005)
Psicología del desarrollo.
Edit. McGraw-Hill. México.

Pardinas, Felipe. (1996)
Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales.
Edit. Siglo Veintiuno. México.

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

Oñate, Araceli; Piñuel, Iñaki. (2007)
Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños.
Edit. CEAC. España.

Rice, Philip F. (1997)
Desarrollo humano: Estudio del ciclo vital.
Edit. Pearson. México.

S/A. (2000)
Pedagogía y Psicología Infantil.
Edit. Cultural. México.

Sanders, Cheryl E.; Phye, Gary D. (2004)
Bullying: Implications for the classroom.
Edit. Academic Press. Estados Unidos.

Serrano, Ángela. (2006)
Acoso y violencia en la escuela: Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying.
Edit. Ariel. España.

Uwe, Flick. (2004)
Introducción a la investigación cualitativa.
Edit. Morata y Paideia Galiza. España.

Voors, William. (2005)
Bullying: el acoso escolar.
Edit. Oniro. España.

Woolfolk, Anita E.; Craig, Grace J. (1988)
Manual de psicología y desarrollo educativo.
Edit. Prentice Hall. México.

Woolfolk, Anita. (2006)
Psicología educativa.
Edit. Pearson. México.

MESOGRAFÍA

S/A. (2010)

“Diputados van contra bullying”

Periódico El universal

<http://www.eluniversal.com.mx/nacion/182659.html>

S/A. (2011)

“Organiza GDF Congreso Internacional Sobre Bullying”

Grupo Fórmula

<http://www.radioformula.com.mx/notas.asp?Idn=172025>

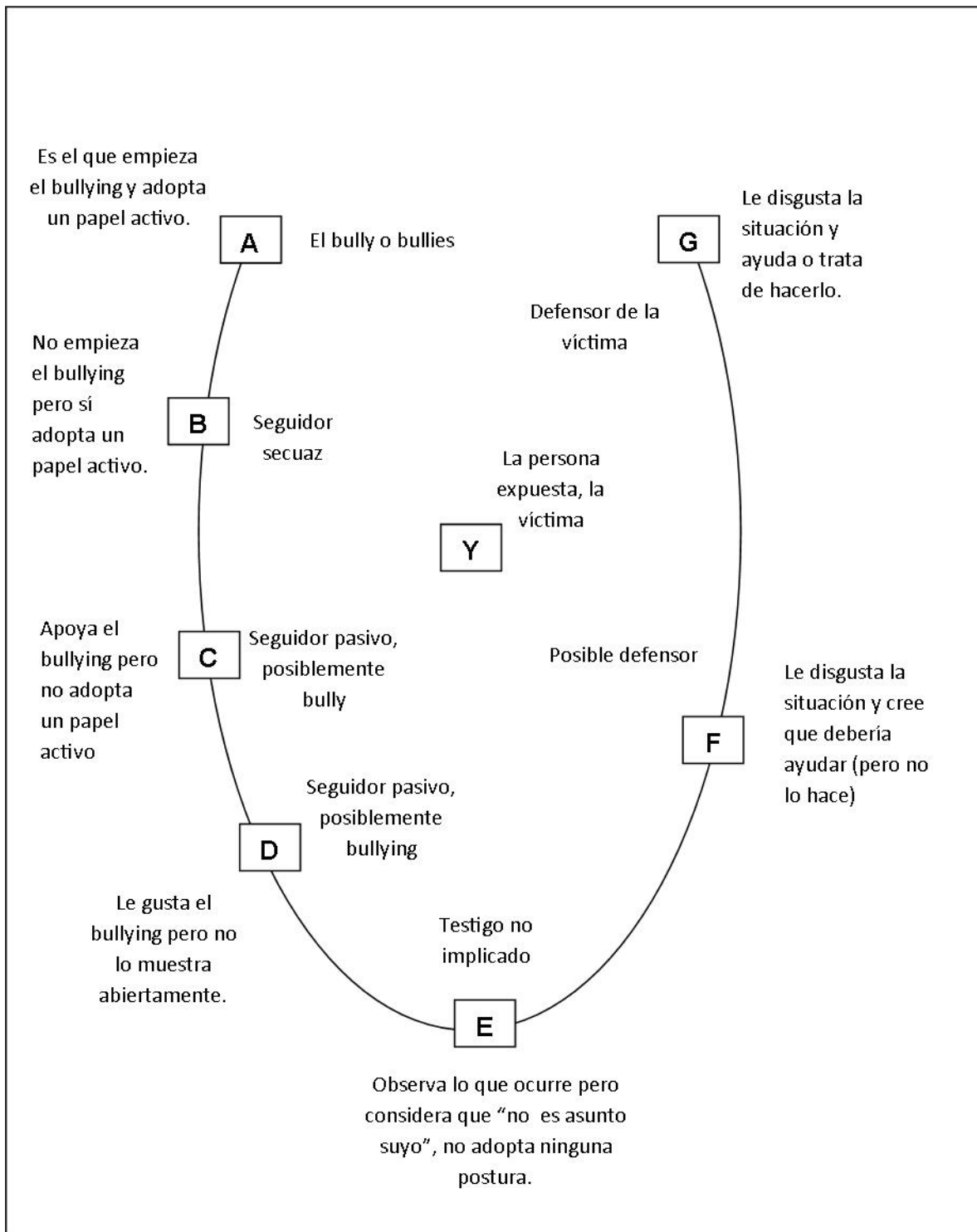
García Velázquez, Imelda. (2011)

“Diputados aprueban reforma a la ley de educación para evitar acoso escolar”

CNN México

<http://mexico.cnn.com/nacional/2011/04/27/diputados-aprueban-reforma-a-la-ley-de-educacion-para-evitar-acoso-escolar>

CICLO DE OLWEUS SOBRE BULLYING



GUÍA DE OBSERVACIÓN

Indicadores del agresor.

- Habla de forma despectiva de algún compañero de su clase.
- Recibe llamadas de atención por peleas con sus compañeros.
- Disfruta burlarse de sus compañeros.
- Infringe las normas del aula de manera habitual.
- Se muestra rebelde a las llamadas de atención.
- Desvía continuamente la atención de la clase hacia él o ella.
- Evade sus responsabilidades.
- Se muestra prepotente o poco reflexivo.
- Se comporta agresivamente por regla: bromas desagradables, insulta, dice apodos, ridiculiza, golpea o daña pertenencias.
- Falta al respeto como forma de interactuar.
- Busca la complicidad por medio de la risa.

Indicadores de la víctima.

- Falta a clase de manera continua.
- Se muestra intimidado o nervioso al intervenir en clase.
- Se aísla del grupo.
- Sale frecuentemente al último de clase.
- Ha entrado del recreo con golpes.
- Lo señalan en tono de burla cuando participa.
- Para una actividad nadie lo escoge o lo hacen al último.
- Se observa un deterioro gradual de su trabajo.
- Quejas somáticas constantes.
- Es objeto de burlas constantes.
- Intentan quedarse cerca del profesor o de otros adultos.

12. ¿Su hijo(a) ha dejado de hacer cosas que antes le gustaban?
 Sí No
13. ¿Ha notado que baje drásticamente el rendimiento escolar de su hijo?
 Sí No
14. ¿Qué tan seguido su hijo(a) pierde sus pertenencias?
a) Nunca b) Casi nunca c) Algunas veces d) Casi siempre e) Siempre
15. ¿Con qué frecuencia, su hijo(a) regresa de clases con sus pertenencias dañadas sin aparente explicación?
a) Nunca b) Casi nunca c) Algunas veces d) Casi siempre e) Siempre
16. ¿Tiene su hijo (a) problemas para relacionarse con sus compañeros?
a) Nunca b) Casi nunca c) Algunas veces d) Casi siempre e) Siempre
17. A su hijo(a), ¿le agrada burlarse de sus amigos?
a) Nunca b) Casi nunca c) Algunas veces d) Casi siempre e) Siempre
18. Con los adultos, su hijo(a) es abierto a recibir indicaciones sobre la manera de comportarse.
a) Nunca b) Casi nunca c) Algunas veces d) Casi siempre e) Siempre
19. ¿Su hijo(a) acepta la responsabilidad de lo que hace?
a) Nunca b) Casi nunca c) Algunas veces d) Casi siempre e) Siempre
20. Su hijo(a) accede a pedir disculpas por sus actos:
a) Nunca b) Casi nunca c) Algunas veces d) Casi siempre e) Siempre
21. Cuando se le pide reflexionar sobre su conducta, ¿su hijo(a) fácilmente se pone en el lugar de otras personas?
a) Nunca b) Casi nunca c) Algunas veces d) Casi siempre e) Siempre
22. ¿Su hijo(a) cumple las reglas familiares?
a) Nunca b) Casi nunca c) Algunas veces d) Casi siempre e) Siempre
23. A su hijo(a), ¿le gusta molestar a sus hermanos?
a) Nunca b) Casi nunca c) Algunas veces d) Casi siempre e) Siempre
f) No tiene hermanos
24. ¿Cómo se encarga de la disciplina de su hijo(a)?
-
25. En las discusiones, a su hijo(a) le gusta tener la última palabra:
a) Nunca b) Casi nunca c) Algunas veces d) Casi siempre e) Siempre
26. ¿Su hijo(a) le comentó que ha visto una agresiones hacia un compañero (a) del salón?
 Sí No
27. ¿Su hijo le comentó que él intervino para detener una agresión hacia un compañero (a) del salón?
 Sí No
28. ¿Usted observa que se agrade a un compañero(a) de su hijo(a)?
a) Nunca b) Casi nunca c) Algunas veces d) Casi siempre e) Siempre

29. ¿Usted se ha dado cuenta de que un grupo de estudiantes que observan mientras se maltrata a alguien más dentro de la escuela?

Sí

No

30. ¿Usted ha visto a un grupo de estudiantes que observen mientras se maltrata a alguien más en los alrededores de la escuela?

Sí

No

31. ¿Ha escuchado comentarios de desprecio de su hijo(a) sobre algún compañero(a) de su grupo?

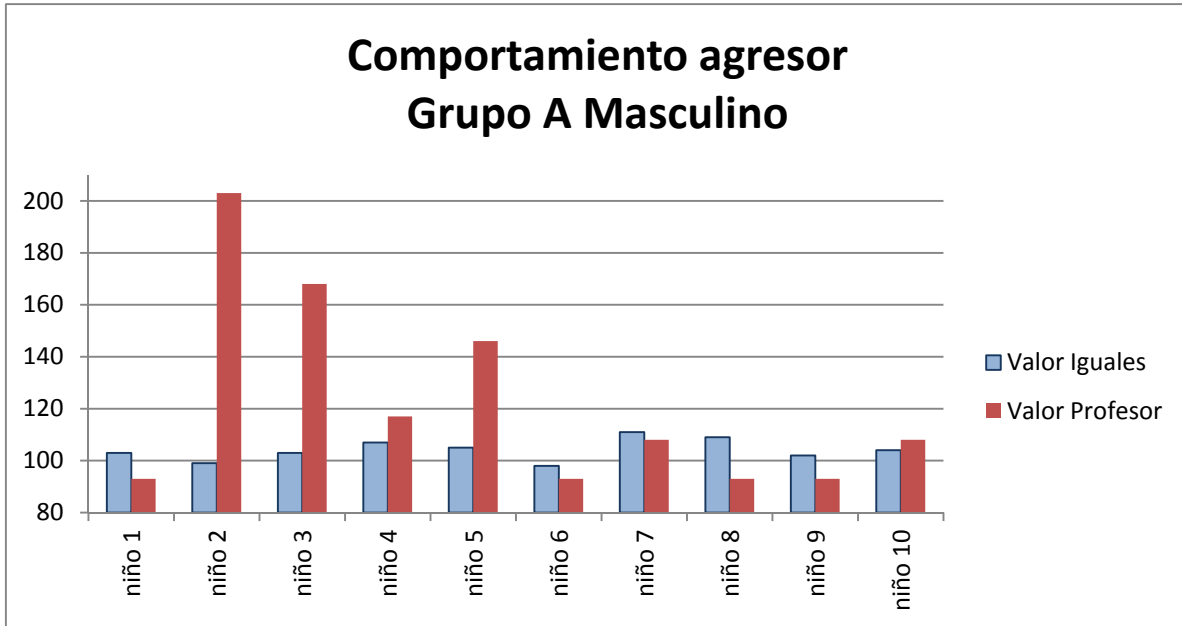
a) Nunca b) Casi nunca c) Algunas veces d) Casi siempre

e) Siempre

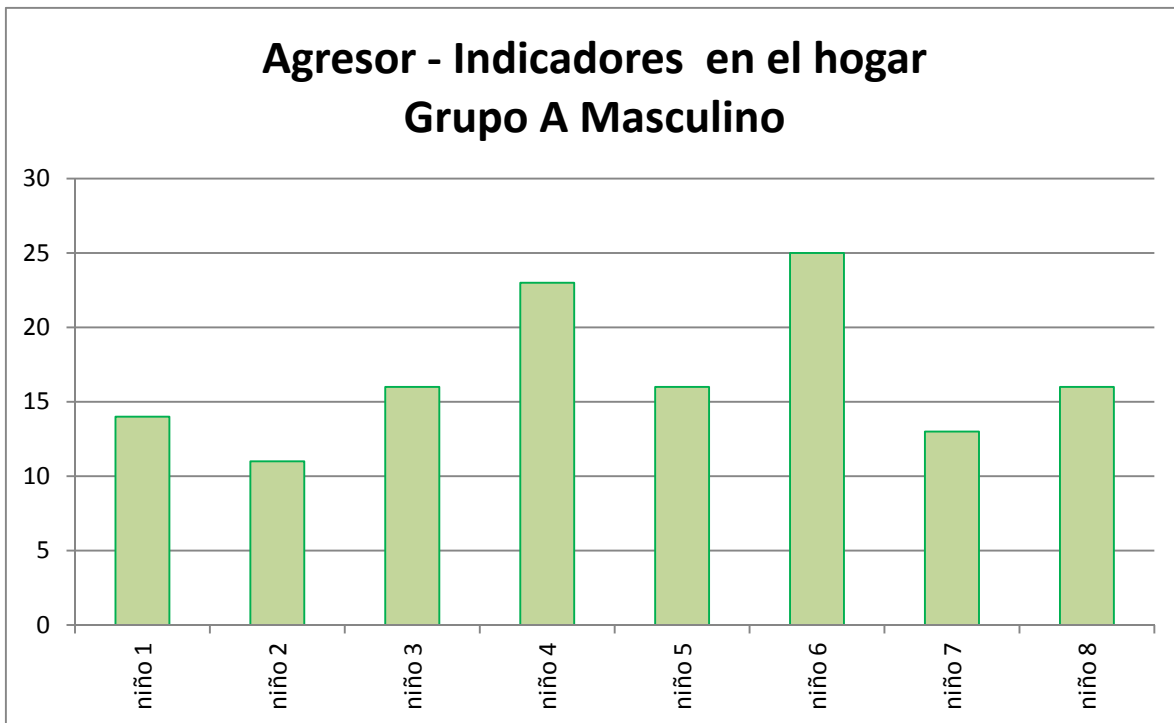
32. De manera breve, ¿qué opina sobre el bullying (acoso escolar)?

GRÁFICAS

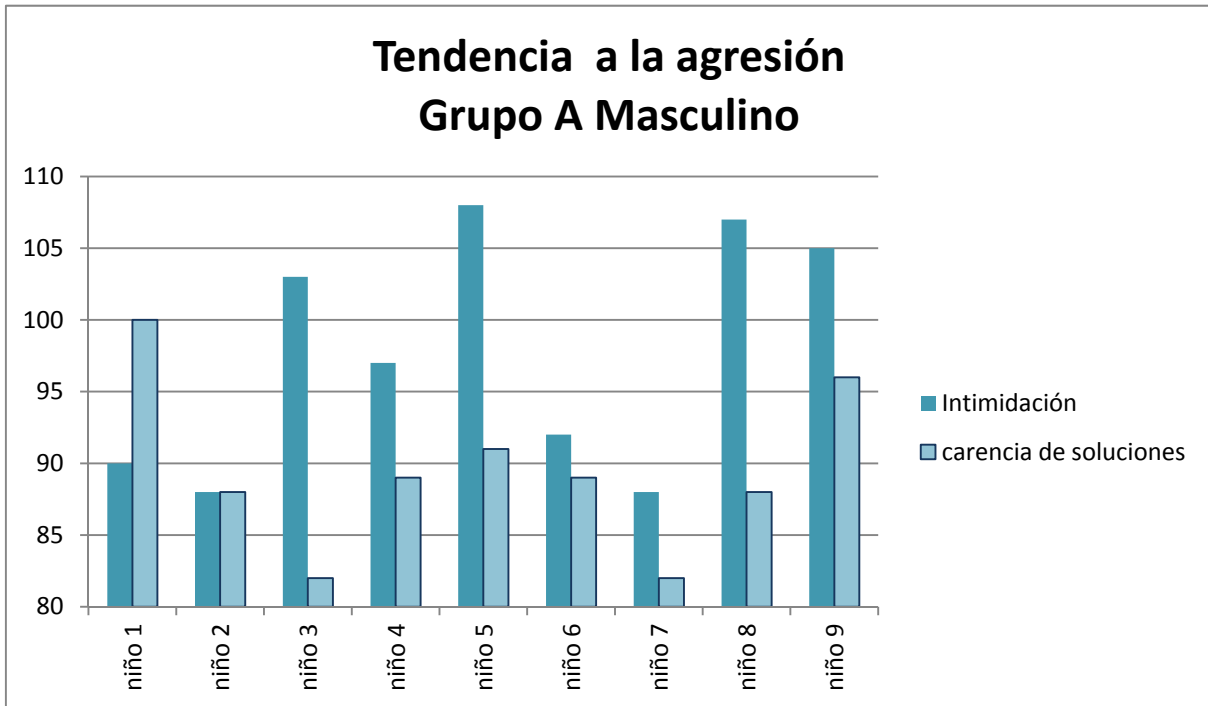
Gráfica 1. Heteroinforme.



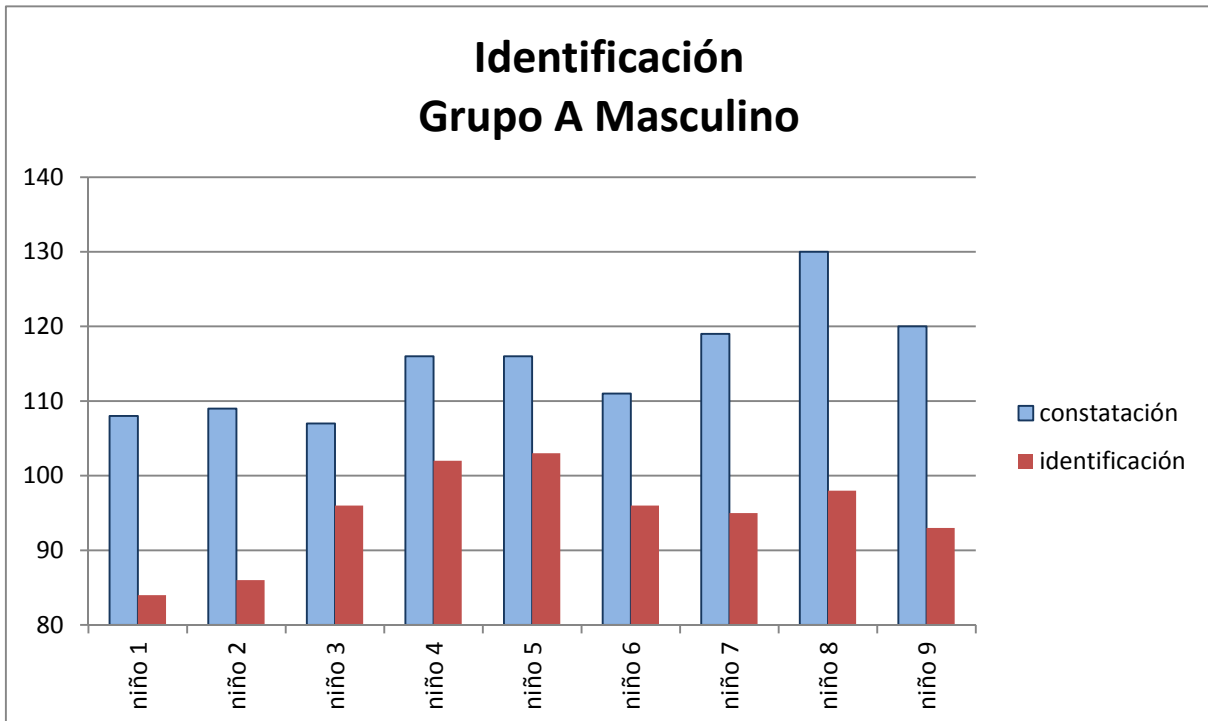
Gráfica 2. Cuestionario.



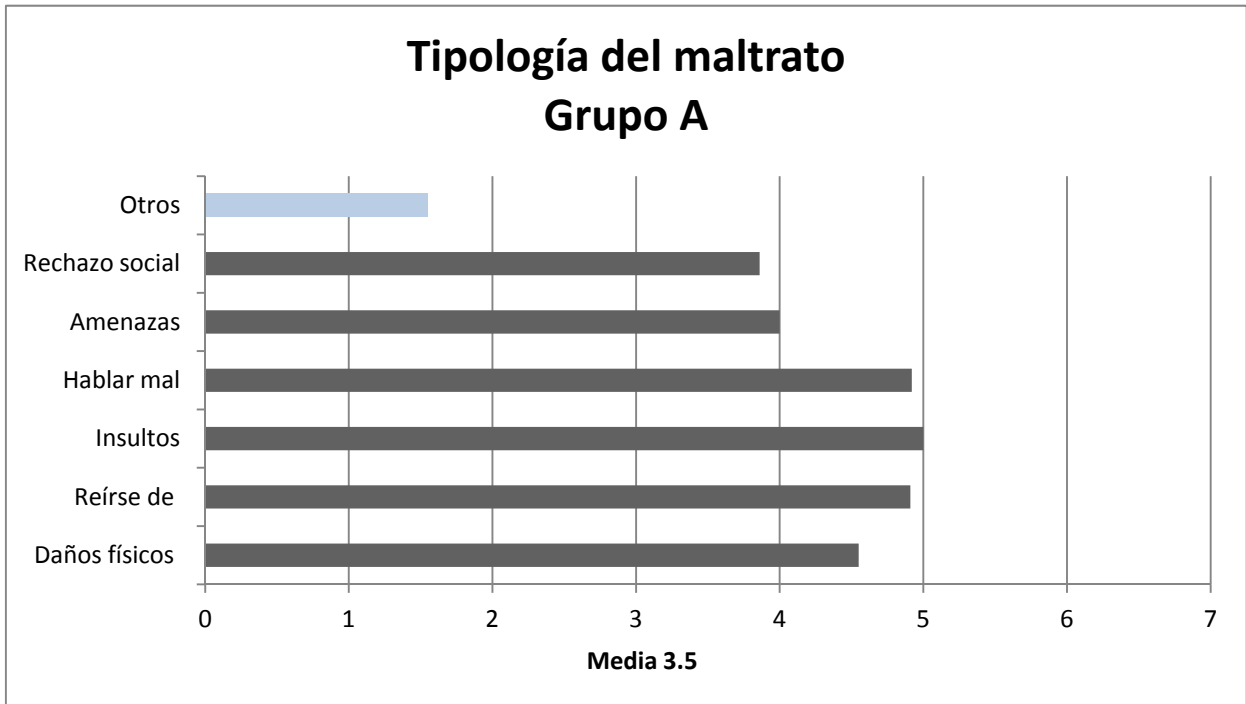
Gráfica 3. Autoinforme.



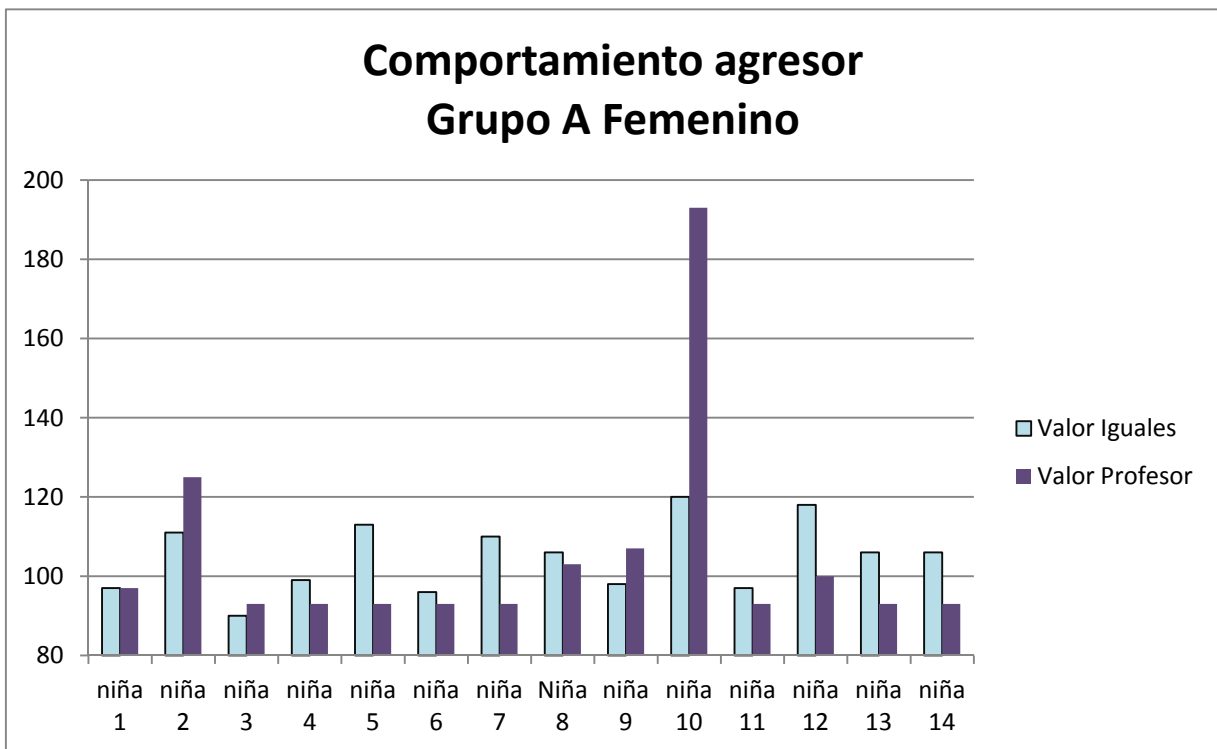
Gráfica 4. Autoinforme.



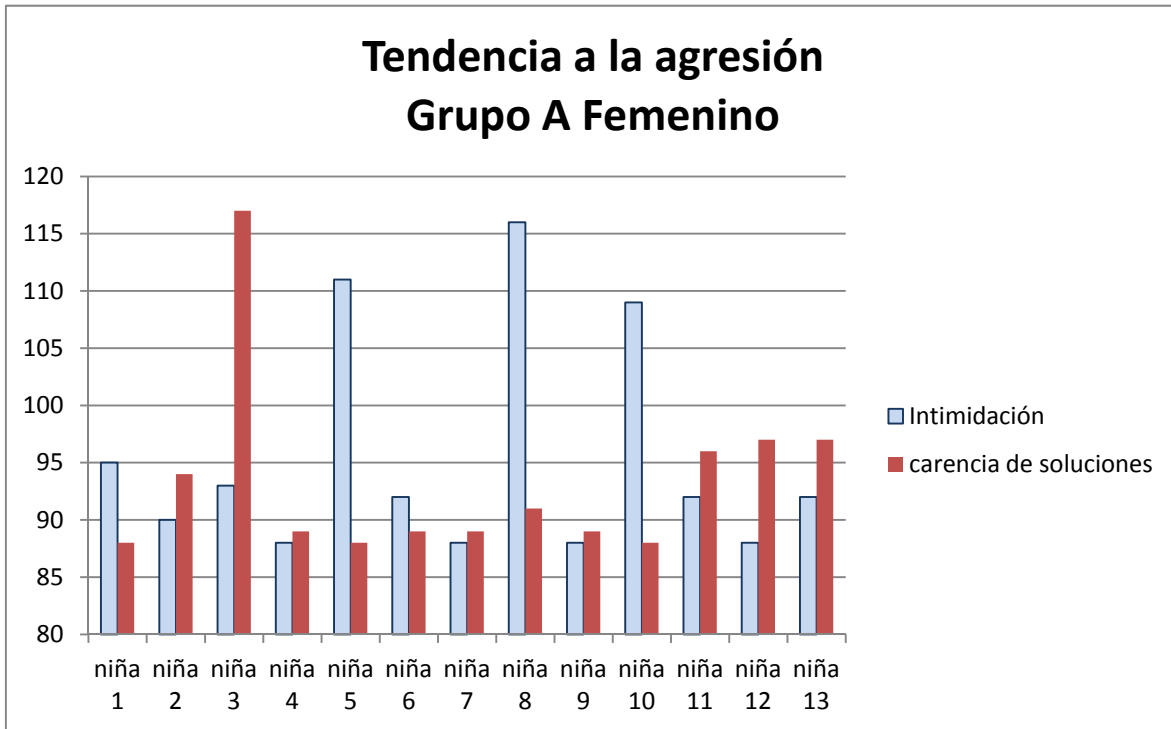
Gráfica 5. Autoinforme.



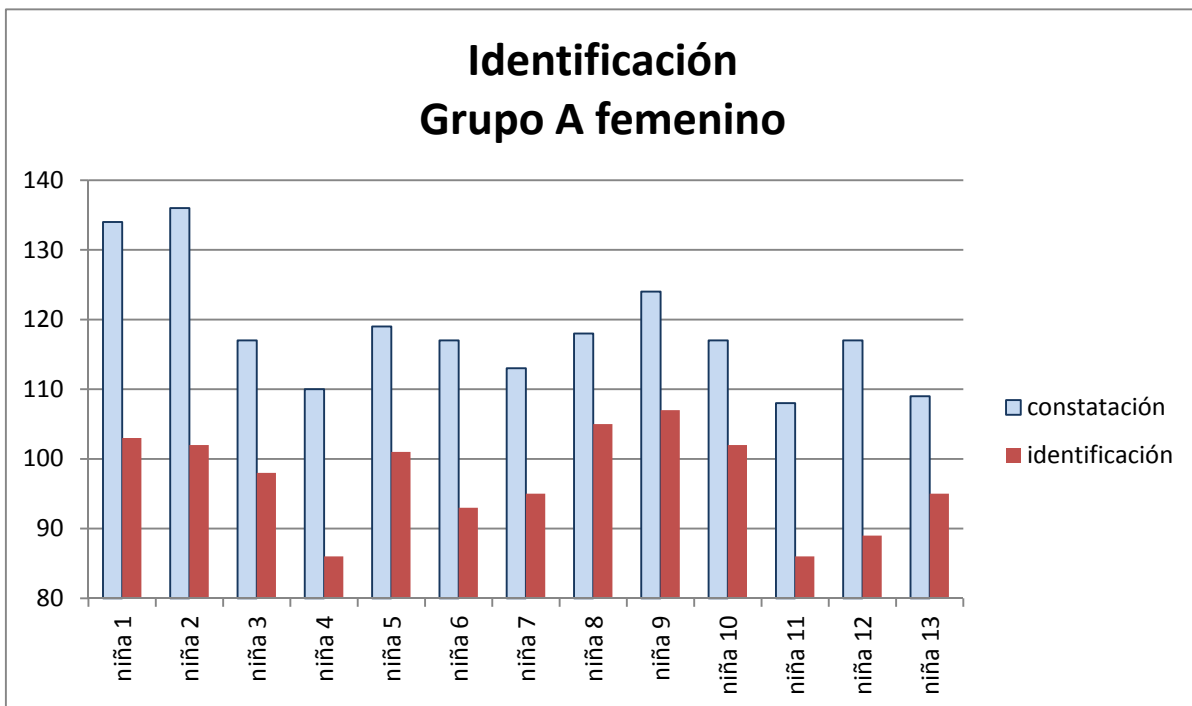
Gráfica 6. Heteroinforme.



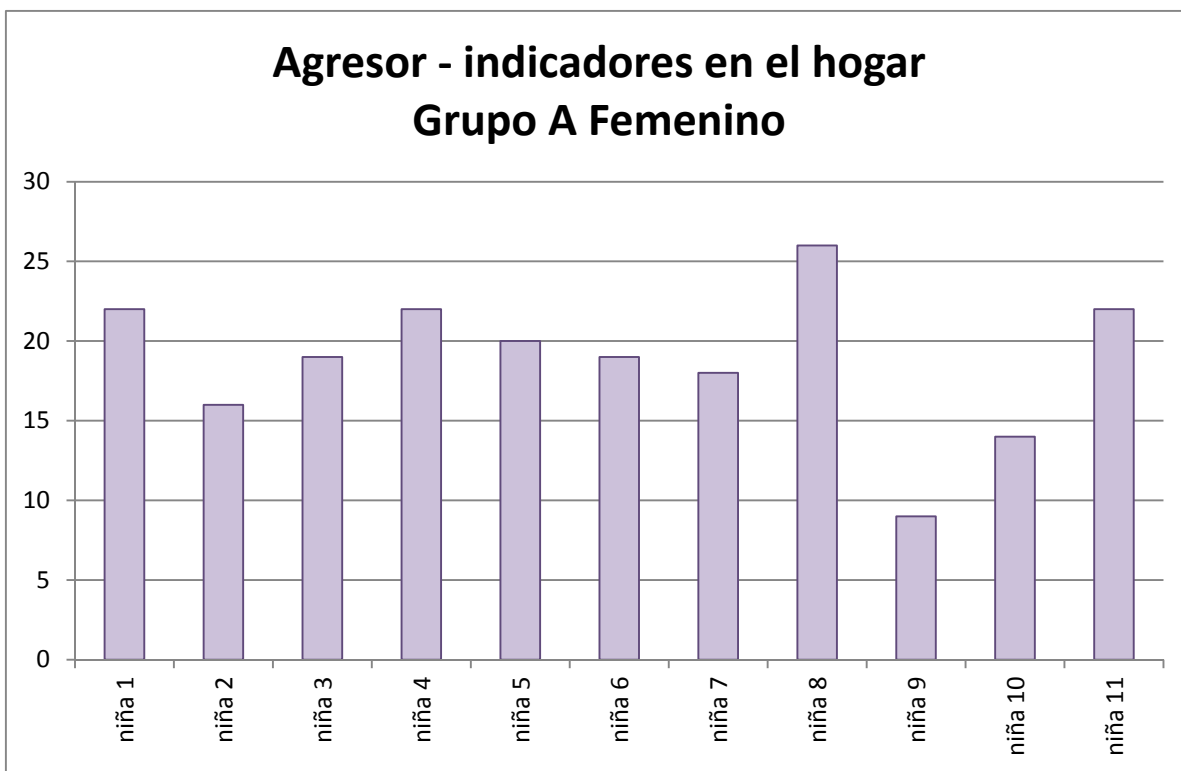
Gráfica 7. Autoinforme.



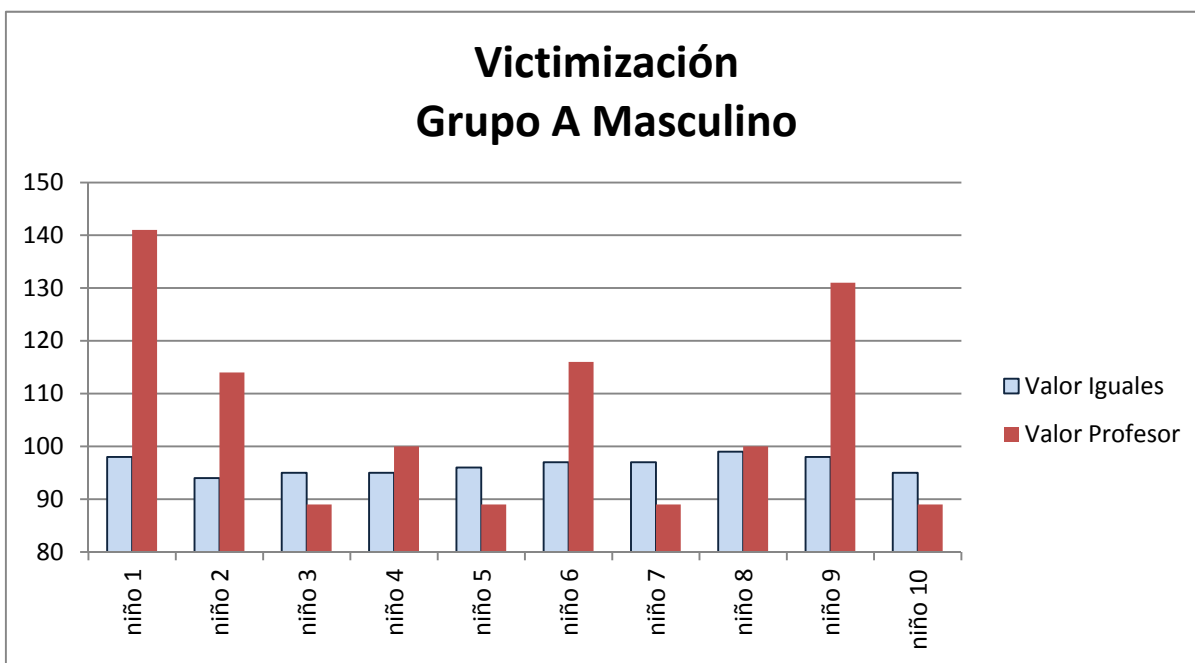
Gráfica 8. Autoinforme.



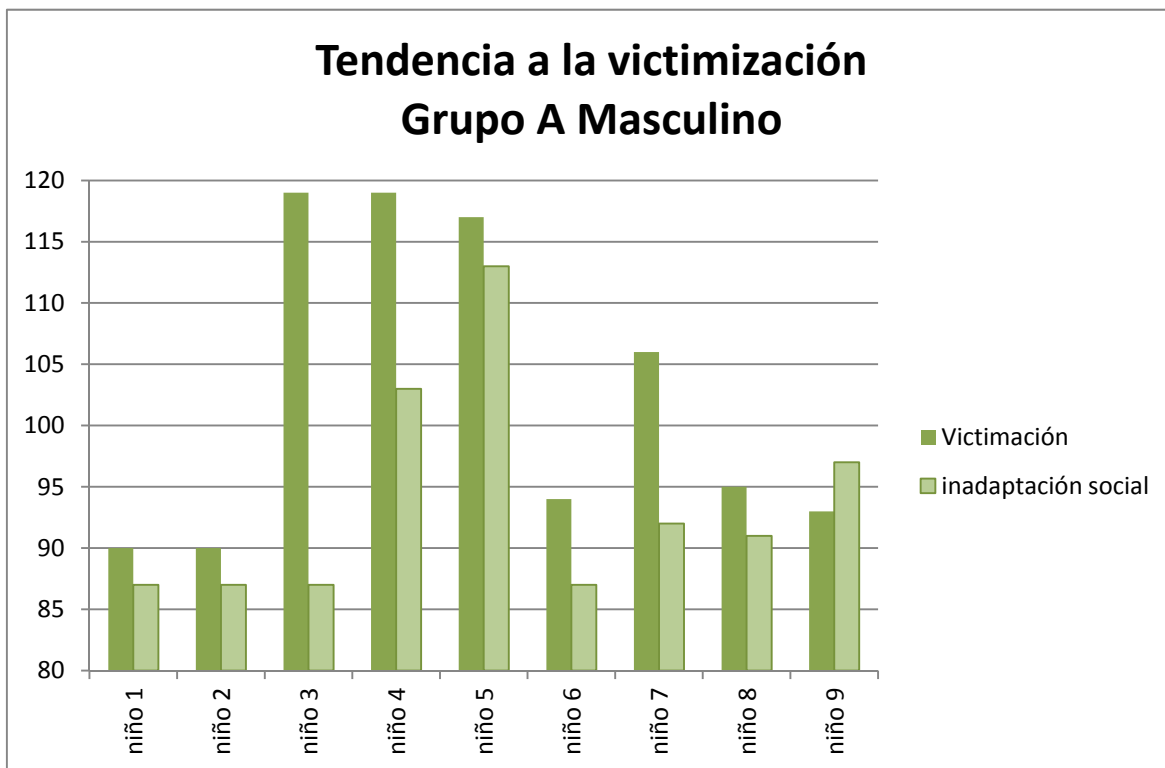
Gráfica 9. Cuestionario.



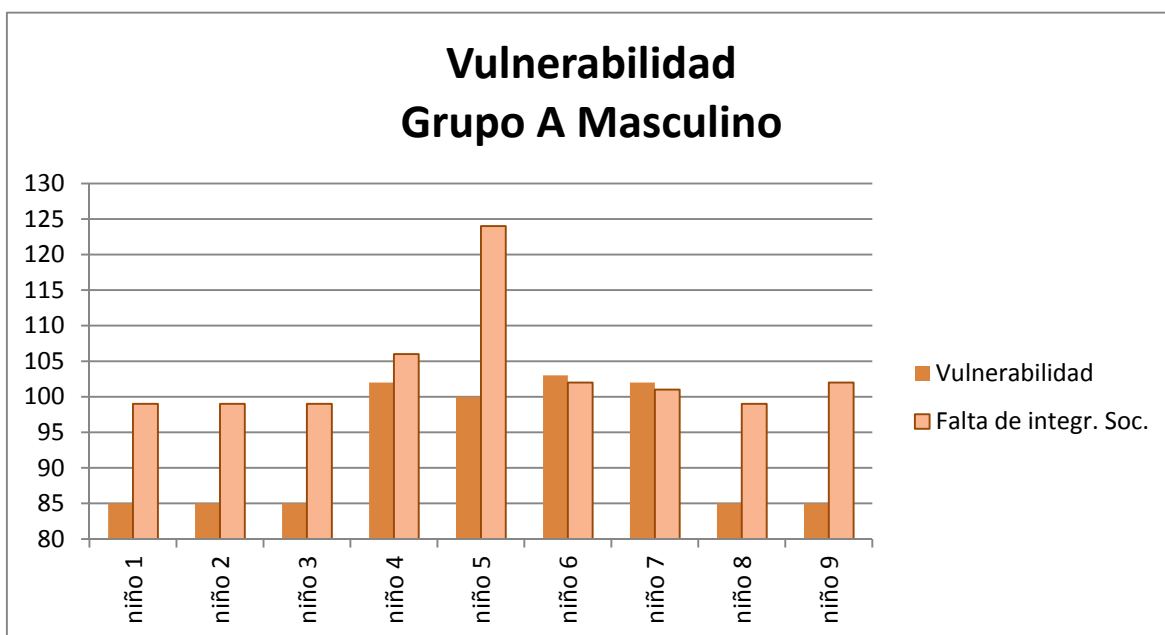
Gráfica 10. Heteroinforme.



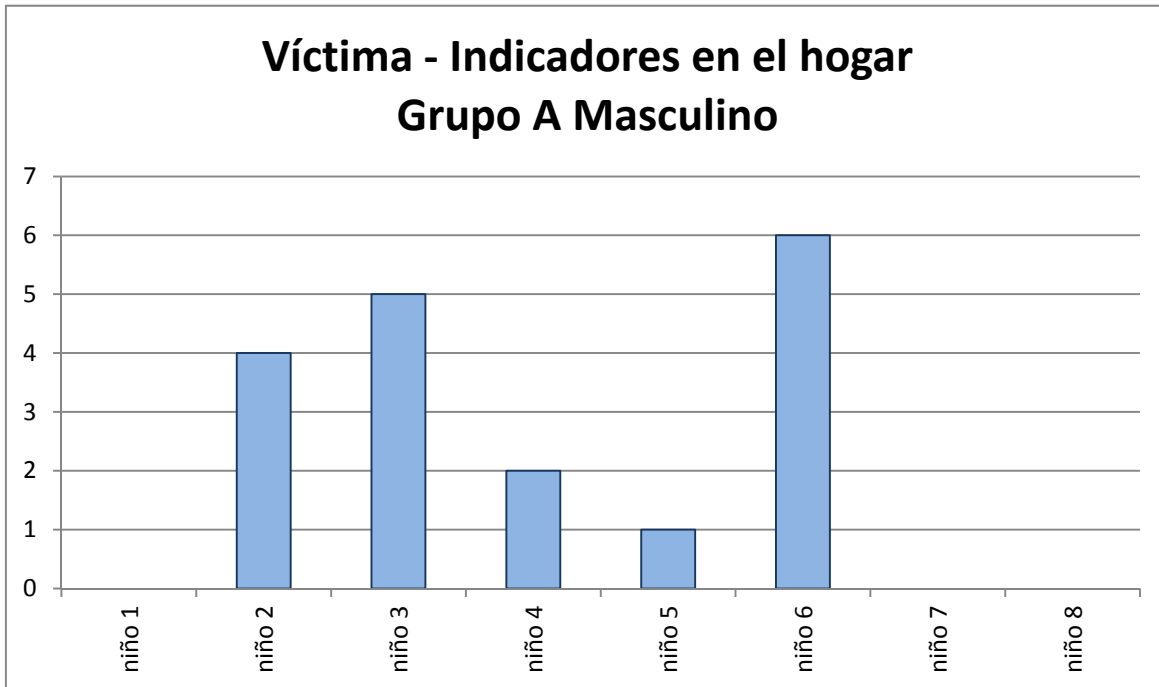
Gráfica 11. Autoinforme.



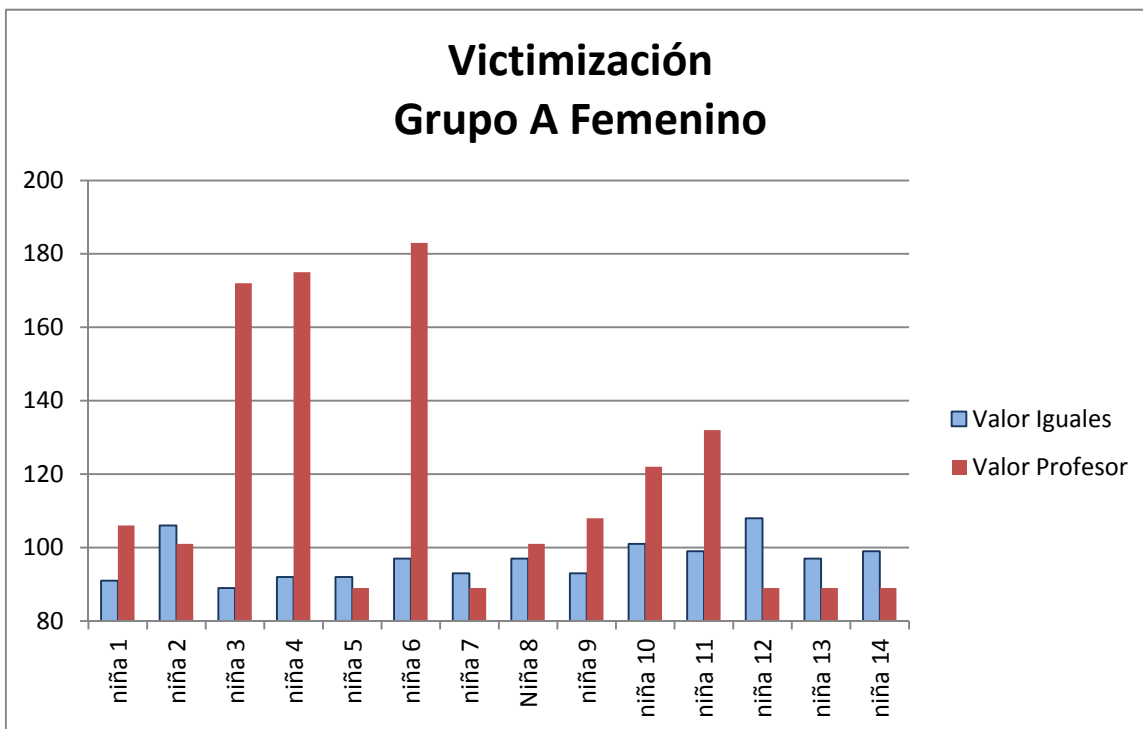
Gráfica 12. Autoinforme.



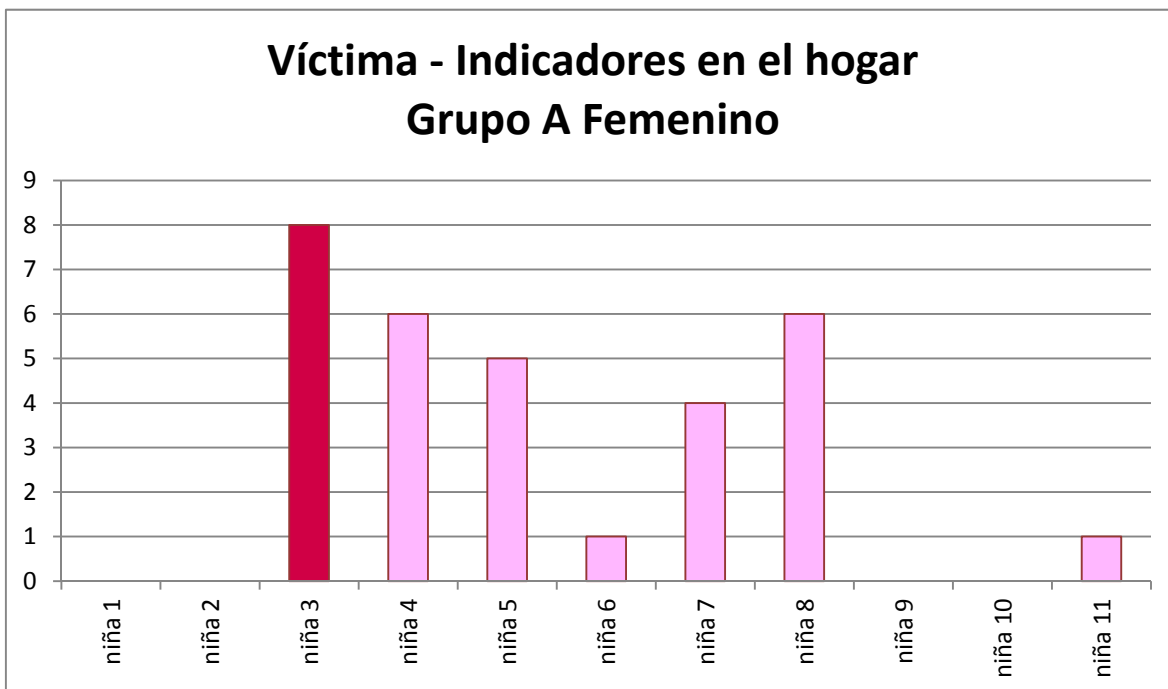
Gráfica 13. Cuestionario.



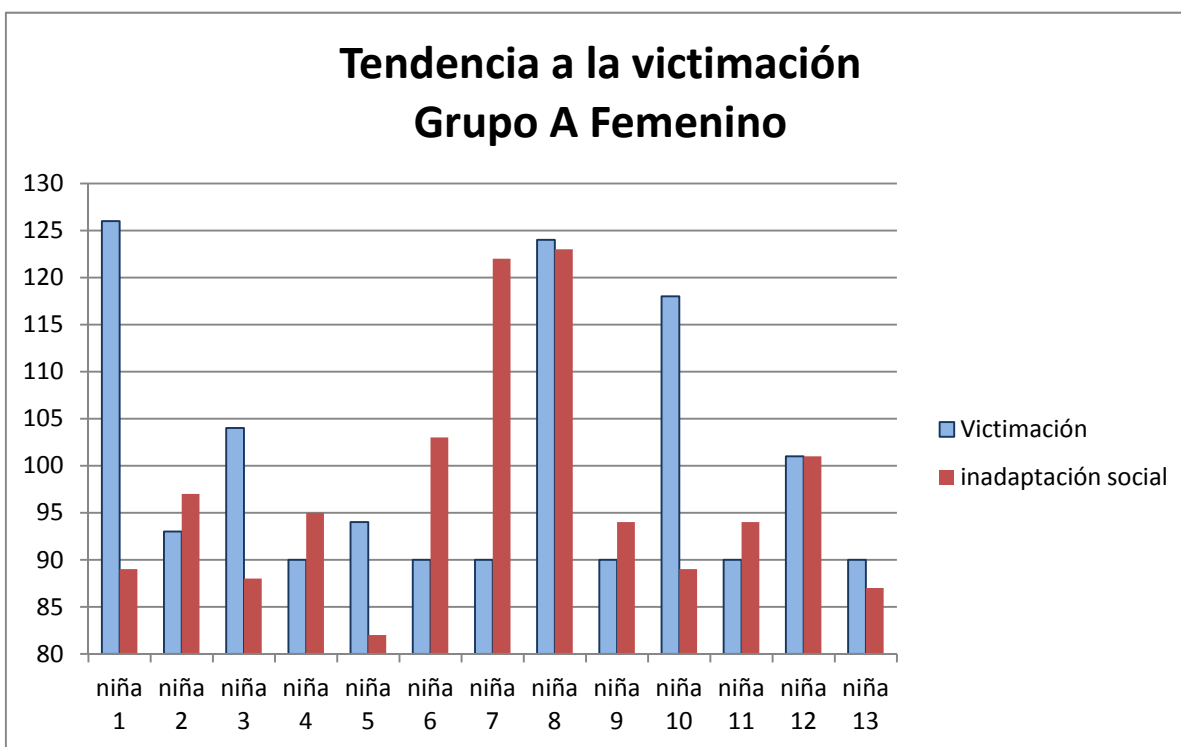
Gráfica 14. Heteroinforme.



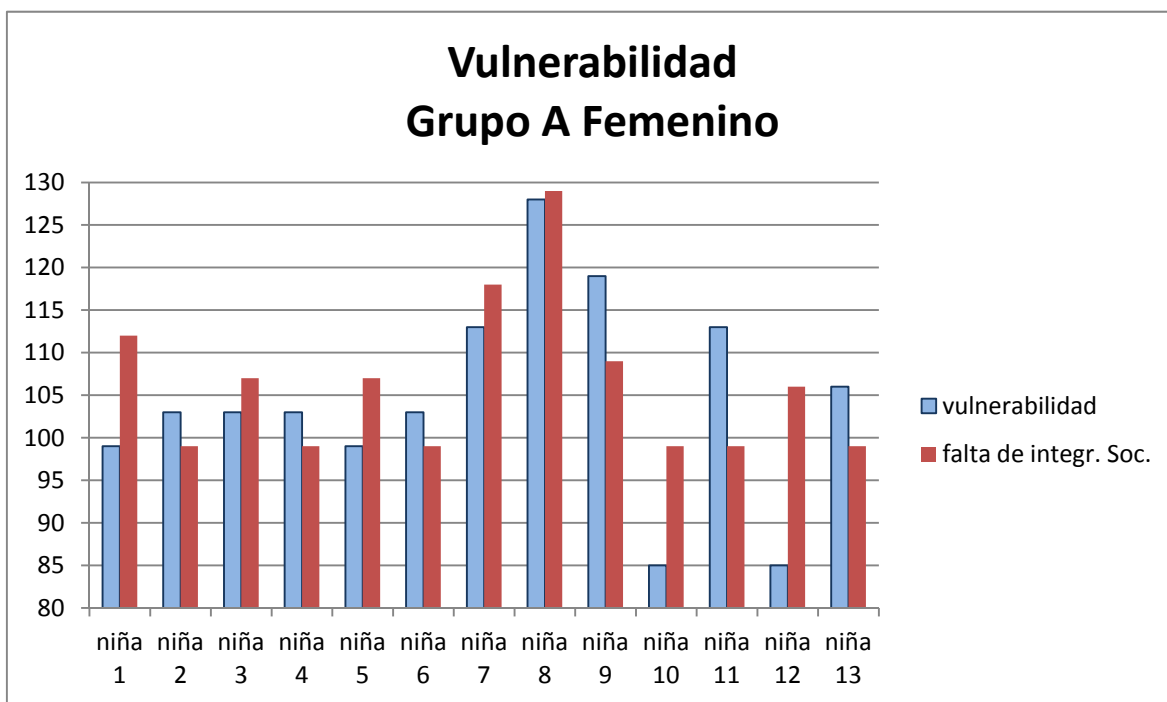
Gráfica 15. Cuestionario.



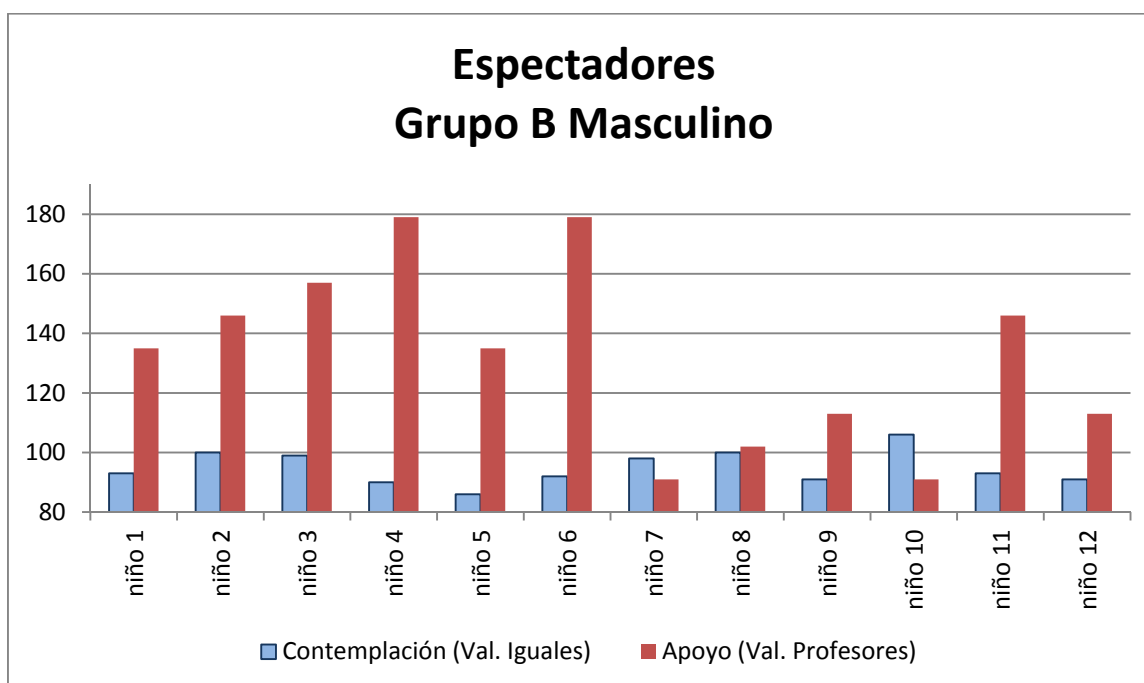
Gráfica 16. Autoinforme.



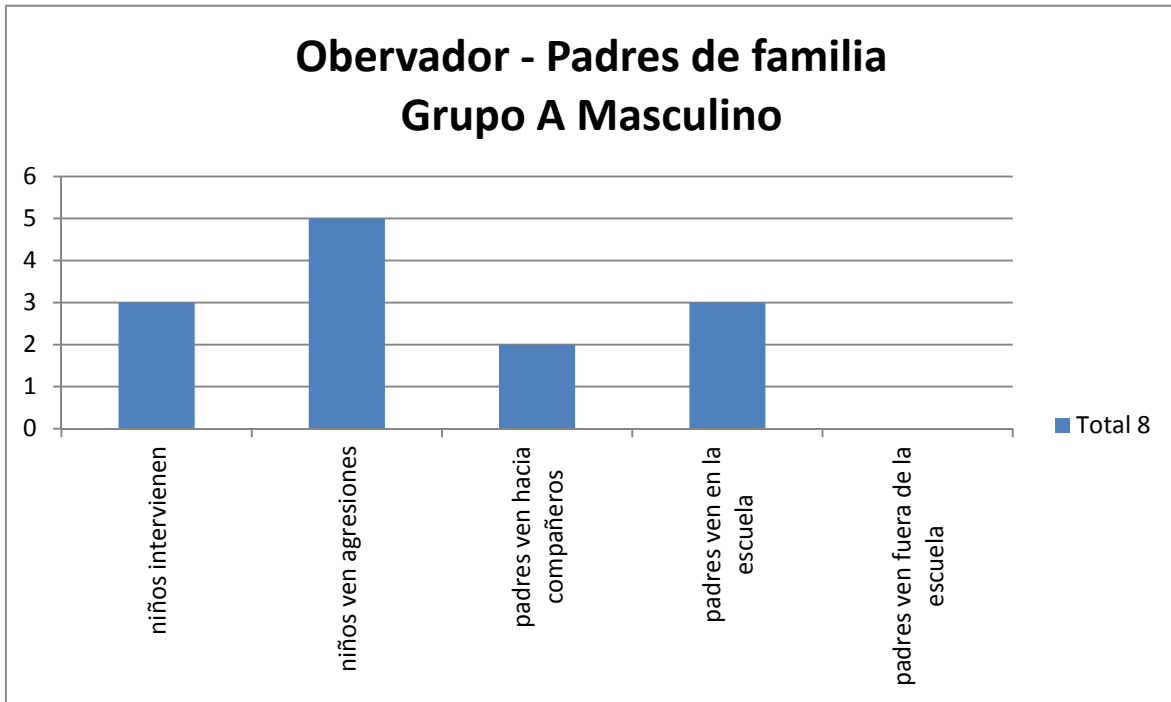
Gráfica 17. Autoinforme.



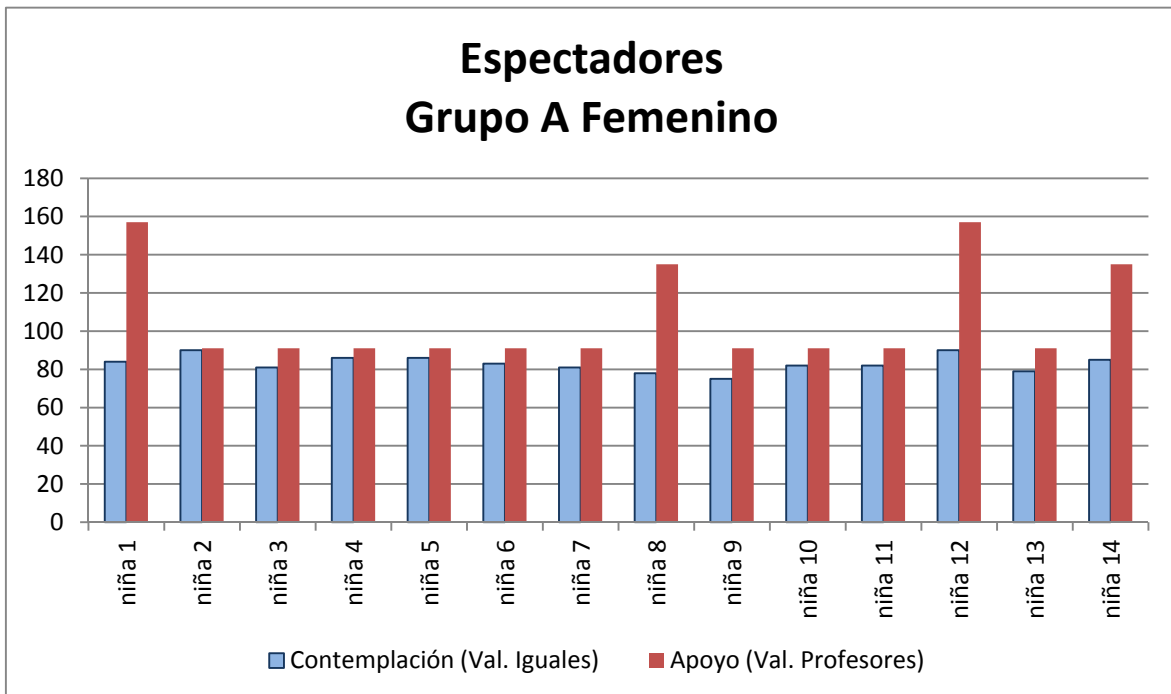
Gráfica 18. Heteroinforme.



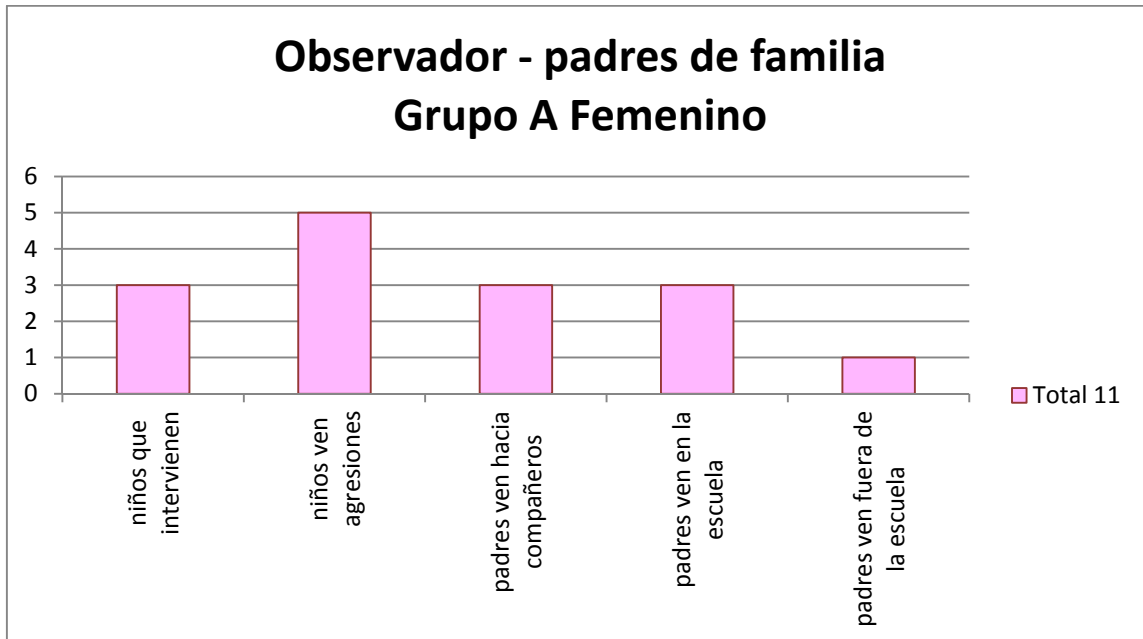
Gráfica 19. Cuestionario.



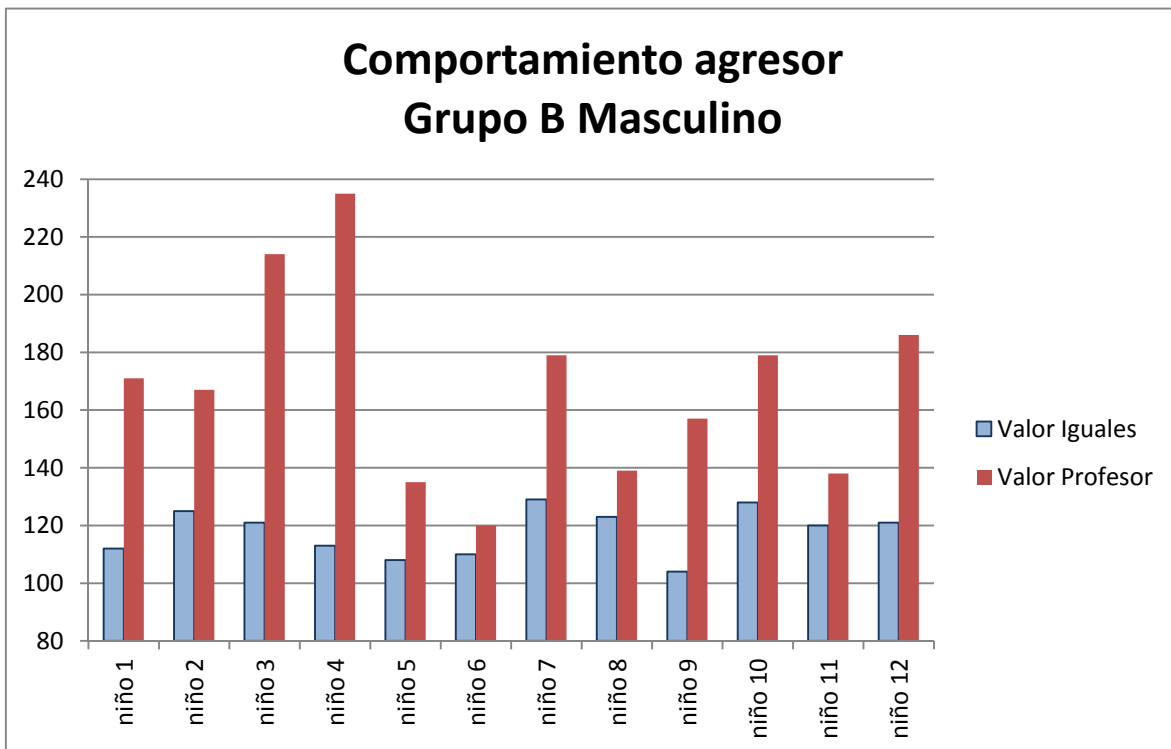
Gráfica 20. Heteroinforme.



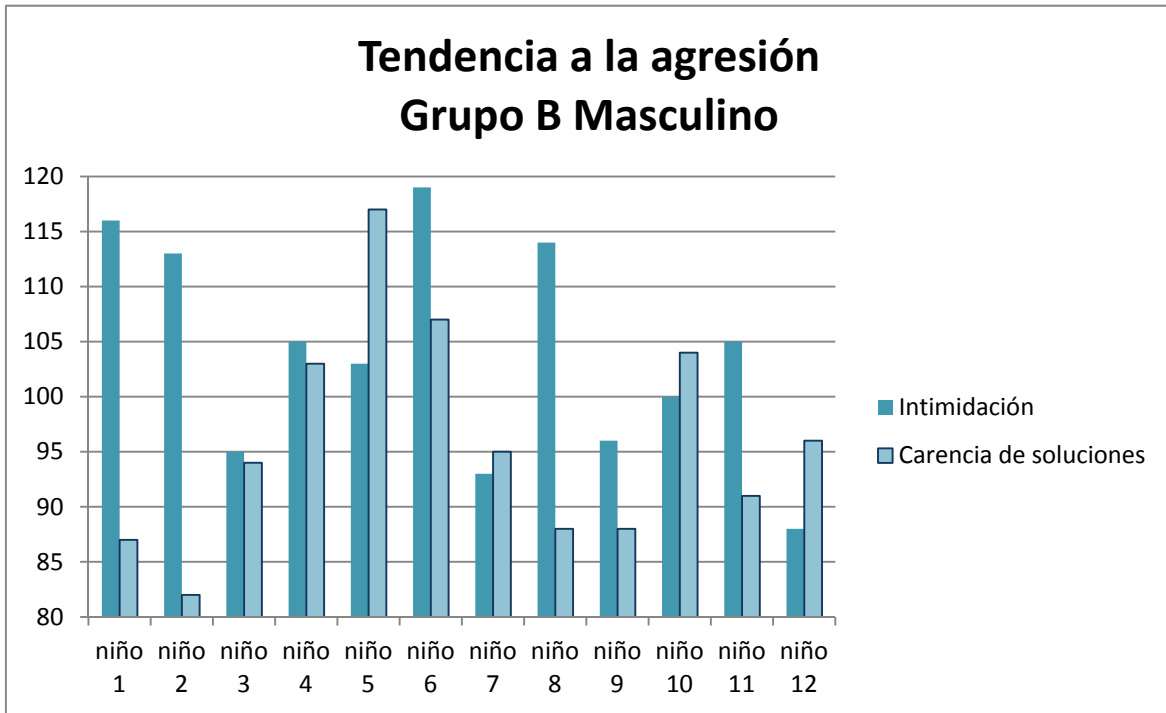
Gráfica 21. Cuestionario.



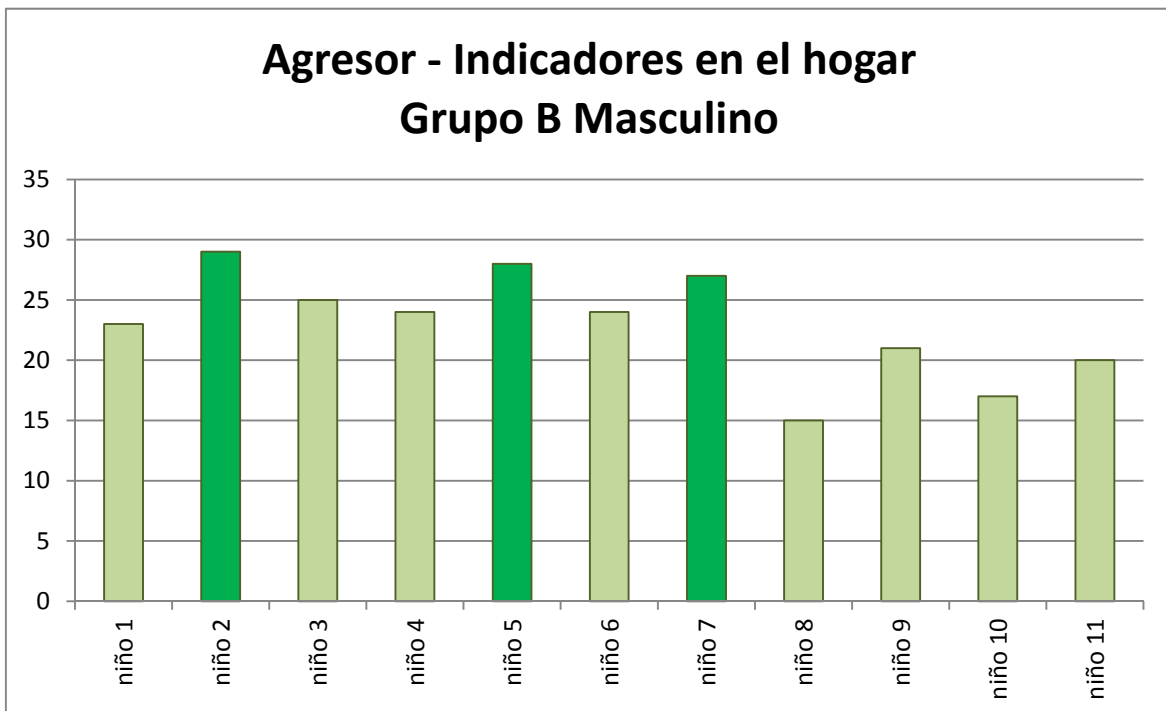
Gráfica 22. Heteroinforme.



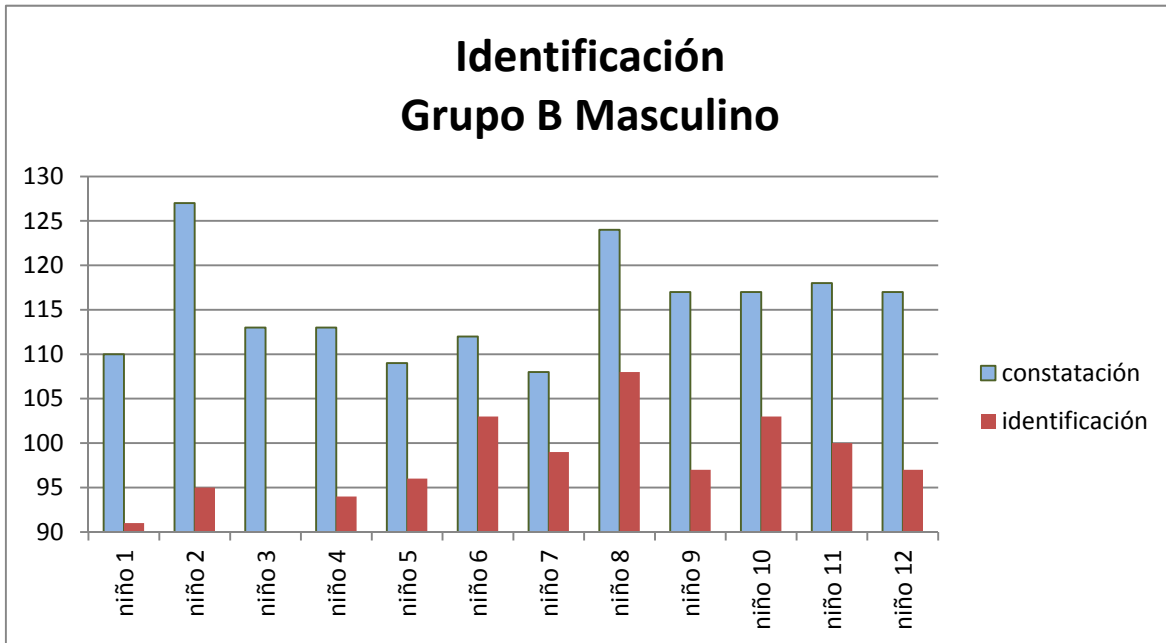
Gráfica 23. Autoinforme.



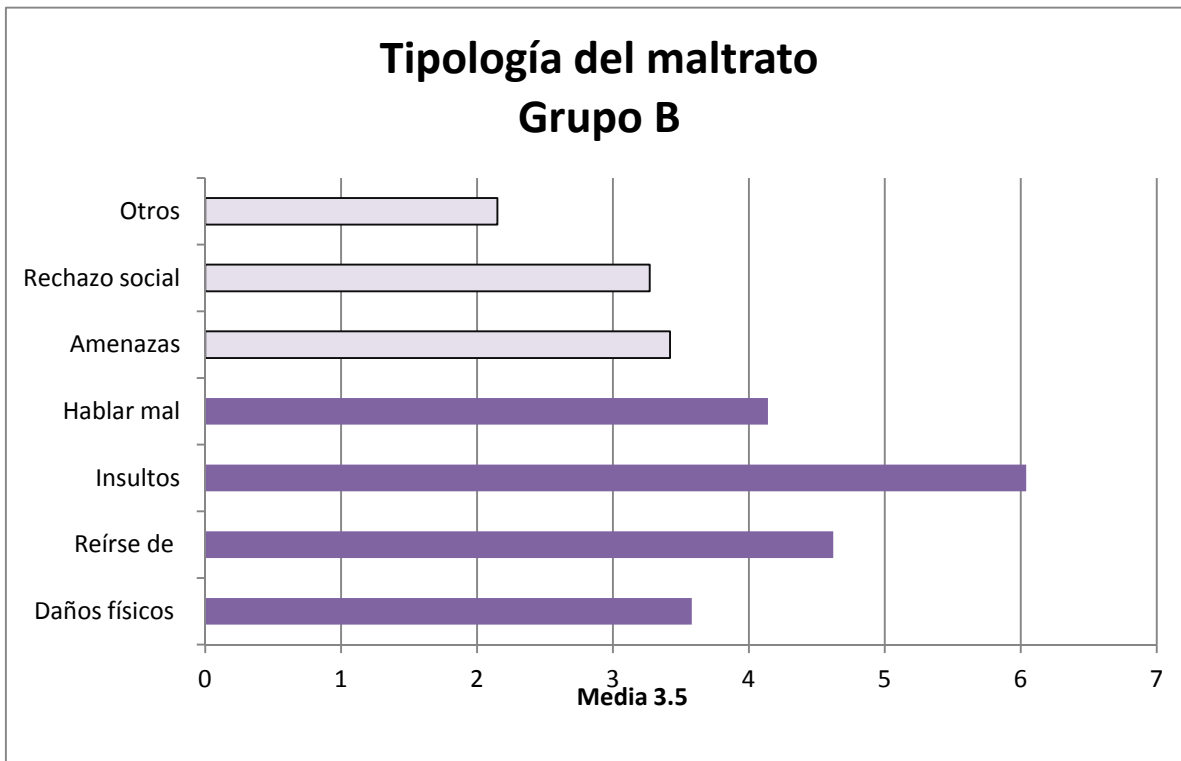
Gráfica 24. Cuestionario.



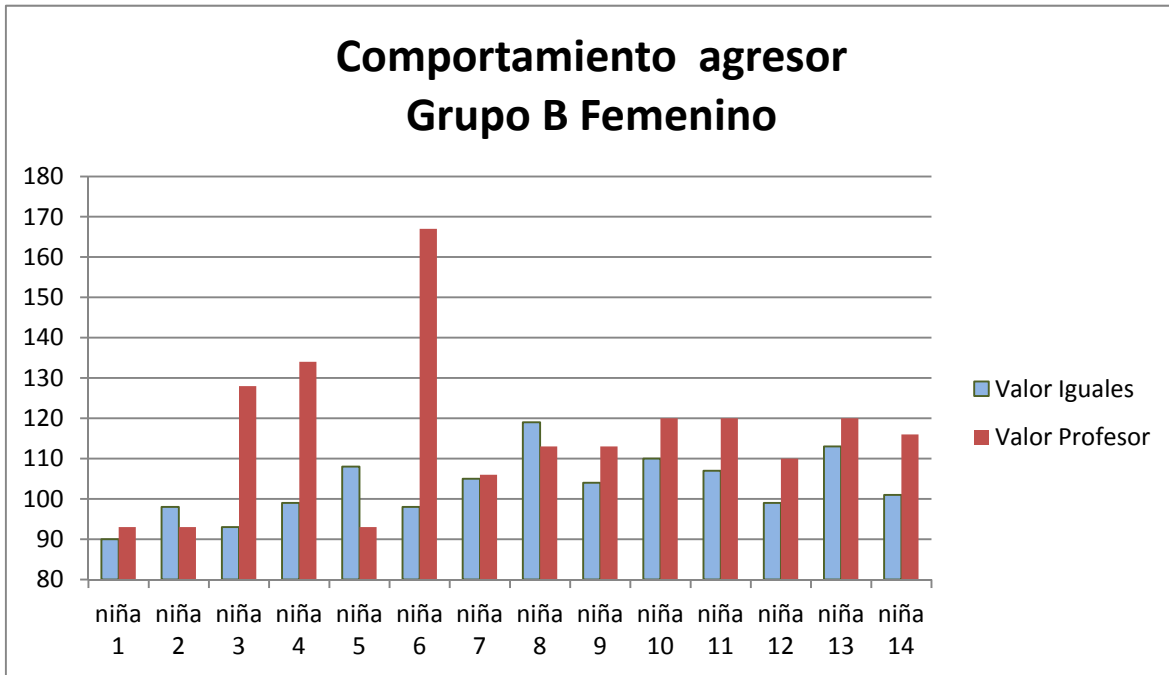
Gráfica 25. Autoinforme.



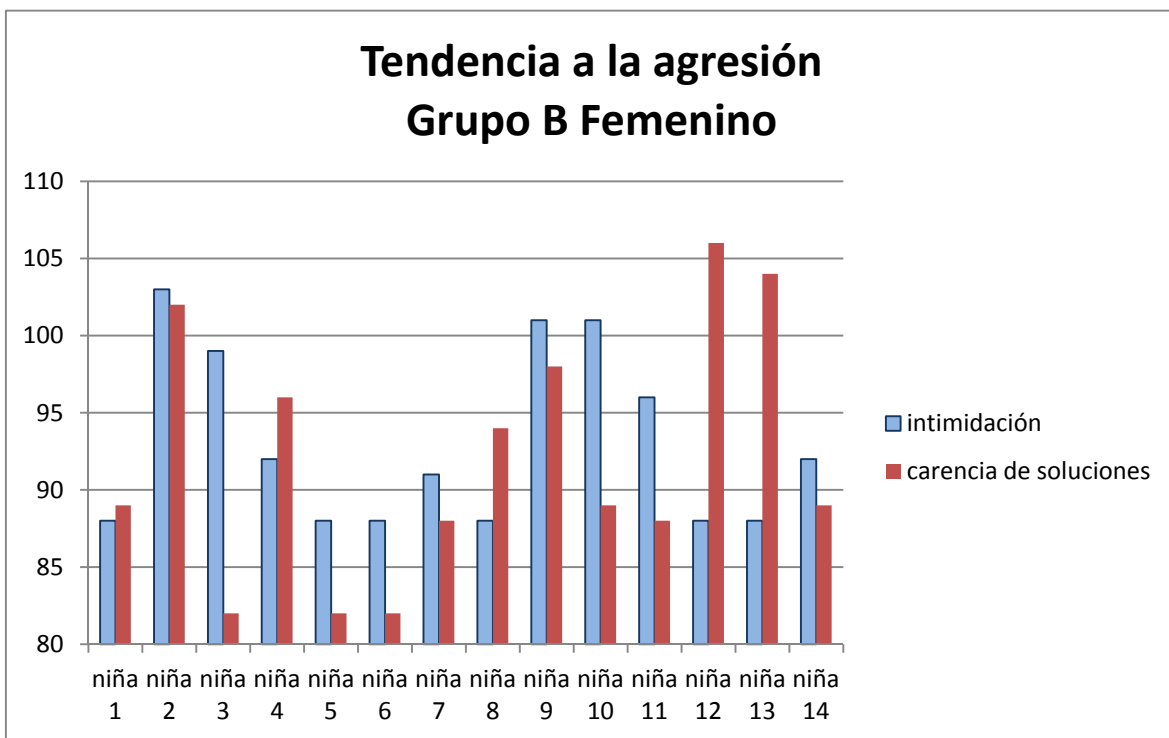
Gráfica 26. Autoinforme.



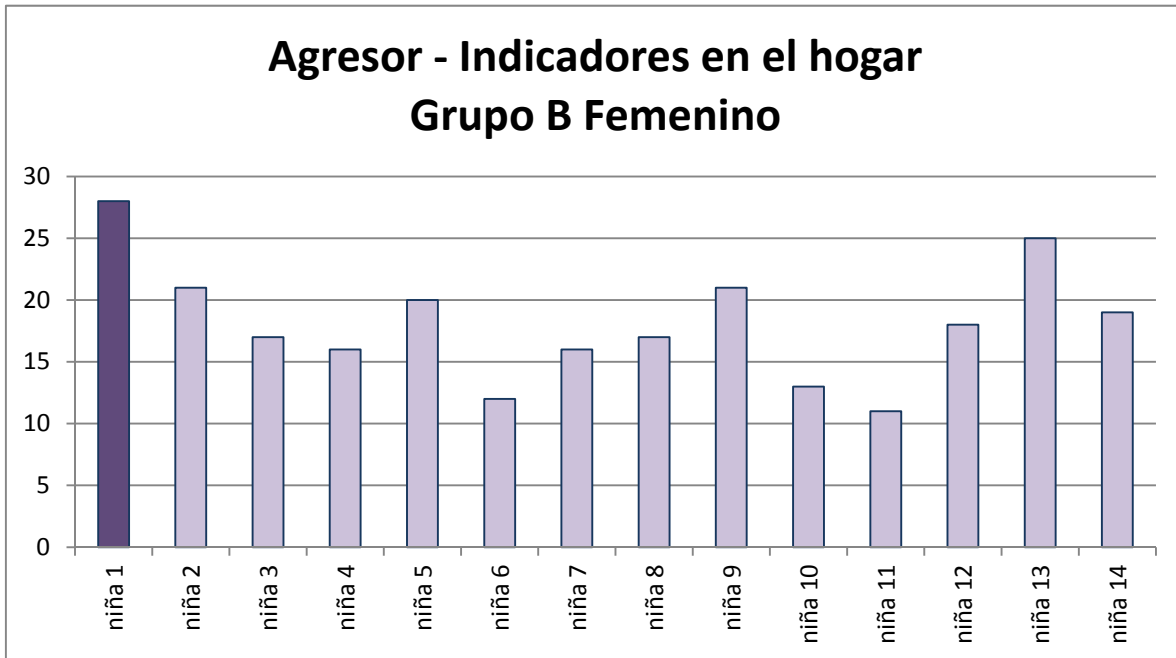
Gráfica 27. Heteroinforme.



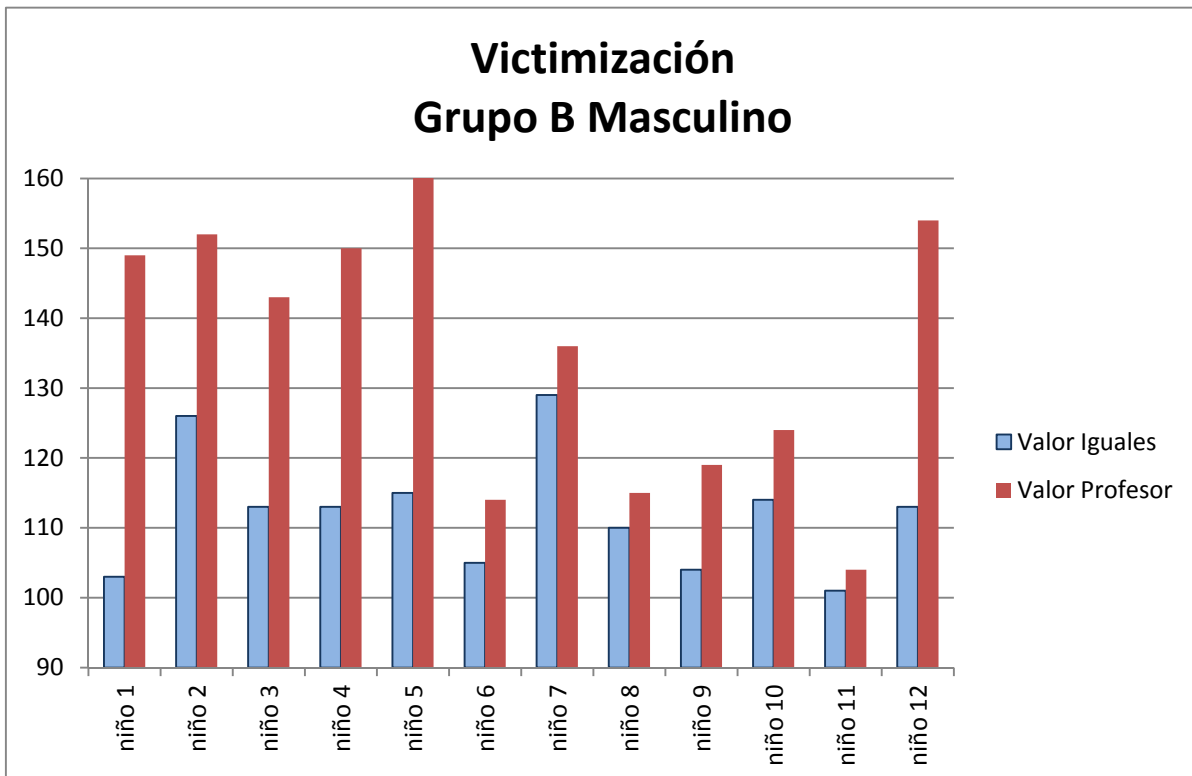
Gráfica 28. Autoinforme.



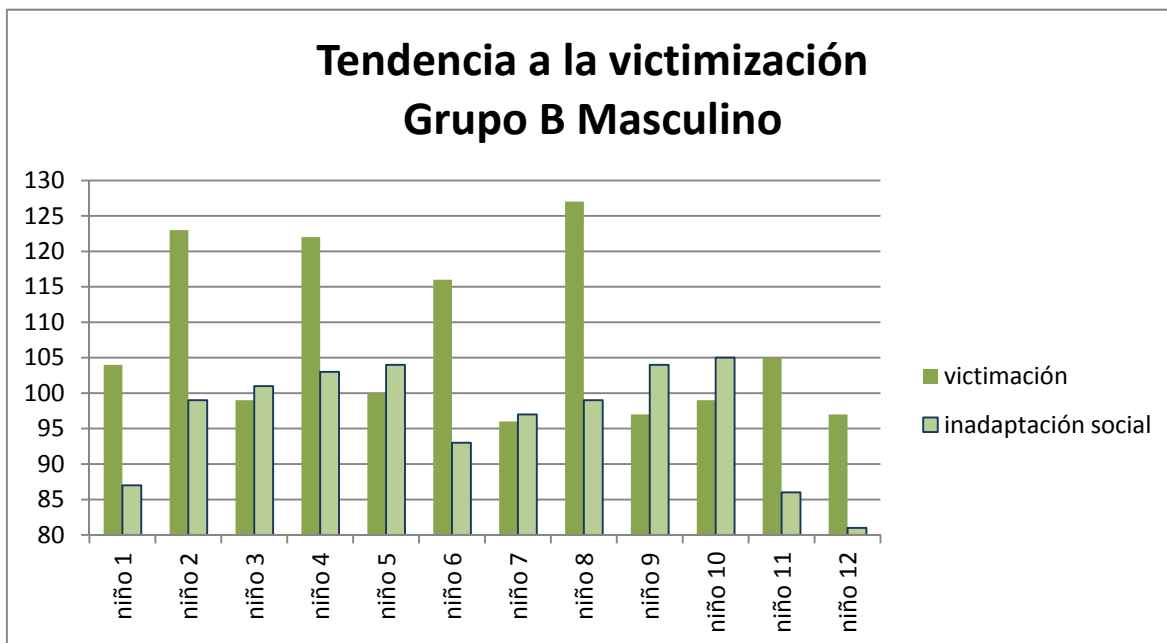
Gráfica 29. Cuestionario.



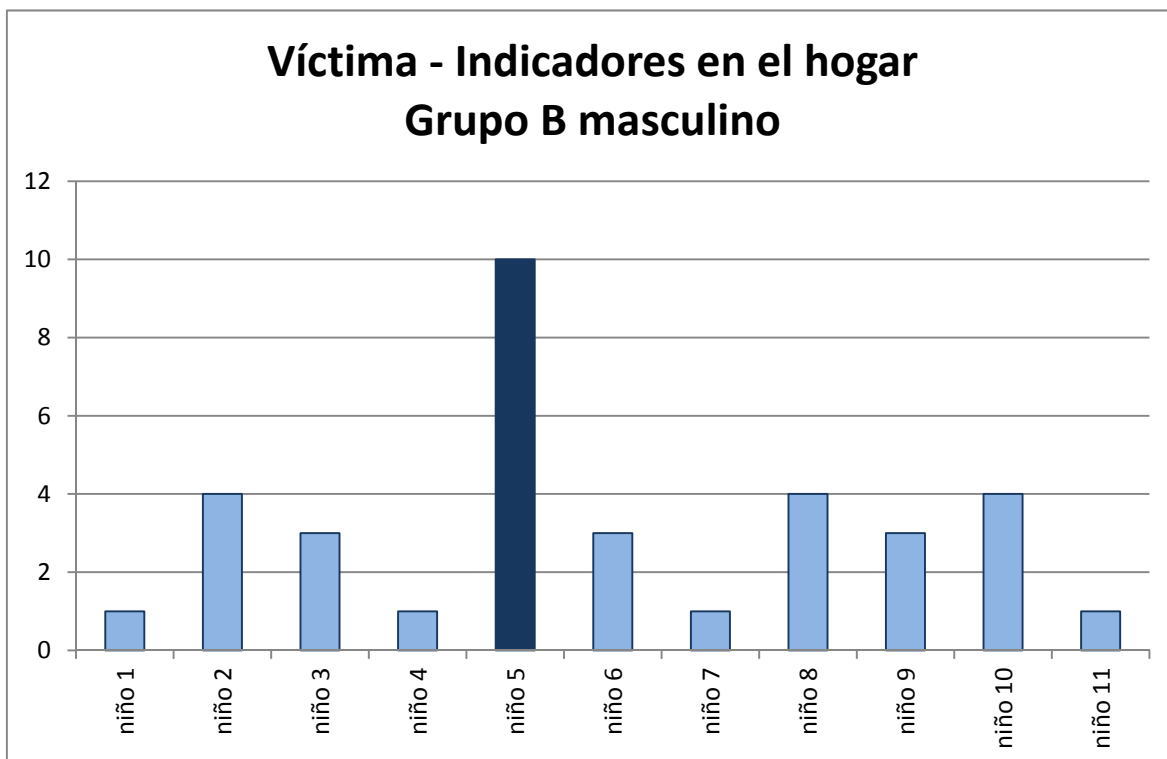
Gráfica 30. Heteroinforme.



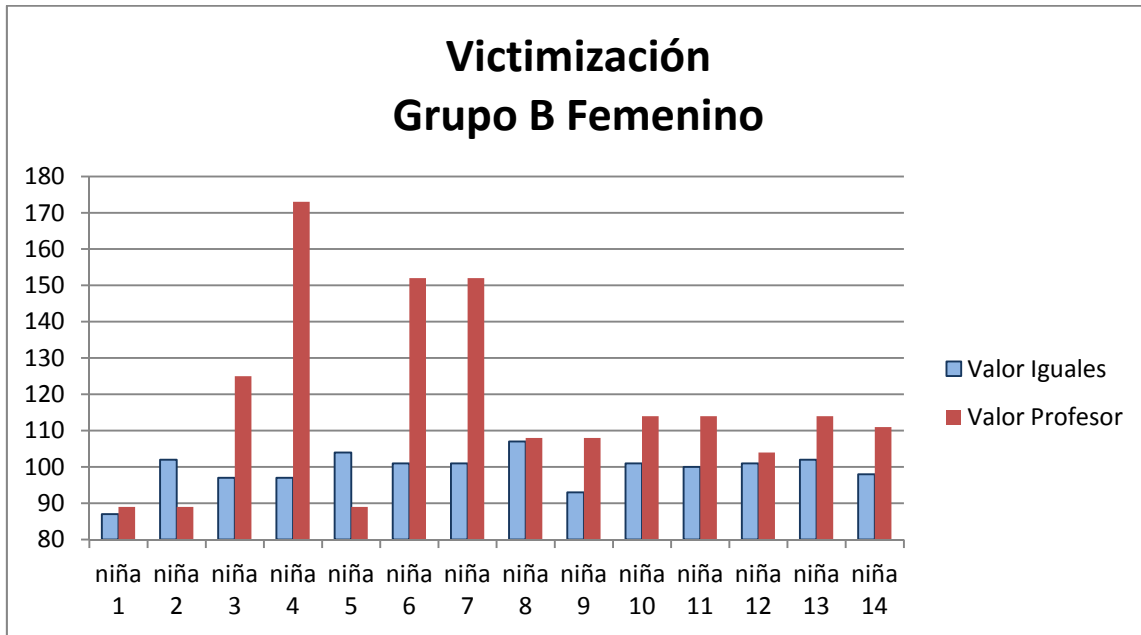
Gráfica 31. Autoinforme.



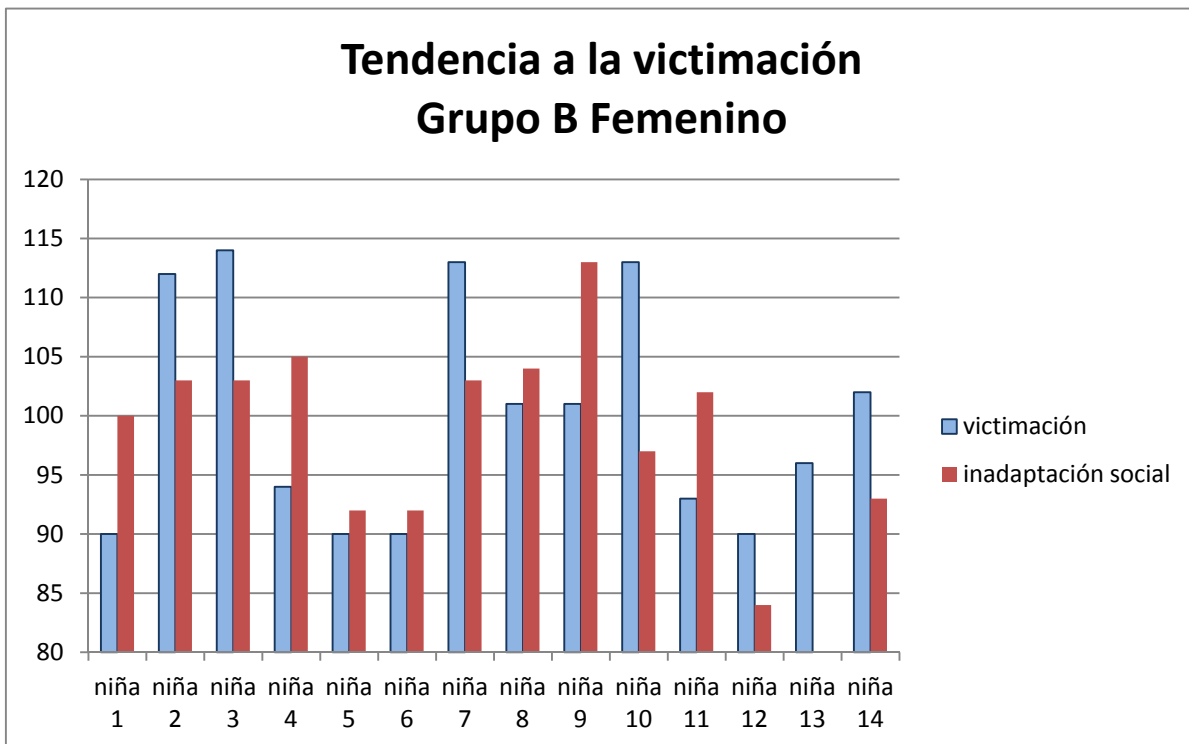
Gráfica 32. Cuestionario.



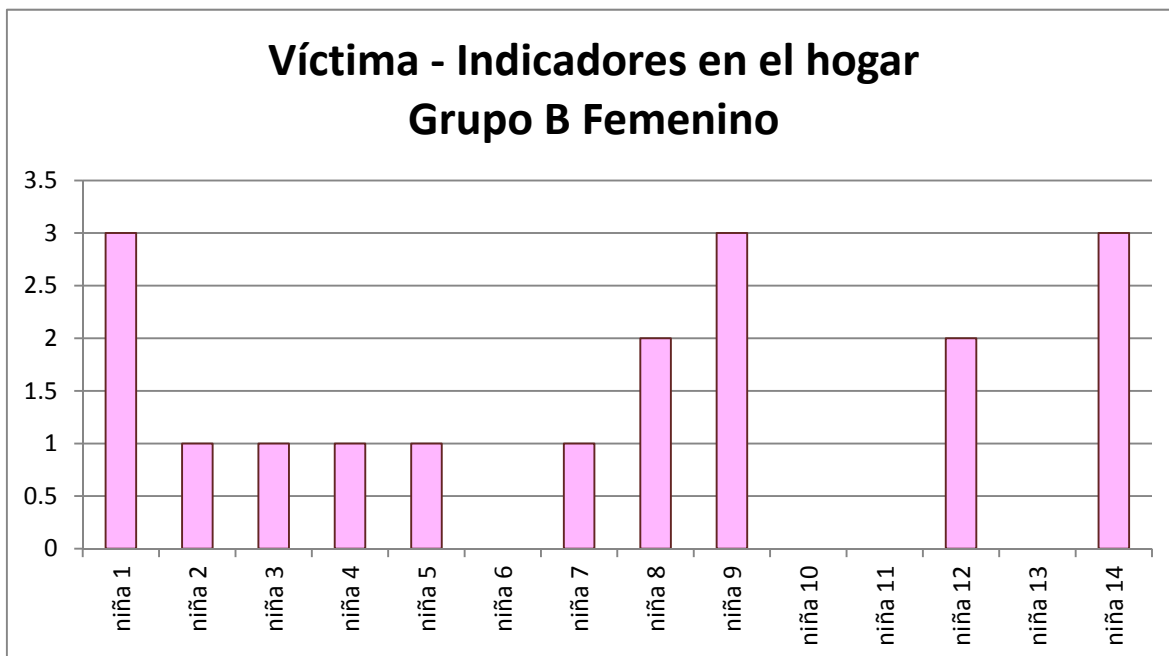
Gráfica 33. Heteroinforme.



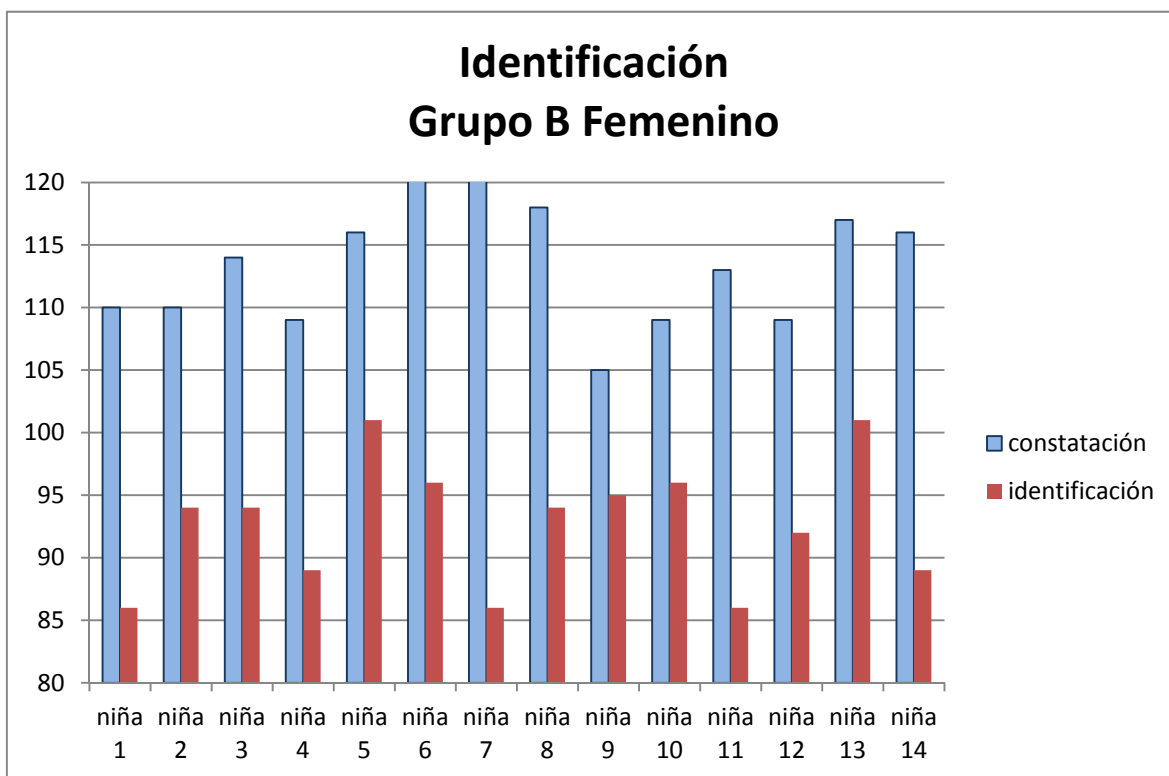
Gráfica 34. Autoinforme.



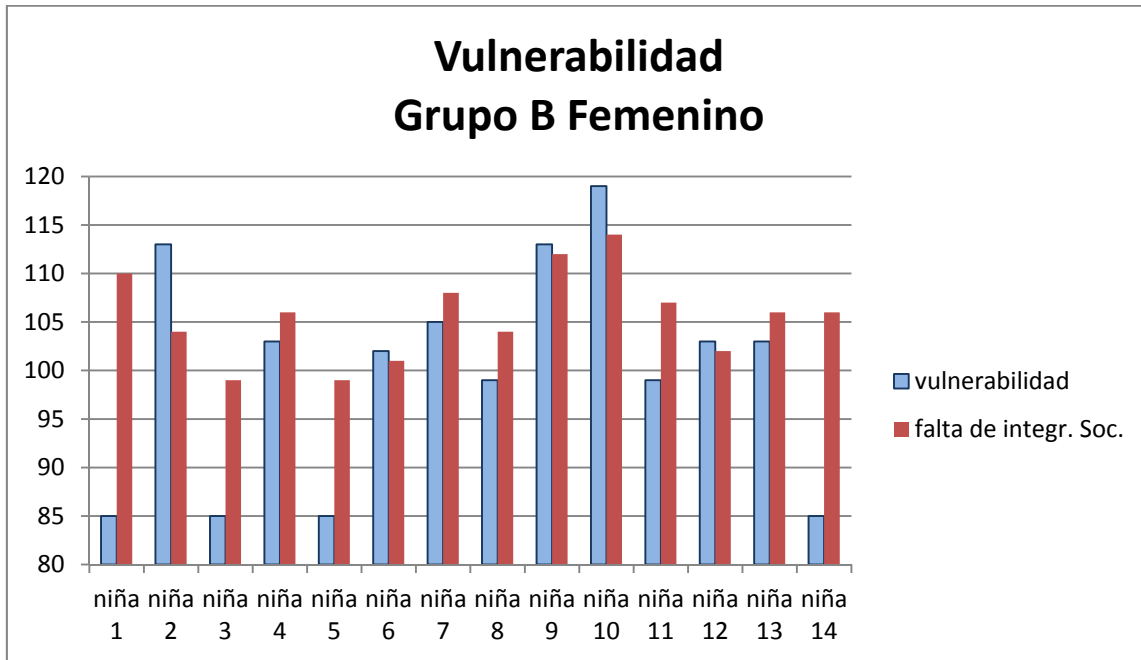
Gráfica 35. Cuestionario



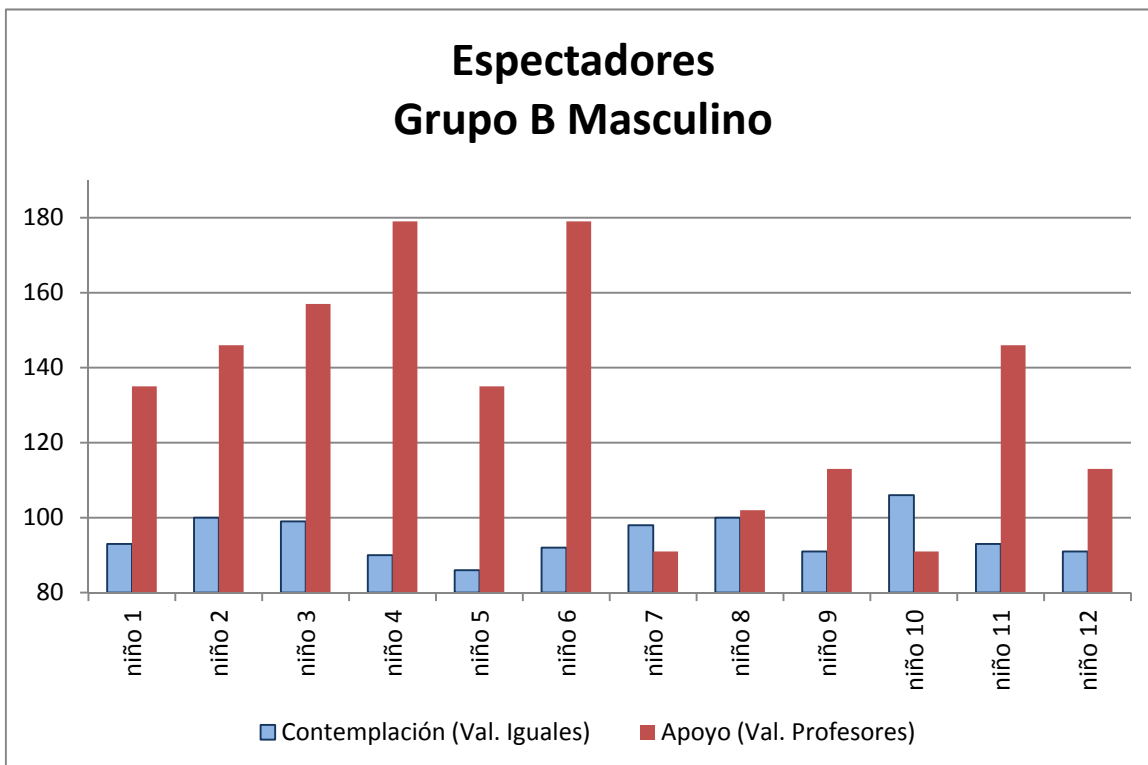
Gráfica 36. Autoinforme.



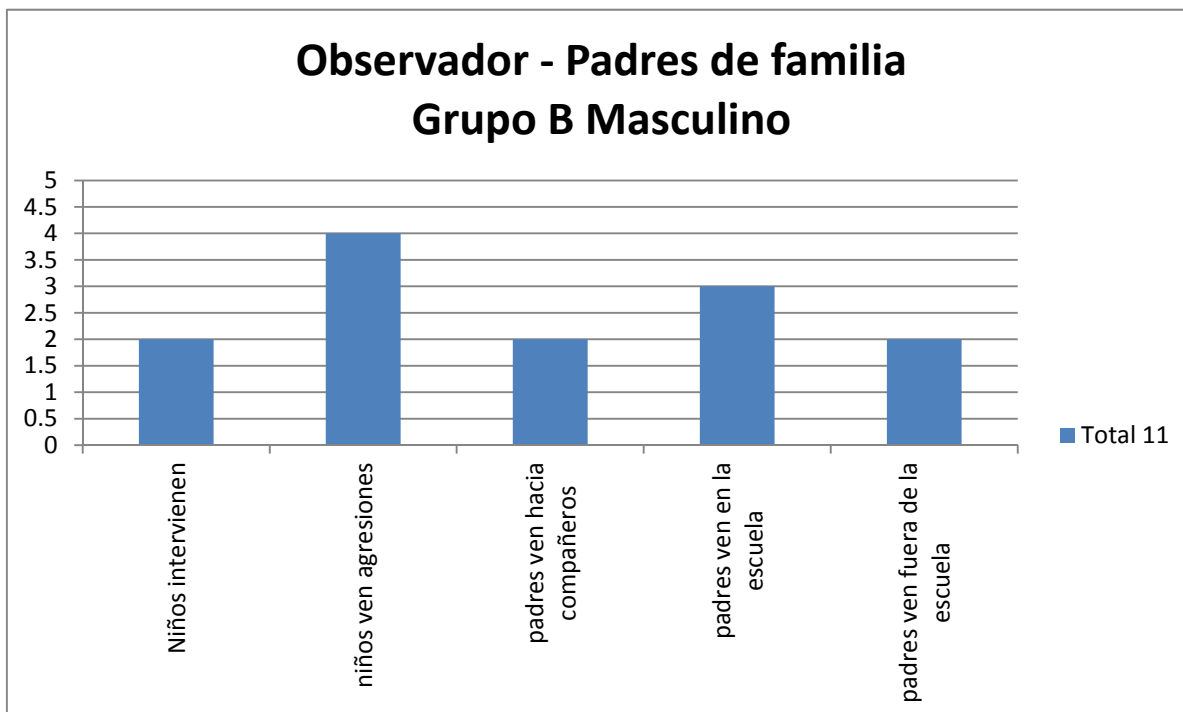
Gráfica 37. Autoinforme.



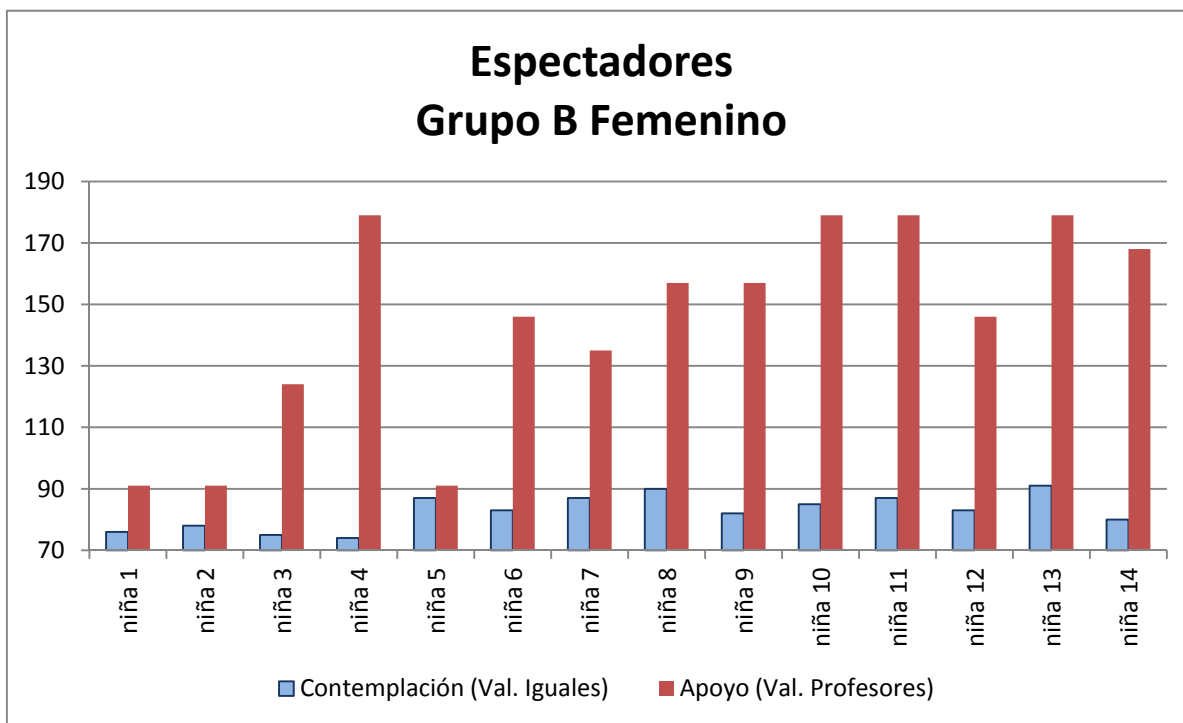
Gráfica 38. Heteroinforme.



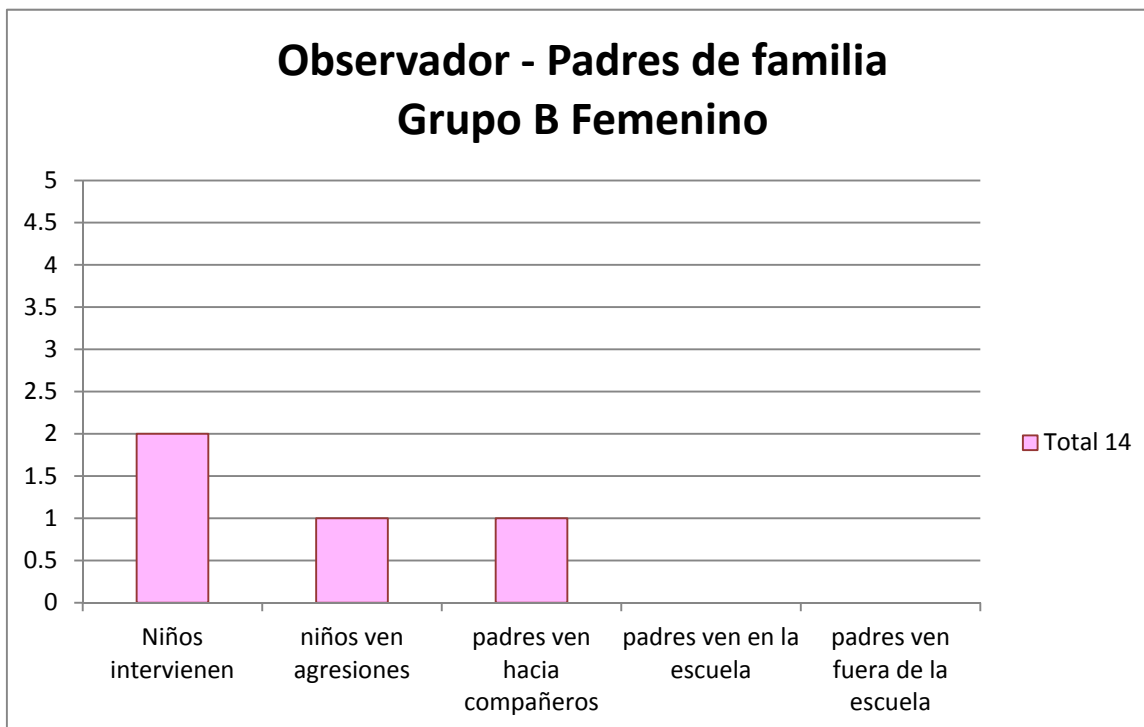
Gráfica 39. Cuestionario.



Gráfica 40. Heteroinforme.



Gráfica 41. Cuestionario.



Gráfica 42. Autoinforme.

