



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**EL HACINAMIENTO EN LAS AULAS DE UNA ESCUELA SECUNDARIA DE
IZTAPALAPA Y SU RELACIÓN CON EL BULLYING**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

JOSUE ALAN SOTO CARRILLO.

JURADO DE ÉXAMEN:

TUTOR: MTRO. MIGUEL ÁNGEL JIMÉNEZ VILLEGAS.

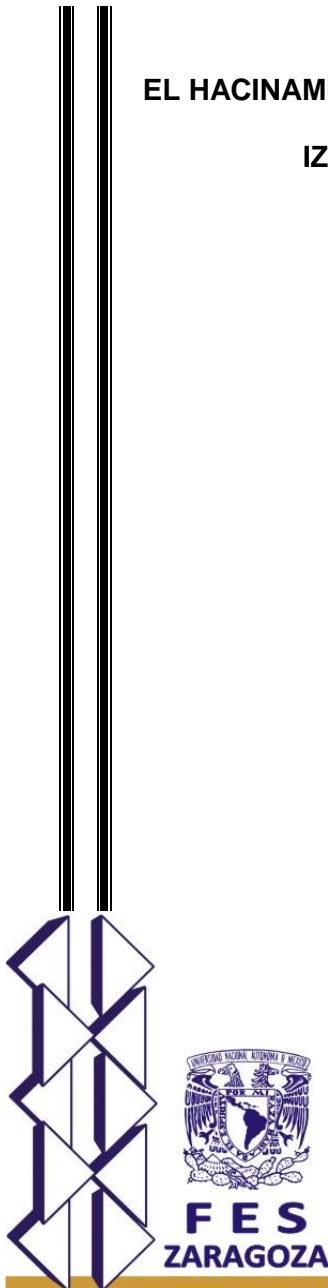
COMITÉ:

DRA. LUZ MARÍA FLORES HERRERA.

MTRA: VERÓNICA MORENO MARTÍNEZ.

MTRA. MARINA REYES ESQUIVEL.

MTRA. GABRIELA CAROLINA VALENCIA CHÁVEZ.





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.

Dedicatorias

La realización de este trabajo de tesis está dedicado principalmente a mis padres, por enseñarme que no hay imposibles en la vida, que todo aquello que me proponga se puede hacer realidad, con dedicación, disciplina y perseverancia, por dedicar su vida y su valioso tiempo a forjar lo que soy hoy en día, y por qué este proyecto alcanzo con éxito su culminación gracias a su infinito apoyo, con amor para ustedes.

A mi mamá Claudia Carrillo Rúelas por ser la fuente inagotable de energía, que me motiva siempre a llegar más lejos cada día, por tus enseñanzas, por tu inagotable paciencia, por todo el amor que me has dado cada día de tu vida y tu ejemplo diario.
Te amo mamá.

A mi papá Martin Soto León porque, con tus enseñanzas creció en mi la curiosidad por aprender cada día mas sobre todo aquello que me rodea, por enseñarme que todo lo que se comienza se debe terminar, por contribuir a forjar mi carácter y por ser mi ejemplo a seguir. Te amo papá.

A mi abue Cristina por estar siempre ahí en todo momento, acompañándome y apoyándome, para lograr mis metas. Te amo abue.

A mi hermana Jimena Nemili, por ser la chispa que ilumino nuestro hogar desde el día en que llegaste a nuestras vidas, por ser el motor de mi inspiración para llegar más lejos cada día y porque tus sonrisas han alegrado y animado siempre mi vida.
Te amo hermanita.

A la mujer que me acompañó durante todo este proceso Bety, porque siempre has estado a mi lado brindándome tu amor y tu apoyo, por que juntos hemos recorrido este camino y juntos lo hemos terminado, Te amo.

Agradecimientos

A mi familia, Mamá, Papá, Jimena, Abue y Bety por confiar siempre en mi y estar conmigo, apoyándome en todos los momentos importantes en mi vida y en la culminación de todo lo que me he propuesto.

A mis papás, Claudia y Martin porque gracias a su lucha diaria, a sus esfuerzos, y a sus sacrificios se logro alcanzar esta meta que no solo es mía pues se extiende hasta ustedes.

A la UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, mi segundo hogar desde el bachillerato, por darme la oportunidad de forjarme como ser humano, como persona, como deportista, como estudiante y como Psicólogo, dentro de tus aulas.

A mi tutor el Mtro. Miguel Ángel Jiménez Villegas por darme la oportunidad de realizar este proyecto bajo su supervisión, por su gran apoyo, por su amistad y sobre todo por compartir sus conocimientos conmigo.

A la Mtra. Marina Reyes Esquivel por aceptar formar parte de este proyecto y guiarme a través de su culminación con sus acertadas observaciones.

A la Mtra. Verónica Moreno Martínez por sus observaciones que ayudaron en gran medida a mejorar la calidad de este trabajo.

A la Dra. Luz María Flores Herrera por su paciencia, su gran apoyo y sus enseñanzas sobre estadística que determinaron en gran medida el éxito de este trabajo.

A la Mtra. Gabriela Carolina Valencia Chávez por las observaciones realizadas a este trabajo, que ayudaron a enriquecerlo y mejorarlo.

Estoy convencido de que en este día somos dueños de nuestro destino, que la tarea que se nos ha impuesto no es superior a nuestras fuerzas; que sus acometidas no están por encima de lo que soy capaz de soportar. Mientras tengamos fe en nuestra causa y una indeclinable voluntad de vencer, la Victoria estará a nuestro alcance. Winston Churchill

ÍNDICE

RESUMEN. _____	1
INTRODUCCIÓN. _____	2
CAPÍTULO 1. APROXIMACIONES CONCEPTUALES Y TEÓRICAS SOBRE LA AGRESIÓN Y LA VIOLENCIA. _____	6
1.1 Conceptualización de agresión. _____	6
1.2 Conceptualización de Agresividad. _____	9
1.3 Conceptualización de Violencia. _____	10
1.4 Aproximaciones teóricas sobre la agresión. _____	16
CAPÍTULO 2. HISTORIA, DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL BULLYING. _____	29
2.1 Los primeros estudios en el plano mundial. _____	29
2.2 Primeros estudios sobre bullying en el plano nacional. _____	30
2.3 Hacia una definición del fenómeno. _____	30
2.4 Criterios para definir el bullying. _____	32
2.5 Características de los sujetos implicados y el rol que desempeñan (Agresores, víctimas y espectadores). _____	33
2.6 Clasificación de los tipos de bullying. _____	36
2.7 Descripción de los diversos tipos de bullying. _____	37
2.8 Causas del bullying. _____	39
2.9 Consecuencias del bullying. _____	43
CAPÍTULO 3. CARACTERÍSTICAS, APROXIMACIONES CONCEPTUALES Y TEORICAS SOBRE EL HACINAMIENTO. _____	46
3.1 Densidad Poblacional. _____	46
3.2 La territorialidad y el espacio personal. _____	48
3.3 El espacio vital. _____	49
3.4 El hacinamiento como un factor contextual y situacional. _____	51
3.5 Hacia una definición de hacinamiento. _____	54
3.6 Aproximaciones teóricas sobre el hacinamiento. _____	56

3.7 Consecuencias del hacinamiento.	65
CAPÍTULO 4. DESARROLLO HUMANO DE LOS ADOLESCENTES Y LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO.	71
4.1 Concepto de adolescencia.	71
4.2 Desarrollo Físico.	72
4.3 Desarrollo Cognoscitivo.	73
4.4 Desarrollo Psicosocial.	75
4.5 Educación Secundaria en México.	77
CAPITULO 5 METODOLOGÍA.	82
CAPITULO 6 RESULTADOS.	90
6.1 Descripción de la muestra.	90
6.2 Instrumentos. Características Psicométricas.	93
6.3 Identificación de la relación entre hacinamiento y bullying.	118
CAPITULO 7 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.	121
REFERENCIAS.	133
ANEXO.	148

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura no. 1 Diagrama de los factores asociados al hacinamiento _____	64
Figura no. 2 Distribución por edad _____	90
Figura no. 3 Distribución por genero _____	91
Figura no. 4 Porcentajes de los reactivos del factor : Densidad _____	96
Figura no. 5 Porcentajes de los reactivos del factor : Ruido _____	97
Figura no. 6 Porcentajes de los reactivos del factor : Lazos afectivos _____	98
Figura no. 7 Porcentaje total de percepción de Hacinamiento _____	99
Figura no. 8 Porcentajes de los reactivos del factor : Abuso psicológico ____	100
Figura no. 9 Porcentajes de los reactivos del factor : Abuso físico _____	101
Figura no. 10 Porcentajes de los reactivos del factor : Agresión psicológica	102
Figura no. 11 Porcentajes de los reactivos del factor : Agresión física _____	103
Figura no. 12 Porcentajes de los reactivos del factor : Apoyo _____	104
Figura no. 13 Porcentajes de los reactivos del factor : Ausencia de apoyo _	105
Figura no. 14 Porcentaje total de percepción de Bullying _____	106

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1 Diferencias entre agresión y violencia _____	6
Tabla 2 Teorías de la agresión _____	23
Tabla 3 Plan de estudios por campos e formación _____	78
Tabla 4 Descripción del porcentaje de respuestas para la Escala (PERH) __	94
Tabla 5 Resultados del análisis factorial Escala (PERH) _____	107
Tabla 6 Agrupación de reactivos por factor para la Escala (PERH) _____	109
Tabla 7 Resultados del análisis factorial para el instrumento sobre Bullying	112
Tabla 8 Resultados del análisis factorial para el instrumento de bullying ____	113
Tabla 9 Agrupación de reactivos por factor para el instrumento de bullying	115
Tabla 10 Resultados del análisis de tendencias centrales y variabilidad __	117
Tablas 11, 12, 13 y 14 Resultados del análisis de regresión lineal _____	118

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como finalidad explorar la relación entre la percepción de hacinamiento y la percepción de manifestaciones de bullying en jóvenes estudiantes de una escuela secundaria de la delegación Iztapalapa. Para ello se empleó un diseño no experimental, de corte cuantitativo transversal, descriptivo y exploratorio, en donde el hacinamiento actuó como variable independiente y el bullying tanto físico como psicológico con sus distintos actores (agresor, víctima y testigo) como variable dependiente. Se utilizó la Escala de Percepción del Hacinamiento de Marañón y Flores (2013), y el Instrumento: Percepción y Frecuencia de Manifestaciones de Bullying en la Escuela Secundaria, retomado de Muñoz y Rosales (2010). Se utilizó una muestra de 150 alumnos, de una escuela secundaria de la delegación Iztapalapa (78 mujeres y 72 hombres) cuyas edades estuvieron distribuidas entre los 12 y los 15 años. Se realizaron análisis descriptivos de frecuencias y porcentajes, análisis de variabilidad y de medidas de tendencia central, también se realizaron análisis factoriales y de consistencia interna para ambos instrumentos, y por último se realizaron análisis de regresión lineal entre ambas variables y entre las distintas categorías por las que se componía cada variable. En el análisis factorial, para el hacinamiento se encontraron los factores esperados mientras que para el bullying se encontraron factores distintos a los esperados, los análisis de confiabilidad confirmaron que solo el instrumento sobre hacinamiento posee una consistencia interna adecuada, no se encontró relación entre el hacinamiento y el bullying, pero si se encontraron algunas relaciones significativas entre algunas categorías del hacinamiento y algunas categorías del bullying, la relación encontrada más relevante fue entre la variable: hacinamiento y la categoría de abuso psicológico.

INTRODUCCIÓN.

El bullying no es un fenómeno reciente pues su origen está ligado al inicio mismo de las instituciones educativas, esto es consecuencia de nuestra composición biológica, que a veces nos lleva a actuar de forma agresiva o violenta, pero también influye en ello, nuestra organización social, así como algunos factores ambientales, que propician condiciones favorables para que surja el fenómeno.

Sistemáticamente los primeros estudios sobre el tema surgieron en Suecia, en la década de los 70`s motivados por los altos índices de violencia que se vivían en los centros escolares, actualmente en México, de acuerdo al Informe sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México realizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Fondo Internacional de Emergencias de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el 90% de las y los alumnos han sufrido alguna agresión por parte de sus compañeros, a esto hay que agregar la información que arrojó un estudio exploratorio realizado por la Secretaria de Educación del Distrito Federal en donde se encontró que el 95% de los alumnos han sido víctimas o espectadores en alguna dinámica de bullying, ambos estudios indican que existen altos niveles de violencia dentro de los recintos escolares, otros estudios como el realizado por Joffre, García, Saldivar, Martínez, Lin, Quintanar y Villasana (2011) sobre bullying en alumnos de secundaria reportan porcentajes del 25%, que aunque son menores a los anteriores se consideran elevados, la mayoría de las investigaciones realizadas sobre esta temática indican que, factores como: los estilos de crianza (Piñero, 2010), el tipo de personalidad de los involucrados, el papel que desempeñan los profesores (Gómez, Gala, Lupiani, Bernalte, Miret, Lupiani y Barreto, 2005), algunos otros como el área geográfica (Aguilar, 2011), la escuela, el género, la cultura machista y la exposición a los medios de comunicación (Piñero, 2010), entre otros, son parte de los que inciden en el fenómeno, sin embargo no hay investigaciones que tengan como punto de atención explicar el fenómeno desde una perspectiva ambiental; Entre las personas y el ambiente existe una interacción en la que los procesos involucrados y los resultados obtenidos serán mediados no solo por las características sociales y psicológicas de los

usuarios de dichos entornos sino también por las características físicas y de diseño de los mismos (Baca, 2007).

De lo anterior entonces, se sabe que uno de los factores ambientales que puede generar condiciones favorables para que se den conductas agresivas es la densidad, específicamente niveles elevados de densidad, ya que imposibilita alcanzar una meta debido a la obstrucción física de otros que limitan los libres movimientos Flores (2003), niveles elevados de densidad pueden tener como consecuencia interacciones no deseadas, sobrestimulación, o restricciones conductuales lo cual puede conducir a la percepción de sentirse hacinado y a interacciones poco saludables entre las personas.

Los contextos escolares y en realidad la mayoría de los espacios físicos diseñados por el hombre deben estar compuestos por ciertas características sobre todo por aquellas que propician estados armoniosos y equilibrados, en donde la consecuencia sean dinámicas de convivencia saludables que favorezcan la socialización y el aprendizaje de los alumnos, sin embargo debido al acelerado crecimiento de la población y de la urbanización la mayoría de las veces estos espacios a pesar de que fueron diseñados para conseguir los fines anteriormente mencionados, en ocasiones se ven superados en mucho por los usuarios de los mismos, generando en primer lugar altos índices de población que tiene como consecuencia principal que el espacio disponible para cada uno se reduzca, una segunda consecuencia puede ser la percepción de que se encuentran hacinados, lo que implicaría una ruptura del equilibrio con el ambiente y que dicha ruptura evocara acciones para recuperar nuevamente ese equilibrio, las cuales en ocasiones pueden ser agresiones, en otras simplemente implican un estado de inactivación o de indefensión aprendida en donde se percibe que no importa que se haga para recuperar el equilibrio nada dará resultado.

En este estudio se pretende conocer de qué manera se relacionan ambos fenómenos, por un lado el bullying que está presente en algún porcentaje en la mayoría de los centros educativos del país y por otro lado, la percepción de hacinamiento en los alumnos. Dado que la delegación Iztapalapa es considerada por sus altos niveles de densidad como una de las delegaciones

con mayor población, y la densidad es un factor que es necesario aunque no determinante para sentirse hacinado, es probable que estos altos índices de densidad se localicen también en las escuelas, es importante explorar nuevos horizontes en la problemática del bullying para, de esta manera, poder generar programas de intervención integrales que abarquen todas las causas posibles, por lo que este trabajo se integra de la siguiente manera:

- En el primer capítulo se abordan tres conceptos que son clave para comprender de manera más precisa el fenómeno del bullying, estos conceptos son los de: agresión, agresividad y violencia, también se abordan las teorías desde las cuales se trata de explicar cuáles son los factores que llevan a las personas a actuar de modo agresivo y/o violento, en este capítulo se abordan las teorías innatas o activas, las teorías ambientalistas, así como las teorías que se podrían considerar como intermedias entre las primeras y la segundas, para finalmente concluir con otras teorías que también tratan de dar razón sobre el fenómeno de la agresión pero desde perspectivas que no se pueden categorizar dentro de las anteriores.
- En el segundo capítulo se aborda el fenómeno del Bullying, integrando los primeros estudios en el ámbito internacional y en el ámbito nacional, se concretiza una definición del fenómeno abordando, los criterios que son necesarios para considerar una determinada dinámica como bullying, se describen las características de los sujetos implicados, desde las víctimas, hasta los agresores tomando en cuenta a los espectadores, se abordan las distintas modalidades de bullying, se describe cada una; se abordan las causas que favorecen o que llevan a este tipo de convivencia desde factores personales hasta factores culturales y por último se abordan las consecuencias de este tipo de dinámicas para cada uno de los personajes involucrados .
- En un tercer capítulo se describen algunos factores asociados al hacinamiento como son: la densidad, la territorialidad en los seres humanos y el espacio vital, se aborda propiamente la definición del fenómeno, así como sus características principales hasta llegar a la

revisión de las teorías que explican los factores por los que surge la percepción de hacinamiento y finalmente abordar las consecuencias para la salud, entre otras.

- En el cuarto capítulo se aborda el desarrollo humano de los adolescentes, comenzando por el concepto de adolescencia siguiendo por los factores físicos del desarrollo, abarcando también los factores psicosociales y cognitivos de esta etapa, y también abordando la temática referente a la educación secundaria en México, como el plan de estudios y el programa de intervención diseñado para atender el problema en el Distrito Federal.
- En el quinto capítulo se aborda la parte metodológica.
- El sexto capítulo está dedicado a la presentación de los resultados.
- Y por último en un séptimo capítulo se trata la discusión y las conclusiones referentes a este estudio.

CAPÍTULO 1.

APROXIMACIONES CONCEPTUALES Y TEÓRICAS SOBRE LA AGRESIÓN Y LA VIOLENCIA.

Conceptos sobre la agresión, la agresividad y la violencia.

Para una mejor comprensión sobre el objeto de estudio: “bullying”, es necesario puntualizar sobre las diferencias entre los conceptos de agresión y violencia, así como el de agresividad, todos íntimamente vinculados con el tema central de este estudio.

1.1 Conceptualización de agresión.

Para definir el concepto de agresión, se retomarán las definiciones de algunos autores a fin de concretizar un concepto más específico y completo.

En 2003, Chaux entiende la agresión como una acción cuyo objetivo es hacerle daño a otra persona, puede ser física (cuando busca hacer daño físico a la persona), verbal (cuando se quiere herir a través de las palabras), relacional (cuando se busca hacerle daño a las relaciones que tiene la otra persona o al estatus social que tiene en su grupo), o de otras formas. Se clasifica de dos maneras:

- a) Agresión reactiva: se refiere al uso de la agresión como respuesta ante una ofensa real o percibida. Es el insulto o el golpe con el que responde alguien cuando siente que otra persona lo ha herido.
- b) La agresión instrumental: (también conocida como agresión proactiva), en cambio, no está precedida de ninguna ofensa. Es el

uso de la agresión como un instrumento para conseguir un objetivo, sea éste recursos, dominación, estatus social o algo más (p. 49).

A lo anterior Macki y Smith (1997) agregan que la agresión instrumental surge cuando las personas ven la oportunidad de obtener algo, un ejemplo se da en la escuela cuando un alumno selecciona a los que percibe como más débiles para hacerlos sus víctimas de acoso, la agresión instrumental está relacionada con las habilidades personales ya que, aquellos niños que piensan o consideran que la agresión es fácil o que les ha dado resultados positivos serán más propensos a emplearla nuevamente, además también refieren otro tipo de agresión sin embargo la nombran agresión emocional en lugar de reactiva, este tipo de agresión no se ve motivada por la evaluación de las pérdidas o las ganancias, ya que, la principal motivación se encuentra en la percepción de que se ha sufrido una ofensa, entre sus características se encuentra la percepción de que alguien nos quiso provocar un daño, a esto se agrega también la evaluación de que esa intención de provocarnos un daño fue intencional y no accidental, y por último la manera cómo influye la personalidad del ofendido ya que aquellas personas que son crónicamente agresivas interpretan incluso actos ambiguos como provocaciones o intenciones de daño.

Gómez et al. (2005) se refieren a la agresión como: “aquellas tendencias impulsivas derivadas de un sentimiento de frustración o insatisfacción” (p. 166).

En el Diccionario de la Real Academia Española (2007, citado en Salas, 2008) se propone que la palabra agresión es el efecto de agredir que, a su vez, hace referencia a acometer contra alguien para matarlo, herirlo o hacerle cualquier daño.

Corsini (1999, p.29 citado en Salas, 2008) maneja el concepto de agresión como “una conducta destructiva o punitiva dirigida hacia una persona u objeto”.

Pelegrin y Garcés de los Fayos (2009) definen la agresión como: “aquella conducta intencionada que implica la acción de dañar o herir tanto física como verbalmente a otra persona sin respetar sus derechos”.

Martin-Baro (1995, citado en Moreno, 2005) entiende la agresión como una forma de violencia, en la que alguien aplica fuerza contra otra persona y de manera intencional con el fin de provocarle un daño.

Otra definición propuesta sobre la agresión es: la conducta emitida por personas en dirección a otras personas y que supone una intencionalidad y libertad de elección por parte del agente (Dollard, 1939 y Buss, 1961, citados en Rodrigues, 1997)

La agresión también se define como: “la tendencia o conjunto de tendencias que se actualizan en conductas reales o fantasmáticas, dirigidas a dañar a otro, a destruirlo, a contrariarlo, a humillarlo, etc” (Soto, 2011, p. 84).

Bandura (1978, citado en Soto, 2011) define la agresión como

la conducta que ocasiona daños a la persona y la destrucción de su propiedad, la lesión puede adoptar formas psicológicas, de devaluación y de degradación lo mismo que de daño físico; además destaca a la conducta destructora como agresiva si esta tuvo como factor la intencionalidad y no la accidentalidad (s/p.).

Después de revisar la literatura se puede construir el concepto de la agresión como:

La conducta o acción empleada como respuesta o como medio, que se caracteriza por ser intencional, y que tiene como finalidad producir daño a otra persona y o su propiedad, o a sí mismo, y que puede clasificarse en física, verbal, relacional, psicológica, o de devaluación.

1.2 Conceptualización de Agresividad.

Entre los autores que versan sobre la agresividad se encontraron los siguientes conceptos:

Ortego, López, Álvarez y Aparicio (2011), definen la agresividad como “una emoción y una tendencia a atacar a otro con la intención de causar daño”(s/p.).

Whittaker (1971), Agrega al concepto que el daño que se desea causar puede ser físico o psicológico, lo mismo que el abuso verbal y el sarcasmo.

Bandura (1973, citado en Pelegrin et al., 2009) define la agresividad como “una conducta prejudicial y destructiva que socialmente es definida como agresiva”.

Cerezo (1997), nos da una definición más detallada sobre la agresividad aunque refiriéndose solo a la que surge en el ámbito educativo: “cualquier relación, proceso o condición por la cual un individuo o grupo viola la integridad física, social y/o psicológica de otra persona o grupo en el espacio educativo, generando una forma de interacción en la que este proceso se reproduce”.

Gómez et al. (2005), se retoma el concepto solo como intencionalidad “se suele reservar el término agresividad para referirse a tendencias impulsivas derivadas de un sentimiento de frustración o insatisfacción” pero a diferencia de otros autores lo maneja como un sentimiento y no como una emoción. (p. 166)

La agresividad también puede concebirse como “una capacidad innata con la que todos nacemos. Puede ser cultivada y alimentada desde el entorno” (Soto p. 5, 2011), en este concepto ya se menciona como una cualidad intrínseca en los seres humanos.

Berkowitz (1996, p. 43 citado en Luis, 2010) menciona que “se trata de una disposición relativamente persistente a ser agresivo en diversas situaciones diferentes, en otras palabras es una disposición hacia el comportamiento agresivo”.

En el Programa: Por una cultura de no violencia y buen trato en la comunidad educativa del Gobierno del Distrito Federal, en 2011, se habla de la agresividad, entendida como un comportamiento, propenso a provocar a los

demás, la cual se manifiesta de forma agresiva y emplea la violencia para conseguir sus objetivos.

Autores como Piñero (2010), propone una definición más específica, en donde se considera como una conducta agresiva, como un componente del conjunto de los que permiten la adaptación del ser humano a su medio, en sus dimensiones básicas, física, psicológica y social, y que además no siempre debe terminar en una conducta violenta ni tiene porque ser incontrolable.

Barahona (2006), contempla la agresividad como un aspecto positivo pues la considera como: una presión motriz, en la cual el fin es el dominio del entorno, que además va a potenciar la autoafirmación pero sin dañar al otro, además se integra en nuestra personalidad.

Por otra parte Buss (1989, citado en Parra, 2009), menciona que la agresividad es un tipo de respuesta constante y penetrante que denota la particularidad de un individuo, y que esta tiene un componente cognitivo o actitudinal que predispone al sujeto a reaccionar de forma agresiva exhibiendo así el segundo componente que es el motriz o conductual.

Después de una revisión a la literatura, la agresividad puede entonces considerarse, como una tendencia, consecuencia de un sentimiento de frustración o insatisfacción y que puede derivar en un comportamiento agresivo cuya finalidad puede ser el causar un daño físico o psicológico, o servir como medio de adaptación al entorno ya que se le considera como una característica innata en los seres humanos.

De la definición anterior se concibe que la diferencia básica entre agresión y agresividad es que el concepto de agresión se refiere a la conducta, y el de agresividad se refiere a la tendencia que deriva en esa conducta.

1.3 Conceptualización de Violencia.

Antes de comentar las distintas concepciones que hay sobre la violencia es necesario hacer hincapié sobre el uso indiscriminado que se emplea para los términos agresión y violencia, esto también se puede apreciar en el lenguaje común cuando las personas no hacen una distinción clara entre lo que se

considera un acto agresivo y un acto violento, esto se puede apreciar en los relatos basados en el sentido común cuando dos interlocutores hablan sobre el tema haciendo referencia a situaciones en donde hubo agresiones pero que se perciben como actos de violencia o aquellas en donde existió un uso intencional de la fuerza, sumado a desequilibrios de poder pero se consideran actos agresivos, lo anterior ocurre también en la literatura científica cuando se observa que distintos autores emplean la terminología sin distinción alguna o de una manera muy ambigua, lo cual demuestra que aun existe confusión tanto en un nivel cultural así como en la comunidad científica, al respecto se aprecia como algunos autores hacen mención sobre la tipología de la agresión, mientras que otros se refieren a la tipología de la violencia pero ambos están describiendo lo mismo, por esto es importante revisar cuales son las consideraciones y los criterios cuando hablamos de violencia con el fin de tener un panorama con mayor claridad y así poder determinar a que nos referimos cuando se habla de agresión, así como de violencia y lo mas importante como poder diferenciar entre un concepto y otro, dependiendo de los criterios que se utilizan para determinar cada uno y a si evitar que exista confusión sobre los temas que se están abordando.

Para definir el concepto de violencia retomaremos a algunos autores o instituciones que versan sobre el tema.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (citada en Ovalles y Macuare 2009), se refiere a la violencia como el uso intencionado de la fuerza o el poder físico, o como una amenaza, contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte o daños psicológicos, trastorno del desarrollo o privaciones.

Piñero (2010), señala que la violencia es el uso de la fuerza para provocar daño a otros y satisfacer los intereses del propio individuo.

Salas (2008), considera que la violencia es una situación en la cual alguien está fuera de su estado natural, haciendo uso de la fuerza la cual dirige hacia un objetivo teniendo como propósito forzarlo.

Otra definición propuesta se refiere a la violencia como: una conducta en la cual se emplean distintos medios con la finalidad de hacer daño satisfaciendo intereses propios (Ovejero, 1998; Trianes, 2000, citados en Ramos, 2008).

Para Barahona (2006), la violencia es: “un factor generador y estructurante de las relaciones humanas” sin importar cual sea el tipo de violencia, esta se encuentra presente en todas las relaciones interpersonales (p. 1).

Entre sus características se encuentra que: puede ser una agresión física, psicológica, social o verbal, que ejerce una persona o grupo o que incita a ejercer a otros, contra una persona o un grupo, valiéndose de ventajas sociales que le proporcionan su situación física, psicológica o social. Ortega y Mora-Merchán (2000, citados en Gómez et al., 2005).

Cabe mencionar un rasgo característico de la violencia que refiere Padilha (1970, citado en Rodrigues, 1997) y es que: “la violencia es contemporánea del hombre” con lo que nos refiere que la violencia es también un rasgo intrínseco en los seres humanos y que como se verá más adelante depende de los factores biológicos y sociales la manera en la que se manifiesta.

Entre las principales diferencias que existen entre la agresión y la violencia encontramos que la segunda se entiende como un fenómeno principalmente social, que se aprende, a diferencia de la agresión que se considera como un rasgo innato, cuando aparece existe un desequilibrio de poder, y se considera como un sub tipo de la agresión, sin embargo a veces en la literatura científica se emplean indistintamente (Luis 2010). Otra de las diferencias más visibles es que la agresión regularmente tiene una connotación defensiva, mientras que la violencia presenta un patrón ofensivo. Además de ser un fenómeno propio de los seres humanos a diferencia de la agresión que se encuentra en otros seres vivos Cueva (2012). Autores como Gómez et al. (2005) definen que la violencia no implica un conflicto a diferencia de la agresión, es decir que un acto violento no busca resolver un conflicto pues a veces simplemente puede tener como finalidad un objetivo lúdico de diversión para los actores involucrados, además suele ir en una sola dirección con la existencia de una desigualdad de fuerzas entre el agresor y la víctima, en donde el primero es respaldado por testigos

que en ocasiones le aplauden la acción y le brindan apoyo, con respecto a la intencionalidad a veces solo se busca producirle un daño gratuito a la víctima.

Ortega y Mora-Merchán (2000, citados en Velázquez y Vera, 2012) consideran a la violencia como un componente básico para la adaptación social, además de ser una agresión injustificada, el acoso, la amenaza, la exclusión social y la violencia psicológica se emplean con fines de dominio, de atemorizar y maltratar al otro.

Sanmartín (2000, citado en Ramos, 2008) coincide con otros autores en que la agresión es una conducta guiada por los instintos, mientras que la violencia es consecuencia de la interacción entre la biología y la cultura.

Ramos (2008) contempla dos tipos de violencia una que hace referencia a un comportamiento y denomina como violencia hostil pues el fin que se persigue es ocasionar algún daño, mientras que cuando se considera como un instrumento cuya finalidad es conseguir algo o satisfacer intereses propios se denomina como violencia intencional, cabe hacer una observación sobre el poco consenso que existe con respecto a los términos de agresión y violencia, ya que como se indicó al inicio del capítulo, una clasificación similar la realizó Chauv, (2003), pero para referirse a la agresión y no a la violencia.

Para este estudio se entenderá el concepto de la violencia a partir de la integración de los distintos autores revisados; de donde se desprende que la violencia es: una acción propia de los seres humanos, la cual se aprende en un proceso social, de carácter ofensivo, y que va acompañada de una situación de ventaja, implica el uso intencionado y deliberado de la fuerza o poder físico, contra uno mismo, contra otros, o un grupo para producir o tener probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo, privaciones, o satisfacer intereses, entre los fines que se persiguen pueden ser por diversión, para dominio, para atemorizar o simplemente producirle un daño gratuito al afectado, a veces existe apoyo para quien ejerce esta acción por parte de los espectadores.

A partir de la revisión en la literatura acerca de los conceptos se encontró que no existe un consenso claro entre las diferencias para los tres conceptos, para

este estudio se empleará el termino de agresividad como, “la tendencia que conduce a una agresión, manifestada en una conducta o acción”, y la violencia entonces se entenderá como un subtipo de agresión, que además no necesariamente es defensiva sino también ofensiva, se presenta en una situación de ventaja e implica el uso deliberado de la fuerza sin justificación, cuya finalidad puede ser de diversión, de dominio o para atemorizar.

A pesar de lo anterior es necesario ejemplificar a qué tipo de conductas aplica el término de agresión y a cuales otras el de violencia para esto se retomara el ejemplo planteado por Gómez et al. (2005), en el cual se menciona lo siguiente:

Si durante el recreo, en el colegio, un alumno tiene un balón que no quiere devolver a su dueño, y este se lo quita de un empujón por que se tiene que ir a clase, el dueño del balón está resolviendo un conflicto por medio de una conducta agresiva, pero no podríamos calificarla de violenta por que la intención del agresor no es causarle un daño físico, ni psicosocial gratuito al otro, sino utilizar un recurso inadecuado para un objetivo razonable (p. 167)

Ahora bien, en un caso similar pero con algunos cambios podría considerarse como un acto de violencia el siguiente: igualmente en un colegio si durante el receso dos alumnos juegan con una pelota y esta queda fuera del alcance del dueño, pero próxima a otros alumnos, y estos no la devuelven sino que comienzan a jugar con ella, aprovechándose de su situación de ventaja pues son mayores, y superan a los primeros en número, a lo que el dueño de la pelota se aproxima para pedir que se la devuelvan sin obtener respuesta alguna, pues los otros continúan jugando con ella; al no obtener el resultado esperado el dueño decide tomar su pelota y marcharse a jugar nuevamente con su compañero a lo que aquellos que anteriormente jugaban con ella comienzan a agredirlo físicamente, y verbalmente, burlándose de este por su situación de desventaja, en este caso entonces bien podríamos hablar de un

tipo de agresión instrumental pues el objetivo para los agresores es divertirse, sin embargo es una conducta violenta por que existe un desequilibrio de poder ya que los agresores superan en número y en edad al dueño de la pelota. Existe también un uso intencionado de la fuerza y que además se enmascara en el anonimato que brinda la situación de ventaja, ahora bien, en el primer caso no existe desequilibrio de fuerza, no hay abuso de poder pues es una situación de igualdad, no hay una motivación de provocar daño simplemente se pretende resolver un conflicto. Con estos ejemplos se puede apreciar la diferencia entre una conducta agresiva pero no violenta y aquella que es agresiva pero que además es violenta, dos situaciones parecidas pero con características específicas que marcan la diferencia entre agresión y violencia.

Como se observo en los apartados anteriores no existe un consenso claro entre los conceptos de agresión y violencia sin embargo si hay algunas características que se pueden mencionar y que ayudan a discernir entre uno y otro (Véase tabla 1)

Tabla 1

Diferencias entre agresión y violencia

Agresión	Violencia
<ul style="list-style-type: none"> -Acción cuyo objetivo es provocar daño -Puede ser reactiva cuando responde a una ofensa o puede ser instrumental cuando se emplea para conseguir algún fin -Se considera un rasgo innato en los seres vivos -Es intencional 	<ul style="list-style-type: none"> -Acción que conlleva un uso intencionado de la fuerza o poder -Tiene como finalidad causar daño real o imaginario -Se considera como una respuesta aprendida y única de los seres humanos -Es necesario que exista un desequilibrio de poder o de fuerzas -Es un subtipo de la agresión

1.4 Aproximaciones teóricas sobre la agresión.

En gran parte de la literatura y el lenguaje común se encuentran como sinónimos los términos agresión y violencia, inclusive al hacer una revisión sobre las teorías que tratan de dar razón de estos fenómenos, se encuentra que no existe mucha distinción en uno u otro, es por esto que en esta investigación hablaremos sobre teorías de la agresión por estar clasificada como un concepto más general, sin embargo en algunas ocasiones se emplearan los términos agresividad y violencia indistintamente para referirse a lo mismo.

1.4.1 Teorías de la Agresión; Las teorías desde las que se estudia la agresión se han clasificado generalmente en dos grandes rubros aquellas que ven el fenómeno con un origen innato para las cuales la agresión es un rasgo inherente en los seres humanos, entre las cuales destacan la teoría Psicoanalítica y la teoría Etológica, autores como Domènech e Iñiguez (2002)

consideran la teoría de la Frustración – Agresión como una teoría intermedia entre las teorías Innatas y las teorías Ambientalistas, en estas últimas se destaca que la agresión tiene su origen en el medio o ambiente que rodea a las personas.

1.4.1.1 La teoría psicoanalítica; Fue Freud quien propuso primero la teoría de los instintos del yo y los instintos sexuales, teoría que sentó las bases para su reformulación en “Mas allá del principio del placer” donde se propone el instinto de vida Eros y el instinto de Muerte Thanatos, dentro de los cuales se considera a la agresividad como una pulsión autónoma que puede dirigirse hacia el exterior, hacia los demás o hacia uno mismo, de tal manera que el ser humano en su instinto de vida debe evitar su autodestrucción y dirigir esta pulsión hacia el exterior, posteriormente el mismo Freud definió que pese a ser una característica innata tiene una fuerte relación con la cultura pues esta debe imponer límites al instinto de muerte para canalizar la violencia con base en las normas sociales imponiéndose el superyó al instinto de placer y re direccionando en las distintas formas socialmente aceptadas la violencia (Luis 2010; Montoya, 2006 y Palomero y Fernández, 2001).

1.4.1.2 Dentro de la misma vertiente de la teoría psicoanalista encontramos a otro autor Erich Fromm quien entendía la agresividad como una válvula de escape ante la incapacidad de los seres humanos para hacer frente al problema de la libertad para satisfacer las fuerzas vitales que se ven frustradas y con las cuales la sociedad tiene la obligación de crear las condiciones socio económicas y políticas que permitan a las personas desarrollar todas sus potencialidades y satisfacer sus necesidades para así reducir la agresividad. Palomero et al. (2001).

1.4.1.3 Siguiendo la línea de las teorías Innatas o Activas se encuentra el enfoque etológico propuesto por Lorenz (1963, citado en Domènech et al. 2002; Luis, 2010 y Rodrigues 1997) siendo una propuesta similar a la de Freud la agresividad se considera como un rasgo instintivo que se genera de manera interna y que se libera ante un estímulo apropiado pero si dicho estímulo no aparece las pulsiones agresivas se acumularan y terminaran por liberarse ante un estímulo inadecuado, en los animales la agresividad forma parte de su

repertorio conductual y se puede observar en sus conductas territoriales, la agresividad está al servicio de la supervivencia y la conservación de la especie, en el ser humano, el autor la considera una “fatalidad biológica” ya que el instinto agresivo en los humanos no se puede controlar por la razón, no tiene inhibiciones para matar a los miembros de su misma especie, y en consecuencia es necesario que la agresividad se canalice en formas de agresión socialmente aceptadas un ejemplo para ello son los deportes competitivos.

1.4.1.4 La teoría etológica tiene una postura actual en autores como Eibl – Eibesfeldt (1993, citado en Domènech et al., 2002 y Palomero et al., 2001) de donde a diferencia de la teoría etológica clásica se considera que la agresividad es inevitable, pues en los seres humanos los conflictos asociados a conductas agresivas se pueden resolver mediante la negociación verbal, con lo cual se considera a la agresividad mas como un fenómeno psicosocial y que se puede modificar a través de la educación y la sociedad.

1.4.1.5 La Teoría de la Frustración – Agresión esta teoría postulada por Dollard et al. (1939 citado en Domènech et al., 2002; Mackie et al., 1997; Morales, 1994, y Myers, 2005) es una teoría que se podría considerar el punto medio entre las teorías que sitúan a la agresión como algo innato, y aquellas que consideran a la agresión como algo que se produce a causa del medio o el ambiente que nos rodea, la teoría de la Frustración - Agresión propone que la agresión es el resultado de la frustración de los instintos, esta teoría a diferencia de la teoría Psicoanalítica no considera a la agresión como un rasgo instintivo, pues propone que la frustración es el resultado de un bloqueo en la consecución de metas y la agresión es la acción de causar daño a otras personas, de esto se plantearon dos supuestos fundamentales para esta teoría, el primero es que la frustración provoca siempre comportamientos agresivos y el segundo es que a su vez la agresión es consecuencia siempre de la frustración. Hoy en día se sabe que la relación entre frustración y agresión no es así, ya que la frustración produce conductas como la resignación, o reacciones psicósomáticas, además no todas las personas que responden de manera agresiva lo hacen a consecuencia de la frustración, la conclusión es que la frustración crea un estado de disposición para conducirse, comportarse

o responder de manera agresiva además para ello se necesita que se den condiciones estimulares específicas, es necesario hacer la observación de que en aquellos casos en los que la fuente de la frustración es más poderosa, la respuesta agresiva será canalizada hacia otros blancos menos peligrosos.

1.4.1.6 De la teoría de la Frustración – Agresión, se desprende la teoría de la Frustración – Activación – Agresión de Berkowitz (1989, citado en Mackie et al., 1995 y Morales, 1994) cuyo postulado es: que la frustración no produce en un modo directo la agresión, si no que la frustración produce un estado de activación emocional: la ira, la cual predispone al organismo a responder de manera agresiva, pero para que esto suceda, además de este estado emocional se necesita que en el ambiente existan estímulos que tengan un significado agresivo para el organismo, con base a la experiencia de cada organismo ciertos estímulos se asocian a la agresión por un proceso de condicionamiento clásico esto crea la tendencia del organismo, en este caso, las personas, a comportarse de manera agresiva, dentro de esta misma vertiente y también propuesto por Berkowitz se menciona que existen algunos factores que inducen a la agresión como las armas pues son símbolos que inducen a comportamientos agresivos aun cuando las personas se encuentren en calma.

En el otro extremo sobre las teorías que tratan de dar una explicación al fenómeno de la agresión se encuentran las teorías reactivas pues proponen que la agresión es una reacción ante determinados factores pero también se les puede considerar teorías ambientalistas ya que toman como punto de partida el entorno, el contexto o el ambiente en donde se desenvuelven las personas para dar razón de la agresión.

1.4.1.7 Una de las primeras teorías en explicar la agresión desde un punto de vista opuesto a los revisados anteriormente es la teoría del aprendizaje por condicionamiento instrumental propuesta por Skinner (1953, citado en Deutsch y Krauss, 1997; Moctezuma y Moctezuma 2005; Rodrigues, 1997 y Whittaker, 1971) según la cual, la conducta se adquiere o extingue gracias a las consecuencias que le siguen a la misma, es decir, los refuerzos que incrementan la aparición de dicha conducta o los castigos, los cuales debilitan

la aparición de la conducta, la agresividad se aprende de forma muy temprana cuando conduce al éxito, dando como resultado que en situaciones posteriores sea muy probable que el individuo vuelva a emplear procedimientos agresivos para conseguir resultados similares.

1.4.1.8 A partir de esta teoría y en años posteriores surgió la teoría del aprendizaje social propuesta por Bandura (1973; 1975, citado en Domènech et al., 2002; Luis, 2010 y Myers, 2005) según la cual la conducta depende de una serie de factores ambientales (estímulos, refuerzos y castigos), así como de factores personales (pensamientos, emociones, creencias, expectativas) ambos factores ambientales y personales interactúan constantemente, el autor de esta teoría realizó experimentos sobre la observación de conductas agresivas y sus efectos sobre los individuos que las observaban, encontrando que no solo los observadores aprendían e imitaban las conductas observadas si no que también inventaban nuevas formas de agresión, a partir de estos experimentos también encontró que uno de los componentes más importantes son las consecuencias que obtiene el modelo, ya que si este es recompensado los observadores se comportan más agresivos que si aquel es castigado, de esto el autor concluye que la conducta agresiva se aprende gracias a los procesos de modelado, a las consecuencias que siguen a las conductas del modelo y a los procesos cognitivos del observador.

1.4.1.9 La teoría de la influencia social y cultural en el aprendizaje de la agresión.

A partir de los postulados de la teoría del aprendizaje y del aprendizaje social, surgió en años posteriores una teoría basada en los factores que influyen en el aprendizaje, pero vistos desde una perspectiva más general esta teoría fue propuesta por Geen (1990, citado en Mackie et al., 1995; Morales, 1994 y Palomero et al., 2001) este autor propone que la conducta agresiva es cultural y socialmente reforzada de forma reiterada dando como resultado una generalización de la conducta agresiva a otras situaciones produciendo en el individuo una personalidad agresiva y violenta, en este aspecto el autor atribuye una fuerte influencia a la cultura ya que en algunas culturas se concede gran valor a la violencia reforzando su aprendizaje desde la infancia,

además en algunos grupos existe una “subcultura de la violencia” que los predispone para resolver cualquier tipo de conflicto mediante el uso de la violencia, para este autor las variables que influyen en que se presente la agresión se clasifican en dos grandes rubros: el primero, de carácter individual como el temperamento, la personalidad, la fisiología, las expectativas socioculturales y la observación de la violencia, todas ellas influyendo de una manera en la que predisponen al individuo a actuar de manera agresiva, en un segundo grupo nos encontramos con las variables de situación, que producen estrés, elevan la activación y provocan cólera algunas de estas variables son el calor, la frustración, el ruido, el dolor, el hacinamiento, la violación de normas y el ataque interpersonal (insultos y provocaciones), dentro de todo lo anterior el autor hace un análisis del cual concluye que las variables de situación no conducen automáticamente a la agresión ya que la persona juega un importante papel como agente de interpretación y evaluación de las situaciones eligiendo una respuesta agresiva solo si evalúa que las situación contiene elementos que le puedan producir daño. Y aun cuando la situación predisponga a responder de un modo agresivo y violento, la persona no lo hará si dentro de su juicio encuentra otras alternativas que permitan solucionar el problema de otra manera.

1.4.1.10 La teoría de la predisposición social y cultural de la violencia, para otros autores como Galtung (1985; 1998, citado en Palomero et al., 2001) el contexto social es determinante para generar de forma indirecta la violencia a través de la cultura puesto que los seres humanos nacemos con una serie de características y capacidades que se actualizan y potencian en dependencia de la sociedad en la que se desarrollan además de su propio proceso de construcción personal, aprendemos a portarnos de manera violenta o pacífica dependiendo del entorno en el que nos desenvolvemos o desarrollamos de aquí se puede afirmar que la violencia o la paz pueden ser construidas socialmente y de ahí que las personas sean moldeadas de forma violenta o pacífica, en nuestro mundo existe un modelo dominante de ser humano que se caracteriza por la marginación y desprecio a otros pueblos o etnias, así como a las personas de otro género o características diferentes con lo que se ha

creado lo que Galtung denomina “atmosfera cultural” y que como menciona Rojas Marcos (1995, citado en Palomero et al., 2001)

el ambiente social juega un papel determinante para que la semilla de violencia germine, existe un modelo dominante que ha sido construido socialmente desde la violencia y que ha terminado por generar violencia haciendo que la sociedad viva inmersa en una violencia cultural y estructural en donde los agresores son los sistemas y las instituciones sociales manifestándose en todo tipo de injusticias y desigualdades sociales, económicas, jurídicas, de género, raciales y de cualquier otra índole afectando a los más débiles (p. 26).

A esta teoría se suman especialistas en la materia como Tello (2013), para quien la causa de la violencia en las escuelas es el resultado de un entorno social permeado por la agresión, una muestra de lo anterior la encontramos reflejada en la discriminación que se realiza socialmente a determinadas personas por poseer características distintas a la mayoría, ejemplos de ello podría ser el usar anteojos, o el sufrir de obesidad, solo por mencionar algunos, lo cual hace que esa persona se convierta en blanco de ataques o burlas, algo similar ocurre en los salones de clases, pues los jóvenes ya han aprendido e interiorizado este tipo de situaciones de violencia, que se dan en los entornos sociales y da como resultado la reproducción de la violencia misma, pero ahora en el recinto escolar, sucintando casos de bullying y otro tipo de actos violentos, además de lo anterior son notorias otras condiciones sociales, que están presentes en las zonas consideradas como focos rojos, condiciones como son, el tráfico de estupefacientes y la proliferación de bandas delictivas, que contribuyen a perpetuar estas formas de convivencia en estas zonas.

La tabla 2 muestra la clasificación de las principales teorías sobre la agresión.

Tabla 2

Teorías de la Agresión

Clasificación	Teoría	Postulados
Innatas O Activas	Psicoanalítica	El autor principal de esta teoría fue Freud, para él, la agresividad es una pulsión autónoma que tiene su origen en el instinto de muerte y puede dirigirse hacia el exterior hacia los demás o hacia uno mismo, pese a ser innata tiene una fuerte relación con la cultura pues esta última determina la manera en la que se canaliza.
	Enfoque Etológico	Perspectiva Clásica de Lorenz propone que la agresividad se genera de manera interna y se libera ante un estímulo apropiado pero si este no aparece se libera ante un estímulo inapropiado, la agresividad se debe canalizar en formas de agresión socialmente aceptadas.
		Perspectiva Actual de Eibl-Eibesfeldt propone, que la agresividad es un fenómeno psicosocial influenciado por la educación y la sociedad.
Intermedias	Teoría de la Frustración - Agresión	Dollard refiere que la agresión es producto de la frustración de los instintos, no es un rasgo instintivo, ya que es la consecuencia como resultado de un bloqueo en la consecución de metas, los dos supuestos fundamentales de esta teoría son: que la frustración provoca comportamientos agresivos y que las

		conductas agresivas son siempre el resultado de la frustración.
	Teoría de la Frustración - Activación – Agresión	Berkowitz propone que: la agresión no es el producto directo de la frustración, si no que la frustración produce un estado de activación emocional relacionado a la ira, el cual de cierto modo predispone al organismo para responder de modo agresivo también es necesario que en el ambiente existan estímulos considerados con un significado agresivo para el organismo basados en la experiencia.
Ambientalistas O Reactivas	Teoría del aprendizaje de Skinner	La agresión es una conducta que se adquiere o se extingue gracias a las consecuencias que le siguen es decir los refuerzos que incrementan su aparición o los castigos que la inhiben.
	Teoría del aprendizaje social	La conducta agresiva se puede adquirir mediante la observación, de otros comportándose de manera agresiva, y teniendo gran importancia las consecuencias que siguen a la conducta agresiva del modelo observado.
	Teoría de la influencia social y cultural de Geen	La conducta agresiva es cultural y socialmente reforzada de forma reiterada dando como resultado una generalización de la conducta agresiva a otras situaciones produciendo en el individuo una personalidad agresiva y violenta, se consideran dos tipos de variables que influyen en la aparición de comportamientos agresivos las primeras de

		carácter individual que se refieren a características del organismo y las segundas de carácter situacional que producen estrés.
	Teoría de la predisposición social y cultural	Los seres humanos nacemos con una serie de características y capacidades que se actualizan por la sociedad y la cultura.

1.4.2 Otras teorías de la agresión y la violencia.

1.4.2.1 La teoría genética menciona que la violencia es inevitable e innata ya que está programada en nuestros genes, pero la manera en la que se expresa depende del medio ambiente (Tecla, 1999 y Ramos, 2007).

1.4.2.2 La teoría clásica del dolor propuesta por Berkowitz (1982, citado en Morales, 1994) postula que el dolor genera afecto negativo de forma similar a como lo hacen el calor y el ruido, creando un condicionamiento ante estímulos adversos que propician respuestas agresivas en las personas.

1.4.2.3 La teoría del calor como generador de agresión propuesta por Geen (1990, citado en Morales, 1994), propone que la relación entre el calor y la agresión no es directa sino mediada a través del afecto, ya que un afecto excesivamente fuerte puede producir huida en lugar de agresión.

1.4.2.4 La teoría acerca de las hormonas de la ira, (se le ha llamado a la adrenalina la hormona de la ira) la adrenalina y la noradrenalina son producidas especialmente en situaciones de peligro, de ira, de angustia o de miedo, su función es preparar al organismo para la huida o para la lucha, existen pruebas de que la emoción agresiva activa va acompañada de un aumento en la descarga de noradrenalina, mientras que la ansiedad pasiva está asociada a un aumento en la descarga de adrenalina, sin embargo la evidencia no es suficiente para relacionarla exclusivamente con la ira, y se le identifique con la violencia (Tecla, 1999).

1.4.2.5 La teoría de la personalidad en la cual se propone que el comportamiento agresivo está fundamentado en rasgos constitucionales de la personalidad, como la ausencia de autocontrol y la impulsividad o la existencia de déficits cognitivos, de esto se desprende que los factores de personalidad determinan o aumentan la probabilidad de que la persona se vea involucrada en conductas agresivas (Ramos, 2007).

1.4.2.6 La Teoría del ruido como causa indirecta de la agresión Glass y Singer (1972, citado en Morales, 1994) postula que el ruido produce ciertos niveles de estrés sobre todo si es un ruido impredecible e incontrolable, además de ser continuo pues produce un efecto acumulativo que se manifiesta en una reducción de la tolerancia a la frustración, contribuyendo de manera indirecta a la agresión.

1.4.2.7 Los efectos de los medios de comunicación Lefkowitz et al. (1977, citado en Morales, 1994) demostraron mediante un estudio con niños de primaria que existe una correlación positiva entre la exposición a programas violentos y un incremento de la agresión en los sujetos que son expuestos a dicha exposición.

1.4.2.8 Autores como Hutt y Vaizey (1966, citados en Iñiguez, 1987) consideran que la sensación de hacinamiento en las personas puede ser también una causa indirecta de la agresividad ya que este puede actuar como un estresor al sumarse con otras condiciones específicas, a esta explicación se suma como lo menciona Ovalles et al. (2009) que en algunos países las condiciones de infraestructura arquitectónica son deficientes permitiendo una elevada cantidad de alumnos en las escuelas, favoreciendo así conductas agresivas y violentas.

1.4.2.9 Otros estudios como el realizado por Arias y Ostrosky (2008), reportan que existe una explicación neuropsicología de la conducta violenta cuyo origen se encuentra relacionado con un deterioro cognitivo significativo en atención, memoria y funciones ejecutivas, en individuos con dificultades para monitorear y controlar su conducta de una manera adecuada, a estos estudios se suma otro realizado por Díaz y Ostrosky (2012), en el cual se encontró que los sujetos violentos tienen alteraciones en la corteza prefrontal encargada de los

procesos psicológicos superiores, y que como indica Damasio (1998, citado en Díaz et al., 2012), estas alteraciones se localizan específicamente en la subdivisión orbitofrontal la cual está relacionada con el control de las emociones, las conductas afectivas y en la toma de decisiones basadas en estados afectivos.

1.4.2.10 La teoría de la transferencia de la excitación propuesta por Dolf Zillmann (1971 y 1978, citado en Mackie et al., 1995) propone que si un individuo se altera por una causa irrelevante y posteriormente se enfrenta a una provocación puede suponer que la alteración es parte de la ira, es decir que si se suman la situación que lo altero con la ira de la provocación, esto generara una respuesta agresiva en el individuo.

De esta revisión a las distintivas teorías de la agresión se puede concluir que la agresión es un fenómeno multicausal, cuyo origen se encuentra en lo más elemental de nuestra composición biológica pero que se expresa a través de la manera en que hemos aprendido a responder a los distintos estímulos que nos proporciona nuestro entorno, y que además este aprendizaje es una consecuencia de nuestras interacciones no solo con el ambiente sino también con otras personas, lo cual a su vez propicia una determinada forma de responder social y culturalmente que no solo nos impregna a nosotros como individuos sino que va mas allá, hasta llegar a nuestras instituciones y sistemas de organización social, determinando la manera en la que interactuamos generando un modo de conducirnos en la convivencia con otros.

Es importante revisar tanto los conceptos como las teorías que dan razón sobre aquellas acciones consideradas como agresiones y más aun agresiones violentas, sobre todo antes de abordar el tema central en esta investigación, ya que, como se verá en el siguiente capítulo cuando hablamos de acoso entre iguales es decir “bullying” estamos identificando un tipo de dinámica específica en la que se observan distintas conductas y acciones que se consideran violentas, con lo cual se puede apreciar el vínculo existente entre los conceptos descritos en el presente capítulo y el concepto que se abordará en el siguiente capítulo, sin perder la estructura marcada para este estudio, en donde se partió

de lo general cuando se comenzó describiendo el concepto de agresión para seguir a un concepto más específico como lo es la violencia y así continuar en una sub categoría de las conductas violentas, la cual se da entre iguales y en un contexto académico, es decir el bullying.

CAPÍTULO 2.

HISTORIA, DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL BULLYING.

2.1 Los primeros estudios en el plano mundial.

El hostigamiento o abuso escolar es un fenómeno característico de los centros escolares, por lo que se podría considerar que su origen se remonta al origen de los mismos, algunos autores consideran que el fenómeno es tan viejo como la escuela tradicional (Díaz, 2005). Y otros autores como Cornell y Mayer (2010, citados en Gálvez-Sobral, 2011) incluso encontraron evidencia de agresión entre estudiantes en registros históricos en tablas de la Mesopotamia con una antigüedad del año 2000 antes de Cristo, sin embargo los primeros estudios sobre el fenómeno comenzaron en 1969 en Escandinavia a raíz del suicidio de un estudiante motivado por el acoso al que era sometido por algunos de sus compañeros de escuela (Cerezo, 2008). A partir de este evento y en adelante, este fenómeno comenzó a investigarse y analizarse de forma sistemática, posteriormente en la década de los 80 y los 90 el interés por el estudio de este fenómeno se extendió a investigadores de países como Inglaterra, Japón, Holanda, Australia, Canadá y Estados Unidos (Farrington, 1993 citado en Olweus, 1995 y Olweus 1993).

Es necesario hacer la observación acerca del vínculo que existe entre el maltrato infantil y el bullying siendo el primero considerado como:

una circunstancia medico-social en la que un individuo generalmente un adulto, una institución o una sociedad, valiéndose de su superioridad física o intelectual abuse en forma pasiva o activa de uno o varios menores, provocándoles un daño en uno o varios de los componentes de su salud integral, dichas acciones pueden ser cometidas desde el inicio de la concepción del individuo hasta el término de su adolescencia Loredó, Perea y López (2008).

Los primeros estudios acerca del maltrato infantil en México Riojas-Dávila, Manzzano-Sierra, Aguilar-Sánchez et al., Foncerrada-Moreno, realizados desde 1970 a la actualidad (citados en Loredó et al., 2001) surgieron aproximadamente en la misma década en que el bullying comenzó a estudiarse sistemáticamente en el plano mundial, estos estudios estaban enfocados a describir las características generales del síndrome del niño maltratado, es importante resaltar este vínculo ya que a partir de la importancia que se le dio al papel del desarrollo infantil a nivel mundial fue que comenzó a prestarse más atención a los actos de violencia dirigidos hacia los menores de entre los cuales se le dio importancia especial al bullying.

2.2 Primeros estudios sobre bullying en el plano nacional.

En México, parte de los estudios sobre el fenómeno comenzaron a partir del año 2000 con Guevara (citado en Domínguez y Manzo, 2011) al mencionar que las escuelas no se encuentran preparadas para el manejo de estas situaciones. Posteriormente Cobo y Tello, en 2008 al igual que Jiménez, en 2009 (citados en Domínguez et al., 2011) realizaron estudios enfocados a identificar y describir el fenómeno, en 2011 el Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Seguridad Pública en su Programa de Capacitación a Maestros realizaron un apartado exclusivo para el tratamiento del bullying en donde describen las características del fenómeno, los actores, las consecuencias y algunos programas de intervención para prevenir el fenómeno.

2.3 Hacia una definición del fenómeno.

Se considera hostigamiento o abuso escolar cuando un alumno se ve expuesto en repetidas ocasiones y a lo largo del tiempo a acciones negativas por parte de uno o más alumnos, dichas acciones se pueden catalogar en distintas modalidades como pueden ser: el contacto físico, palabras, muecas o gestos obscenos o bien la exclusión deliberada de un alumno del grupo, para que se pueda emplear el término hostigamiento debe existir un desequilibrio de poder en donde el alumno que se ve expuesto a las acciones negativas tiene dificultades para defenderse Olweus (1995).

El concepto que se emplea para referirse a este tipo de interacciones es el de bullying, término inglés cuya traducción más aproximada según el programa Escuelas sin Violencia del Gobierno de la Ciudad de México se refiere al maltrato, intimidación o amedrentamiento que un individuo o grupo de personas ocasionan intencional y repetitivamente a un compañero o compañera en la escuela. Dicho fenómeno se encuentra clasificado como un subtipo de violencia la cual se origina entre pares o iguales en un ambiente escolar. Contempla tres características principales, la intencionalidad, la persistencia en el tiempo y una situación de abuso de poder, (Rosales y Muñoz, 2010). De esta última característica es importante resaltar que a veces no se trata de una situación de desventaja real, en algunas ocasiones solamente es ficticia, (Joffre et al., 2011).

Otros autores como Román y Murillo (2011), plantean el término de bullying como las distintas situaciones de intimidación, acoso, abuso, hostigamiento y victimización que ocurren entre escolares.

También se puede interpretar el concepto basándose en la etimología de la palabra ya que la palabra "bullying" deriva del vocablo en inglés "bully" cuyo significado puede traducirse como valentón o matón si se emplea como sustantivo, así como maltratar o amedrentar si se emplea como verbo. (Loredo et al., 2008)

Es importante hacer la aclaración que aunque el bullying se considera un subtipo de violencia se diferencia principalmente de la violencia escolar porque esta última se refiere a cualquier tipo de violencia que se presente en los centros escolares e inclusive en actividades extraescolares además esta puede ir dirigida hacia los alumnos, los profesores o el mobiliario, ahora bien, cuando se habla de bullying se hace referencia a un comportamiento repetitivo de acoso, hostigamiento o intimidación. Serrano e Iborra (2005).

Sin embargo, en la actualidad el tema va mucho más allá del hostigamiento en modo directo pues en estudios recientes también se incluyen formas de acoso mediante el uso de tecnologías como el internet (Meza, 2009). Dicha modalidad de acoso tiene por nombre "ciberbullying" la cual también se sirve del uso de teléfonos móviles (Cerezo, 2008).

2.4 Criterios para definir el bullying.

Serrano et al. (2005) en su estudio sobre violencia en la escuela mencionan como criterios para definir al bullying los siguientes:

- La víctima se siente intimidada
- La víctima se siente excluida
- La víctima percibe al agresor como más fuerte
- Las agresiones son cada vez de mayor intensidad
- Las agresiones suelen ocurrir en privado

Cerezo (2008), propone también dentro de las características específicas del bullying las siguientes:

- Es una conducta agresiva cuya intención es causar daño
- Es persistente y repetida en el tiempo
- Existe una relación de fuerzas desigual

Por otra parte Benitez y Justicia (2006) establecen como criterios los siguientes:

- Existencia de un desequilibrio de poder
- Frecuencia y duración de la situación del maltrato estimando una frecuencia mínima de una vez por semana y una duración mínima de seis meses
- Intencionalidad y el carácter proactivo de la agresión pues se busca obtener algún beneficio, además no existe una provocación previa
- La pretensión de causar daño

Además de los criterios para la definición del bullying, Ortega (citado en Velázquez y Vera, 2012) agrega dos leyes que mantienen el acoso, la ley del silencio y la ley de dominio-sumisión, por un lado las personas implicadas ya sea directa o indirectamente tienden a mantener silencio sobre lo que sucede lo cual posibilita que el fenómeno siga ocurriendo y nos da la pauta para tener en

cuenta la importancia de los espectadores, por otro lado los sujetos implicados directamente adoptan un rol de víctima el cual aprende a ser sumiso y el otro de agresor aprendiendo a ser dominante con el primero, sin embargo no todos los autores coinciden con estas características principalmente con la ley del silencio ya que como mencionan Serrano et al. (2005) no siempre sucede así, sin embargo a partir de estas dos leyes podemos encontrar también que existen tres personajes implicados, los agresores, las víctimas y los espectadores.

En síntesis para los fines de este estudio se consideraran los siguientes criterios para considerar una conducta como bullying:

- La percepción de un desequilibrio de fuerzas real o imaginario
- La persistencia en el tiempo
- Intencionalidad de provocar un daño

2.5 Características de los sujetos implicados y el rol que desempeñan (Agresores, víctimas y espectadores).

En las dinámicas de bullying generalmente existe la intervención de varios participantes sin embargo se clasifican principalmente tres personajes que son los agresores, las víctimas y los espectadores (González y Patlan, 2009, citados en Domínguez et al., 2011).

Las principales características de estos personajes son las siguientes:

- Los agresores: algunos autores coinciden en cuanto a sus características Olweus (1995), Díaz (2005), Ramos (2007), Cerezo (2008), Parra (2009), y destacan que estos suelen ser mayores a la media del grupo en el que están inscritos, son más fuertes físicamente, tienen una acentuada tendencia a abusar de su fuerza, escasas habilidades sociales, mantienen con frecuencia conductas agresivas, tienen una actitud negativa hacia la escuela y su rendimiento escolar regularmente es bajo, son impulsivos y tienen poca tolerancia a la frustración, sienten escasa empatía por sus víctimas, tienen una opinión

relativamente positiva de sí mismos, presentan una autoestima media e incluso alta.

- Las víctimas: Olweus (1993), señala dos tipos de víctimas las primeras de tipo pasivo o sumiso son personas más ansiosas e inseguras, suelen ser un foco de atención para los demás (Olweus, 1995). Para Aguilar (2011), las víctimas suelen ser prudentes, sensibles y callados, padecen de baja autoestima y suelen tener una imagen negativa de sí mismos y de su situación, probablemente son más débiles físicamente que los demás, carecen de habilidades sociales y con pocos amigos. Además las víctimas son personas que casi nunca han reaccionado agresivamente por lo que sus compañeros los perciben como personas que no se defenderán ante un ataque (Benítez et al., 2006).

El segundo tipo de víctimas son extremadamente agresivas, tienden a provocar los ataques de otros alumnos, además sufren de rechazo social, se enfrentan tanto a las víctimas pasivas como a los agresores y se denominan víctimas provocativas (Olweus, 1993).

- Espectadores: al respecto Cesar y Giacomondo (2009, citados por Domínguez et al., 2011), mencionan que en las dinámicas de bullying participan quienes reciben la violencia, como quienes la ejercen pero de igual manera y con una relevancia importante quienes la observan.

Mucho depende la reacción interna del grupo para efectos de la duración, la frecuencia y la intensidad de la intimidación ya que la agresión ocurre en donde no existen mediadores capaces de intervenir y en donde hay un público que favorece el mantenimiento de estas acciones. Gritta (2009, citado en Domínguez et al., 2011).

Para Flores (2011), los espectadores son quienes observan los incidentes del acoso escolar aunque ellos no se consideran parte del problema; Sin embargo son una parte fundamental en las dinámicas de bullying ya que facilitan el mantenimiento de las conductas de acoso pues desde la posición que ocupan en ocasiones son un público pasivo que no interviene en detener las interacciones de bullying, mientras que

en otras son un público activo que sirve de reforzador al aplaudir los actos de bullying presenciados, además en este punto es importante reconocer que el bullying no se puede reducir a un acto repetitivo de acoso, si no que es, dicho de otro modo, una dinámica en la que intervienen y tienen una gran participación no solo los involucrados directamente sino también los observadores o espectadores involucrados indirectamente. En un estudio realizado por Salmivalli (1996, citado en Piñero, 2010) se encontró que en las dinámicas de bullying la mayoría de los alumnos tienen una participación activa establecido redes sociales en las que cada uno de los involucrados adopta un rol específico el cual determina una relación significativa con la aceptación social dentro del grupo clase, en ese mismo estudio el autor distingue seis roles que van desde los agresores a las víctimas y los espectadores de estos últimos se rescata que uno de los roles que pueden ocupar los espectadores es el de seguidores los cuales una vez iniciado el ataque inician su participación, también pueden desempeñar un rol de reforzadores ya que no participan directamente sin embargo refuerzan el maltrato de forma pasiva, mirando, riendo, o animando a los agresores, otro rol desempeñado puede ser el de los defensores que ayudan directamente a la víctima o le consiguen ayuda e inclusive tratan de frenar a los agresores. Siguiendo esta línea

Olweus (2001, citado en Piñero, 2010), menciona “el ciclo del bullying” centrando su atención en los roles que desempeñan cada uno de los participantes y de forma más específica proporciona una clasificación de los espectadores de la que surgen cuatro figuras que son: los partidarios o reforzadores los cuales no participan directamente en la agresión pero alientan al agresor de una u otra manera, los espectadores neutrales u observadores no aprueban ni desaprueban lo que ocurre y pretenden mantenerse al margen de lo que ocurre sin tomar ninguna postura ni a favor ni en contra, los posibles defensores de la víctima no aprueban el maltrato pero tampoco actúan de ninguna manera por no saber cómo ayudar o por qué no se atreven y por último se encuentran los defensores que ayudan a la víctima o al menos intentan algo para detener la situación.

Es importante rescatar que dentro de la gama de actitudes que adoptan los espectadores con respecto al acoso entre sus compañeros estas pueden variar desde el rechazo hasta la aceptación e incluso la indiferencia dependiendo del vínculo que se tenga ya sea con la víctima o con el agresor, y también en gran medida depende de los recursos de cada uno para adoptar una u otra postura, pues en ocasiones la actitud de indiferencia o aceptación se debe al miedo de estar involucrado de forma más directa o sufrir alguna consecuencia negativa al involucrarse de forma más activa en la dinámica.

2.6 Clasificación de los tipos de bullying.

Las acciones negativas en las dinámicas de bullying adoptan diversas modalidades como son el contacto físico, palabras, muecas o gestos obscenos, e incluso la exclusión deliberada de un alumno por parte del grupo Olweus (1995).

Cerezo (2008), nos habla de cuatro formas o tipos de bullying entre los que reconoce el físico, el verbal, el indirecto o social y en tiempos más recientes una nueva modalidad que es el ciberbullying.

Ventura (2009), reconoce dos tipos de bullying que son el físico y el verbal de manera muy general.

Piñero (2010), clasifica los tipos de bullying en seis categorías que incluyen la exclusión social, la agresión verbal, la agresión física indirecta, la agresión física directa, las amenazas y el acoso sexual.

Joffre et al. (2011), Nos refiere cuatro tipos de bullying el físico, el verbal, el social y el psicológico.

Otra clasificación es la propuesta por Castillo y Pacheco (2008), la cual incluye: agresiones físicas y verbales, intimidación, amenazas, el chantaje, el aislamiento, la exclusión social, y el acoso racial y sexual.

Domínguez et al. (2011) y San Juan (2011), nos informan de la existencia de diversos tipos de bullying sin embargo resaltan cuatro como los principales, el físico, el verbal, el gesticular, y en la actualidad el ciberbullying.

Para una mejor comprensión sobre las características de los tipos de bullying es necesario hacer una revisión a la concepción sobre las formas en que se manifiesta la violencia según Little, Jones, Henrich y Hawley (2003, citados en Ramos, 2007) la violencia se puede clasificar en directa o manifiesta e indirecta o relacional la primera hace referencia a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, golpear, amenazar) mientras que la segunda no implica una confrontación directa entre la víctima y el agresor y trata de aquellas conductas cuya finalidad va dirigida a provocar un daño en el círculo de amigos de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo.

2.7 Descripción de los diversos tipos de bullying.

La mayoría de autores revisados coinciden en la clasificación del fenómeno, pese a que algunos lo hacen de forma muy general y otros lo realizan de un modo más específico, en consecuencia, a continuación se hace la descripción detallada de cada una de las formas en las que se manifiesta el bullying.

- Físico: Es la forma de acoso más conocida y se podría decir que una de las primeras en catalogarse desde que se comenzó a estudiar sistemáticamente el bullying, el maltrato o acoso de tipo físico se refiere a todos aquellos ataques físicos hacia los demás o incluso a sus pertenencias, incluye golpes, codazos, pellizcos, patadas, empujones, golpizas y agresiones con objetos, dentro de este tipo (Piñero 2010), hace una sub clasificación de la que derivan el modo físico directo en donde encajarían todas aquellas acciones que dañan o perjudican directamente a la persona que es objeto del bullying, y en segundo lugar se encontraría el modo físico indirecto el cual hace referencia a robar, romper o esconder las pertenencias de la víctima. El bullying físico es el más habitual y el más fácil de reconocer por que en la mayoría de los casos deja huellas corporales. (Domínguez et al., 2011).
- Verbal: Otra forma en la que se manifiesta el bullying es mediante insultos, el uso de apodos, comentarios que tienen que ver con el género o con la discriminación, bromas insultantes, resaltar los defectos físicos, menosprecios en público y el chantaje en un modo directo.

Aunque también en un modo indirecto se podrían considerar acciones como los rumores descalificadores o humillantes así como la exclusión y el aislamiento del grupo (Joffre et al., 2011).

- Social: Es el conjunto de acciones que pretenden aislar al joven del resto de del grupo y compañeros (Aguilar, 2011). Este tipo de bullying incluye también actos como ignorar (Piñero, 2010), e impedir la participación (Joffre et al., 2011).
- Psicológico: Esta modalidad se refiere a la acción o acciones que degradan la autoestima del sujeto y fomentan su situación de temor, causándole trastornos de neurosis secundarios a situaciones estresantes y somatomorfos, así como suicidio o ideación del mismo (Aguilar, 2011). En esta modalidad de bullying se observan conductas cuya finalidad es provocar temor en la víctima mediante amenazas, las cuales es su forma más extrema se realizan mediante el uso de armas, esta categoría también incluye obligar a realizar actos contra su voluntad a la víctima (Joffre et al., 2011 y Piñero, 2010).
- Cyberbullying o ciberacoso: El uso del internet es considerado como una herramienta para la información y el aprendizaje, también es utilizado como un arma poderosa para el acoso sistemático entre pares, esto se debe en gran medida a que facilita el anonimato para enviar mensajes agresivos y humillantes, (Eljach 2011). Autores como Meza (2009), y Flores (2011), consideran este tipo de bullying como una forma de acoso anónimo ya que se utilizan medios como el correo electrónico y el teléfono celular para enviar mensajes o imágenes obscenas de manera anónima.
- Sexual: Es toda acción encaminada a acosar sexualmente a otro ya sea mediante alguna conducta o algún comentario (Piñero 2010); Ventura (2009), incluye acciones como levantar la falda. Dar “nalgadas” o molestar tocando alguna parte del cuerpo, son conductas que se podrían considerar como parte de esta modalidad según el Programa Escuelas Sin Violencia del gobierno del Distrito Federal (2010).

Una vez que se han revisado y detallado las modalidades en las que ocurre el bullying, es importante conocer cuáles son los factores que facilitan o permiten que estas formas de convivencia surjan en los centros educativos, y de eso tratará el siguiente apartado.

2.8 Causas del bullying.

El bullying o acoso escolar es un fenómeno que sucede como consecuencia de la interacción de los alumnos, es decir que es un fenómeno interpersonal, ya que no ocurre de manera intrapersonal al margen solo de la persona que lo padece sino a raíz del tipo de dinámica de convivencia que surge entre aquella y sus iguales, esto amplía las causas que podrían dar razón del por qué ocurre, dando como resultado que los factores implicados se extiendan desde lo individual hasta lo social, e incluso podríamos hablar también de factores situacionales, es decir que podríamos tomar en cuenta cómo afectan otras variables que se encuentran presentes mientras el fenómeno ocurre, es el caso del hacinamiento, el cual podría estar afectando la manera en que conviven los alumnos en la escuela sin embargo, ya que para este estudio se considera como un factor de suma importancia no se abordará en este capítulo como una de las causas sino que, se tratará en un capítulo aparte para una mejor descripción del mismo.

2.8.1 Factores Familiares

El primer contacto social que tenemos todos los seres humanos comienza en la familia, la manera en la que nos desenvolvemos en la sociedad está fuertemente vinculada con nuestro primer núcleo social, la manera en la que este determinara nuestro comportamiento en otros escenarios sociales está fuertemente vinculado con los estilos de crianza, la forma en la que los padres educan a sus hijos, será el repertorio inicial con el que los niños se desenvolverán en situaciones futuras, esto se encuentra relacionado con las herramientas sociales que los niños desarrollan en el seno de su hogar, a esto Piñero (2010), menciona algunos factores familiares que influyen como son, la falta de socialización y de trasmisión de normas de convivencia y la fijación de límites, otros autores como Parra (2009), menciona también que una educación en el hogar excesivamente estricta y agresiva o por el contrario excesivamente

permissiva influyen en la manera en la que aprenderán a socializar los niños; Díaz (2001, citado en Piñero, 2010), destaca que la presencia de violencia en la familia, al igual que la tolerancia a respuestas y actitudes agresivas en el menor favorecen que este aprenda a responder de modo agresivo, como menciona Gálvez-Sobral (2011), todo esto es una suma de factores que a largo plazo criaran a un niño agresivo y violento. Otra de las consideraciones dentro de la familia y que tiene que ver con la exposición a la violencia es la exposición al maltrato familiar ya que como se menciona en el capítulo sobre las teorías de la violencia, la exposición a escenas violentas es un factor que influye en el comportamiento de los niños, tanto para adoptar esta clase de respuestas ante diferentes situaciones, así como para reproducir situaciones de maltrato y aceptar que este tipo de comportamientos son normales. Joffre et al. (2011), agrega que vivir con un solo progenitor tanto para las víctimas como para los agresores, así como la omisión por parte de los padres a los avisos que sus hijos realizan sobre su situación de víctimas, y en el lado opuesto, para los agresores el que sus padres sean permisivos con su rol de agresor favorece el mantenimiento de este tipo de conductas.

Así, es que la familia es el medio de cultivo en donde por primera vez el menor aprenderá la manera en la que debe responder a los estímulos de su ambiente, es el lugar en donde se desarrollara su personalidad, dependiendo en parte de las respuestas que le sean reforzadas, de los modelos de aprendizaje a imitar y de la exposición a las distintas condiciones estimulares.

2.8.2 Factores Personales

Entre las causas personales como lo mencionó Olweus (1993), una de las principales características se encuentra en el aspecto físico de cada individuo, ya que esto podría de cierto modo determinar el rol que ocuparan los involucrados en la dinámica del bullying, siendo los de mayor talla física los agresores al igual que los mayores en cuanto a su edad con respecto a sus compañeros y a la inversa siendo las víctimas aquellos de un aspecto más débil, sin embargo si analizamos los factores personales de una manera más detallada nos encontraremos con personalidades diametralmente opuestas entre los involucrados, las cuales son, como se vio en el apartado anterior

consecuencia de la manera en la que los padres educan a sus hijos y dependiendo también de la personalidad de estos la influencia que esta ejerce sobre sus hijos, dentro de las características personales Trianes (2000, citado en Piñero, 2010), señala que los sujetos involucrados carecen de control de los impulsos, la falta de empatía y la inadaptación escolar, incluso como se reviso en los estudios (Arias y Ostrosky, 2008 y Díaz y Ostrosky, 2012) que relacionan la violencia y las características neuropsicologicas de algunos individuos probablemente en el caso de los niños o adolescentes podríamos encontrar que existen diferencias neuropsicologicas entre las víctimas y los agresores.

Algunos autores como Brier (1995, citado en Benítez et al., 2006), han encontrado que ciertos factores como un temperamento caracterizado por altos niveles de actividad, inflexibilidad, dificultad en las transiciones de la vida, y facilidad para la frustración y la distracción hacen que los niños sean menos comprensivos, tengan menos control sobre sí mismos y sean impulsivos.

En estudios con adolescentes Díaz; Martínez y Martin 2004, (citados en Díaz, 2005) se encontró que los adolescentes que tienen menor disponibilidad de estrategias no violentas para la resolución de conflictos, y que además también tienen creencias que los llevan a justificar un modo de actuar violento, se identifican con modelos sociales basados en la creencia del dominio y la sumisión son aquellos que probablemente victimicen a sus compañeros, mientras que aquellos que son temerosos ante situaciones violentas, ansiosos, de baja autoestima y que parecen ser más vulnerables probablemente sean víctimas de acoso. Estilos de personalidad narcisistas y antisociales favorecen también la aparición de este tipo de conductas (Gómez et al., 2005).

A esto Joffre (2011), agrega que el tener algún defecto físico o pertenecer a algún grupo minoritario son posibles causas para ser víctima de bullying.

Las características personales físicas tienen influencia sobre las características personales psicológicas, desde el aspecto físico en general hasta las consideraciones fisiológicas, como se observo en el caso de la neuropsicología de la violencia, además gran influencia en el desarrollo emocional del menor la encontramos en la manera en la que convive con sus padres, sin embargo ni los factores familiares, ni los factores personales son determinantes para que

se dé una dinámica de bullying, pues para que esto ocurra influyen también los factores escolares, los socio-culturales, y por último los factores situacionales.

2.8.3 Factores Escolares

Entre los factores escolares, Gómez et al. (2005), hace mención de la función socializadora que tiene la escuela y de la represión de los deseos que esto conlleva en algunos casos a situaciones frustrantes y en consecuencia a posibles respuestas cargadas de agresividad en los estudiantes. Otro factor podría ser el señalado por Yoneyama y Naito (2003, citados en Gálvez-Sobral, 2011) según los cuales, el bullying es una forma de pasar el tiempo, para aquellos estudiantes que perciben que al acudir a la escuela obligados a encajar en un modelo tradicional que impone pasar tiempo en las instituciones educativas no les reporta ningún beneficio económico directo.

Por otro lado, los agentes educativos implicados, principalmente la figura del docente tiene mucho que ver con la manifestación del bullying pues como menciona Parra (2009), la escuela tradicional tiene métodos disciplinarios que conllevan violencia, por ejemplo el autoritarismo, lo cual puede también ser un factor que más que establecer sanas relaciones profesor-alumno puede generar un vínculo conflictivo, además se debe tener presente que el personal docente indirectamente es un modelo a imitar por lo que sí este ejerce métodos coercitivos para generar disciplina o ejercer su autoridad dentro del aula esto puede influenciar a los alumnos a comportarse de modo autoritario y coercitivo para con sus iguales, un ejemplo de este tipo de situaciones lo manifiesta Frankl (1991) en su obra *“El hombre en busca del sentido”*, cuando describe la transformación que sufrían aquellas personas que pese a su condición de judíos, cuando les eran encomendadas tareas en donde desempeñaban un rol de autoridad se mostraban igual de coercitivos y violentos para con sus subordinados e incluso más violentos, que aquellos no judíos que en un principio ya desempeñaban funciones similares, esto mismo puede ocurrir en un ambiente escolar si las figuras de autoridad emplean métodos poco asertivos para con sus subordinados en este caso los estudiantes, muy probablemente también utilizaran métodos similares en las dinámicas de convivencia con aquellos que consideren inferiores.

Joffre et al. (2011), incluye dentro de los factores escolares la percepción tanto para las víctimas como para los agresores de que el personal docente no realiza acciones encaminadas a detener o solucionar la situación de acoso o maltrato.

2.8.4 Factores Socio-Culturales

Uno de los principales factores sociales como lo demostró el estudio realizado por Aguilar (2011) y que tienen relación con el bullying en sus tres actores principales que son: las víctimas, los agresores y principalmente con los espectadores, es el vivir en una colonia o localidad violenta. Esto puede estar relacionado con la familiarización o habituación a la violencia ya que una constante exposición ante determinados estímulos crea este tipo de respuesta en donde se considera normal este tipo de situaciones.

Otra condición que se considera dentro de esta clasificación está fuertemente vinculada con los medios de comunicación, los cuales tienen una fuerte influencia sobre los niños y jóvenes, sobre todo por su condición como medio para el aprendizaje, tanto de conductas como de actitudes con respecto a determinadas situaciones, aquí podríamos destacar el papel activo que tienen las nuevas tecnologías como son el internet, al facilitar la propagación de escenas de acoso sobre todo en video y la manera en que el público lo aplaude. Un público en algunas ocasiones refugiado en el anonimato, pero que sin embargo tiene una función reforzadora de dichas acciones lo cual podría favorecer la frecuencia con la que estas ocurren.

En cuanto al papel que juega la cultura se encuentran las creencias y actitudes positivas con respecto al uso de la violencia para la resolución de los conflictos y otras situaciones, favoreciendo y perpetuando así la reproducción de estructuras, papeles, creencias, y representaciones permitiendo que continúe su uso de generación a generación (Piñero 2010).

2.9 Consecuencias del bullying.

El bullying tiene efectos sobre los distintos niveles que se ven involucrados afectando en mayor medida a aquellos a quienes lo viven de manera directa.

2.9.1 Para las víctimas, los efectos repercuten en su vida escolar, afectiva y personal, ya que experimentan sentimientos de infelicidad, inseguridad, y llegan a somatizar el alto nivel de ansiedad en que viven, existe también una pérdida o incapacidad para establecer relaciones de amistad estables, de confianza en los demás y en uno mismo, inclusive también pueden aparecer altos grados de depresión a un nivel en el que hay deseos de desaparecer, en otros casos aparecen deseos de venganza, también existen sentimientos de victimización en otros ambientes como el trabajo Cerezo (2008).

Oñate y Piñuel (2005, citados en Gálvez-Sobral, 2011) refieren que para las víctimas de acoso las consecuencias son: la introversión, estrés post traumático, depresión, ideas suicidas y baja autoestima.

2.9.2 Para los agresores también (Cerezo 2008), encuentra que estos afianzan su conducta de acoso y desadaptación relacionándose con jóvenes en situaciones similares, lo cual extiende su conducta antisocial a otras esferas de su vida, con los profesores y en su familia, se inician en la pre delincuencia, el absentismo escolar y el uso de drogas.

Benitez et al. (2006) refieren que una de las consecuencias para los agresores es el mantenimiento de este tipo de conductas antisociales ya que comienzan a generalizarse, estableciéndose como un estilo de vida antisocial en donde el abuso se lleva a otras relaciones y a otras esferas de la vida generando constante conflicto en la manera de relacionarse con los demás.

2.9.3 Para los espectadores las consecuencias dependen también de su carácter pues como mencionan Velázquez et al. (2012), aquellos que cuentan con un carácter vulnerable pueden presentar los síntomas de la víctima, en tanto que un carácter fuerte puede interiorizar las conductas antisociales del agresor, en general sin diferenciarse por su carácter también es probable que exista desensibilización ante la situación de acoso, pérdida de empatía ante sus compañeros, la aceptación de una actitud de sumisión por temor a creer que la escuela no es un lugar seguro.

2.9.4 En el personal docente Cornell y Mayer (2010, citados en Gálvez-Sobral, 2011) encontraron que en las escuelas en donde son recurrentes los episodios

de acoso, los profesores tienden a sentirse estresados al grado del agotamiento laboral, lo cual afecta su compromiso hacia la educación e incluso genera conductas de desvalorización hacia sus alumnos.

Es importante conocer los efectos de este fenómeno por que a partir de esto se pueden prevenir otras situaciones que guardan relación con el bullying, como las conductas delictivas en los adolescentes o el uso de la violencia en general para la resolución de los conflictos, como se pudo observar a través de la revisión a la literatura sobre las causas y los efectos, se encontró que las teorías que tratan de dar razón sobre el uso de la agresión y la violencia en general, bien pueden ayudar a comprender el fenómeno de acoso escolar, si se observa a detalle resalta un aspecto fundamental en toda la dinámica del bullying y es el del aprendizaje, tanto por reforzamiento como por imitación, el aprendizaje es o bien podría ser una piedra angular en el fenómeno ya que como se observo los comportamientos iniciales de acoso dependerán en gran medida de lo que aprendieron los involucrados en una edad más temprana, cabe destacar la importante participación de la familia como principal núcleo de socialización pero también es importante resaltar que la sociedad desempeña en gran medida un papel controlador ya que al permitir que exista una cultura de la violencia, esto genera un circuito que se refuerza y se perpetua a si mismo comenzando en el seno de la familia y reforzándose en la sociedad y la cultura. Es necesario hacer hincapié sobre los efectos que tiene el fenómeno ya que mas allá de los efectos a una escala individual, se encuentran los efectos analizados desde una óptica más global, en donde todos los involucrados incluso aquellos como los testigos que pretenden no involucrarse forman parte de esos factores que finalmente seguirán perpetuando la violencia no solo a una escala de la escuela sino de la sociedad y la cultura en general.

Dentro de las causas sociales que pueden favorecer la violencia existen otros fenómenos o variables que ocurren y que podrían estar relacionados con la violencia de una forma indirecta, es el caso de las dinámicas de la población que generan elevados niveles de densidad poblacional, lo que influye en la generación de hacinamiento, dicho fenómeno se analizará y desarrollará en el siguiente capítulo para posteriormente relacionarlo con el fenómeno del bullying.

CAPÍTULO 3.

CARACTERÍSTICAS, APROXIMACIONES CONCEPTUALES Y TEORICAS SOBRE EL HACINAMIENTO.

3.1 Densidad Poblacional

Una de las principales características que es importante tomar en cuenta antes de abordar el tema del hacinamiento se refiere a la cantidad de personas de acuerdo al espacio físico disponible para las mismas, lo que se conoce como densidad, bajo esta dimensión se pueden considerar dos tipos de densidad la primera es la densidad espacial que se refiere a la parte del mobiliario y del espacio, mientras que la segunda se refiere a la densidad social la cual hace énfasis únicamente en la cantidad de personas que comparte un mismo espacio.

Como menciona Gifford (2007, citado en Márquez 2011) el fenómeno del hacinamiento “es una experiencia multidimensional” conformada por los aspectos emocionales pero también por los aspectos situacionales, y de entre los que podríamos destacar a la densidad.

La densidad elevada se vincula con la sensación de hacinamiento, ya que las personas que viven en condiciones de alta densidad en sus hogares perciben más el hacinamiento que aquellas donde existe una media y baja densidad (Manjarrez Mendoza, 1998)

Como menciona Torres (2005), las condiciones de hacinamiento sumadas a otras condiciones sociales, propician en gran medida el desarrollo de conductas agresivas, y el mantenimiento de las condiciones de asimetría y que son también una respuesta al ejercicio de la violencia.

(Mejía 2010) Refiere que, en estudios sobre la densidad en los salones se ha encontrado que existe relación con conductas sociales negativas como la agresión, opuesto a esto también se ha encontrado que en las escuelas con menos alumnos, los niños se muestran más cooperativos e involucrados en las actividades.

Como mencionan Mackie et al. (1997) y Geen y Gange (1983) y Moore y Baron (1983) (citados en Myers 2005), la agrupación de muchas personas es una fuente de excitación y estimulación que se vincula con algunos aspectos fisiológicos como son una elevada transpiración, respiración agitada, mayor tensión de los músculos y aumento de la presión arterial y el ritmo cardiaco.

El hacinamiento está vinculado con la densidad de población de un espacio físico determinado, sin embargo no es una condición necesaria para que los sujetos se sientan hacinados. Aquí es necesario puntualizar que se pueden considerar dos tipos de hacinamiento, el físico que se refiere a aquellos escenarios en donde la densidad de población es muy alta y el otro es el hacinamiento percibido en los sujetos sin que sea determinante el nivel de densidad del espacio en donde se encuentran.

Martimportugués (2000), señala que ni la falta de espacio en sí, ni encontrarse entre “demasiada gente” en un espacio determinado, es suficiente para inducir una experiencia de hacinamiento, es así porque, como señala Epstein (1981, citado en Martimportugués 2000) el hacinamiento es un fenómeno perceptivo y social.

Algunos autores como son Aiello, Nicosia y Thompson, 1979; Bustos y Flores 2001 y Heller, Groft y Solomon, 1977 (citados en Bustos, Covantes, Flores y Mercado, 2009) refieren que uno de los efectos de la alta densidad es el incremento de la agresión.

Como ya se mencionó en los párrafos anteriores la densidad es una característica que acompaña a la sensación de hacinamiento, no sucede así en todos los casos pero es necesario tenerla en consideración, ya que, siendo de esta manera es más probable encontrar un sentimiento de hacinamiento en ambientes densamente poblados, uno de estos ambientes se puede encontrar en la delegación Iztapalapa ya que es considerada como la localidad más poblada a nivel nacional con una población de 1 773 343 habitantes, superando a Guadalajara y al municipio de Ecatepec de Morelos en el estado de México, todavía para el 2004 según los cálculos realizados por el Consejo Nacional de Población (2000, citado en Arango y Lara en, 2005)

3.2 La territorialidad y el espacio personal.

El hacinamiento es un fenómeno complejo y en el convergen diversos factores, uno de ellos se refiere a la cantidad de personas que comparten un determinado espacio físico conocido como densidad pero a partir de este concepto se desprenden otros como el de la territorialidad y el espacio personal, los cuales serán abordados en los siguientes apartados.

Los seres humanos en la misma manera que otras especies del reino animal somos seres territoriales, determinando un cierto límite entre nosotros y los demás, cuando se habla sobre territorialidad se entiende lo que Hall (1976, citado en Aguilar, 1987) definió como: “el comportamiento mediante el cual un ser vivo declara característicamente sus pretensiones a una extensión de espacio, que defiende incluso contra los miembros de su propia especie”(s/p.).

Mercado, Urbina y Ortega (2008) refieren que la territorialidad es: la personalización, propiedad y defensa de aéreas y objetos.

Para Altman (1975, citado en Márquez, 2011), la territorialidad es un patrón que se asocia con la ocupación o posesión de un lugar o área geográfica por parte de un individuo o grupo, que implican la personalización y la defensa contra invasiones. Es decir que los seres humanos necesitamos, de una cierta extensión de espacio para relacionarlos con los demás, y para sentirnos cómodos en un espacio físico determinado, de esta necesidad se desprende el concepto de “espacio personal” acuñado por Hall (1981, citado en Lotito, 2012) y que se refiere a las distancias subjetivas que rodean a una persona. Heidger (1961, citado en Aguilar, 1987) hace mención a otro concepto similar denominado “distancia personal” que es el espacio que se mantendrá por los sujetos con respecto a otros, Márquez (2011), define el espacio personal como: “la zona que rodea a un individuo en donde no puede entrar otra persona sin autorización”.

De lo anterior se aprecia que las personas necesitan, mantener un espacio para sí mismas, y que a la vez este espacio sirve para que exista una cierta distancia con respecto a los demás, así como con otros objetos propios del ambiente como se concibe en el siguiente apartado.

3.3 El espacio vital.

Las personas necesitan libertad para moverse con facilidad sin que esta se vea obstaculizada, manteniendo un equilibrio con el entorno, que cuando se fragmenta o se altera propicia el surgimiento de respuestas que intentaran regresar a ese equilibrio, en esto influye también la interacción con los demás que se encuentran en la proximidad del espacio físico.

La manera en la que afecta el que un espacio físico se encuentre altamente poblado tiene que ver con un concepto denominado “espacio vital” acuñado por Lewin (1964, citado en Lotito, 2012) en su Teoría de campo y que se refiere a todo aquello que puede afectar al individuo, estén estos elementos o no en su espacio físico, es aquí donde el ambiente puede alterar la conducta de una persona; Deutsch et al. (1997) retoman el concepto de espacio vital citando a Lewin, considerando que es: “el concepto que tiene una persona sobre su ambiente para analizar sus posibilidades de comportamiento y caracterizar la dirección del mismo, otros autores como Lotito (2012), dan una definición más amplia destacando que el espacio vital es:

Aquel conjunto de hechos y circunstancias que determinan el comportamiento de un sujeto dado en un momento determinado. Este espacio contendría al individuo mismo, los objetivos que busca realizar, los factores negativos que trata de eludir, así como las barreras que restringen y limitan sus movimientos, o bien, los caminos que debe seguir para lograr alcanzar aquello que desea (p. 13).

Es necesario aclarar que al hablar de espacio vital no se hace referencia al espacio físico o geográfico en el cual se localiza el individuo sino más bien a la percepción o evaluación que resulta en cómo responde el sujeto a este espacio, es decir a la percepción subjetiva que el individuo tiene sobre su entorno inmediato.

Aunque el espacio físico y las aglomeraciones no influyen de manera determinante en el espacio vital, las restricciones ambientales que originan una

situación de aglomeración contra la voluntad de los sujetos puede ocasionar lo que Lotito (2008, citado en Lotito, 2012) denomina como “efecto lata de sardina” provocando en los individuos una experiencia traumática, dañina, estresante y generadora de altos niveles de agresividad, lo que se suma a la evidencia que se tiene ya sobre como los espacios habitables reducidos, generan en algunos casos violencia intrafamiliar, abuso sexual y múltiples circuitos de agresividad.

Se ha encontrado que los humanos guardan ciertas distancias entre sí, dependiendo de la función que estas desempeñan si es íntima, personal, social y publica; Hall (1981, citado en, Lotito 2012) las describen de la siguiente manera

- a) La distancia íntima: Es la más próxima va de los 15 a los 45 cm, es considerada la distancia en una relación sexual, se puede percibir el olor y el calor del otro, para que surja este tipo de cercanía las personas tienen que estar vinculadas emocionalmente.
- b) La distancia personal: Un poco más amplia que la distancia íntima, aproximadamente de un brazo, se podría concebir como una esfera que rodea al sujeto y lo mantiene alejado de los que lo rodean, va de los 46 a los 120 cm.
- c) La distancia social: Se percibe cuando dos personas mantienen una distancia de tal manera que si alguna quisiera tocar a la otra tendría que hacer un esfuerzo especial, se considera una magnitud de 120 cm hasta 2 metros, es la distancia que se mantiene cuando se trata con extraños.
- d) La distancia pública: Es la más lejana de todas, en ella no existe participación ni relación entre los individuos, permite huir fácilmente en una situación amenazante, la distancia física es de aproximadamente 360 cm.

Estas distancias pueden variar dependiendo de la cultura, y también del tipo de vínculo emocional que se tiene con los otros, así como del contexto inmediato en el que se localizan los involucrados, sin embargo es necesario tomarlas en

cuenta ya que nos permiten comprender mejor la manera en la que interaccionan las personas en función de la distancia que mantienen entre sí.

A esto Sundstrom (1975, citado en Aguilar, 1987) agrega también que la distancia interpersonal está determinada por la distancia física, el contacto visual, la orientación del cuerpo y la conversación, el espacio personal es la valoración del equilibrio entre la intimidad y la primacía en las relaciones interpersonales.

3.4 El hacinamiento como un factor contextual y situacional.

Es interesante como el ambiente juega un papel importante en la repuesta de los individuos, como se vio en la documentación que habla sobre el tema, las personas necesitamos movernos libremente sin obstrucciones permitiéndonos que se conserve nuestro espacio vital, pues cuando este se ve cercado o reducido por otras personas puede ser el motor de respuestas inadecuadas generando dinámicas de convivencia poco sanas, si esta información la empleamos para evaluar la situación escolar en México nos daremos cuenta de que las escuelas son, como menciona el Informe Español sobre el estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2009) de las más pobladas al tener en promedio casi 40 alumnos por aula, siendo México el que ocupa el primer lugar de los países que conformaron el estudio, de aquí se desprende que si en las aulas de México hay casi 40 alumnos por clase, y sumado a que algunos alumnos reportan asistir a la escuela por obligación más que por convicción entonces esto genera una restricción en el espacio vital y en algunos casos contra la voluntad propia de los sujetos implicados lo cual bien podría estar generando un conflicto interno en los alumnos de secundaria, dándoles la percepción de que se encuentran en un estado de hacinamiento.

Además de esto, como se observó al inicio de este capítulo, la delegación Iztapalapa es el lugar con mayor población a nivel nacional, lo cual puede estar relacionado con la violencia en las escuelas, ya que como indica el estudio realizado por Silva y Corona (2010), en donde se recabaron datos en un periodo de 2001 a 2007, sobre las quejas presentadas por violencia en las escuelas del Distrito Federal, atendidas por la Unidad de Atención al Maltrato y

Abuso Sexual Infantil (UAMASI), y cuyos resultados arrojaron que la delegación Iztapalapa fue la entidad en donde se atendieron más quejas siendo un porcentaje de 20.79 % con respecto al total de quejas presentadas a nivel estatal, en cuanto al nivel educativo, el nivel de Secundaria ocupó el segundo lugar con un 18.54 %, a esto hay que agregar que en el 16.11 % de las quejas fue un estudiante el ofensor, nuevamente ocupando el primer lugar la delegación Iztapalapa, también hay que agregar que en el nivel secundaria la matrícula agregada en Secundaria y comprendida en el mismo periodo del 2001 al 2007 fue de 28.13 % para el nivel de secundaria y de 22.18% para la delegación Iztapalapa, con los datos anteriores los autores concluyeron que el alto índice de quejas presentado por esta delegación, se debe a una problemática severa relacionada con la descomposición del tejido social.

Esta descomposición social puede también ser una consecuencia de los altos índices de densidad demográfica que presenta la demarcación, de donde también se puede concluir que exista relación entre la sobrepoblación que existe en el marco delegacional, con el incremento en la matrícula educativa, y el alto porcentaje de quejas atendidas por la UAMASI, es decir que los datos arrojan *grosso modo* que existe esta relación, la interrogante es ¿Si los alumnos se sienten hacinados en sus escuelas y si esto se relaciona con las conductas agresivas, y de un modo más específico con el bullying?.

También es importante mencionar que la delegación Iztapalapa cuenta con 59 Secundarias Generales de las cuales solo 42 cuentan con turno matutino y vespertino, 25 Secundarias Técnicas, 7 Telesecundarias y 4 Secundarias para trabajadores según el Catálogo de Secundarias de la Secretaría de Educación Pública (2011) y considerando que al menos hasta el año 2009 como lo reporta el 3er informe de labores de la Secretaría de Obras y Servicios del Distrito Federal, no se construyeron nuevos espacios de Educación Secundaria con lo cual se puede apreciar que al ser la delegación con mayor número de habitantes la cantidad de escuelas públicas puede considerarse limitada, contribuyendo así a que se propicien situaciones de hacinamiento en los alumnos que asisten a escuelas en esta demarcación.

A todo lo que ya se ha revisado también hay que agregar algunos datos sobre la construcción de las escuelas, sobre todo porque el espacio físico en donde se construirá una escuela estará determinando hasta cierto alcance la manera en cómo será la convivencia de los alumnos, ya que como menciona Mejía (2010), el ambiente físico es de gran importancia pues puede ejercer gran influencia sobre las personas, repercutiendo en su comportamiento individual y social, además de otros aspectos como la salud física y psicológica, de lo anterior cabe agregar entonces que la Norma Mexicana para la Selección de Terrenos para Escuelas (NMX-R-003-SCFI-2011), establece para el nivel de secundaria un mínimo de necesidad de espacio de 9 metros cuadrados por alumno, con una tipología para la construcción de la escuela de tres niveles con 18 aulas, y una capacidad de 720 alumnos, y en el máximo establece 18.7 metros cuadrados por alumnos con una tipología de 12 aulas distribuidas en un nivel con capacidad para 480 alumnos, a esto se adhiere que el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa en establece para el nivel secundaria un mínimo de 32 alumnos por grupo y un máximo de 48; con los datos anteriores es posible ampliar el panorama sobre la manera en la que se encuentran distribuidos los espacios en las escuelas secundarias de México, por lo que sería necesario cuestionarse si el espacio y la cantidad de alumnos ¿Es el necesario? Por una parte para no generar un ambiente que se perciba como hacinado, y por otra ¿Realmente se cumplen estas normas tal y como lo estipulan las autoridades correspondientes? Porque de no ser así, entonces la cantidad de alumnos por escuela así como por aula estará superando las capacidades de las mismas para las que fueron diseñadas lo cual también podría contribuir a generar un sentimiento de hacinamiento en los alumnos que asisten a las escuelas secundarias en esta demarcación.

Al respecto Flores (1996, citado en Bustos y Flores, 2001) menciona que el ambiente escolar debe estar diseñado de tal manera que permita la armonía y el equilibrio necesarios entre los individuos de tal manera que se favorezca el pleno desarrollo de los mismos, sin dejar de lado el intercambio que se lleva a cabo entre las condiciones del ambiente, los factores sociales y la dotación biológica del propio individuo.

Si a lo anterior sumamos que en estos espacios aglomerados o súper poblados se encuentran niños o adolescentes con personalidades como las que favorecen el bullying, y en especial personas que fácilmente se frustran, o que resuelven los conflictos de una manera inapropiada, esto favorecerá que se den episodios de agresión entre los alumnos, sin considerar que algunos puedan provenir de familias en donde los estilos de crianza favorecieron aprendizajes poco adecuados para una sana convivencia.

Una vez que se han revisado algunos factores que se relacionan con la percepción de sentirse hacinado, es necesario entonces, adentrarse propiamente al fenómeno, por lo que el siguiente apartado permitirá dar razón sobre los distintos conceptos sobre el hacinamiento.

3.5 Hacia una definición de hacinamiento.

Para que tenga lugar el bullying es necesario que interactúen una serie de factores que una vez que coinciden en un mismo tiempo y espacio dan como resultado esta situación de acoso, en primer lugar nos encontramos con los estudiantes, los cuales tienen ciertas características específicas intrapsicológicas e interpsicológicas y que desempeñan roles específicos como se explicó en los capítulos anteriores, sin embargo, otro de los factores que tiene gran peso es el ambiente, en todo fenómeno psicológico encontramos que este se ve influenciado por el ambiente físico en donde se desarrolla, al hablar del ambiente nos referimos al espacio físico que crea determinadas condiciones que al sumarse con las características de los sujetos implicados dan como resultado una dinámica específica cómo podría ser para el caso del bullying.

Cuando nos referimos al ambiente podemos enumerar una serie de variables como son: el número de escuelas con las que cuenta cada localidad ya que la educación es un servicio como muchos otros y este así como los demás servicios con los que cuenta un país, un estado o una localidad debe de tener un continuo crecimiento, que debe ser proporcional a la demanda del mismo, la cual se ve influenciada por el crecimiento de la población, otro factor que puede influir es el diseño de las escuelas, es decir, para cuántos alumnos está diseñada cada una y si éste es acorde al número de alumnos que recibe o por

el contrario si el diseño de las mismas se ve superado por la demanda, y que esto podría propiciar que la densidad de población sea un factor que modifique la manera en la que conviven los alumnos generando probablemente una percepción de hacinamiento.

Lo anterior es importante porque la densidad de población está relacionada con que los alumnos tengan o no la sensación o el sentimiento de encontrarse hacinados, entendiendo esto según el concepto de Iñiguez (1987), en donde el hacinamiento se considera como “el conjunto de efectos psicológicos producidos por una evaluación de una restricción espacial de tipo particular” (p. 13), es importante resaltar que no siempre el hacinamiento tiene efectos negativos.

Mercado et al. (2008) refieren que el hacinamiento es: un proceso psicológico, que lleva al deseo de reducir el contacto con los demás.

Márquez (2011) concibe el hacinamiento como densidad afectiva, siendo esta la evaluación o el juicio de que la densidad percibida afecta ciertos niveles deseados de interacción e información.

Matimportugues (2000), refiere que el hacinamiento es el resultado consecuente de la valoración subjetiva a la experiencia psicológica originada por la demanda de espacio del sujeto y que excede al disponible.

Tenorio (2004), entiende que el hacinamiento es el estado subjetivo, expresado y reportado por la persona, una experiencia psicológica que resulta de la demanda de espacio, un sentimiento subjetivo acerca de la exagerada cantidad de individuos que le rodean.

Puga (1983, citado en Fuentes, 2012) entiende que el hacinamiento es “una patología producto de una densidad que sobrepasa ciertos límites tolerables” (p. 202).

Santoyo y Anguera (1992), definen el hacinamiento, desde el punto de vista psicológico como:

la ruptura de la homeostasis de interacción con el medio ambiente, tanto

como fenómeno individual, como grupal, lo que desencadena una serie de reacciones dirigidas a la recuperación de tal homeostasis, requiriendo una transacción óptima con el entorno para alcanzar una serie de objetivos personales o grupales (p. 552).

Entre las determinantes del hacinamiento, Márquez (2011), nos indica que se encuentran las siguientes: la distancia interpersonal, el volumen del grupo y la interferencia creada por otros, la manera en la que estos tres factores interactúen determinaran en el sujeto la concepción de sentirse hacinado. A esta contribución realizada por el autor, sería necesario agregar las expectativas determinadas con base en la experiencia del sujeto en ciertas circunstancias de interacción, la cual podría incluirse como un factor adicional a los ya mencionados anteriormente.

Nuevamente la densidad es un factor clave que nos aproxima al hacinamiento pues como menciona Flores (2003), cuando un individuo se localiza en escenarios densos experimenta una pérdida de equilibrio con el ambiente; sin embargo es necesario señalar como indica Valdez (2002, citado en Tenorio, 2004) que no siempre el hacinamiento se relaciona con la densidad ya que podemos sentirnos hacinados en una habitación grande al estar con otra persona, y no hacinados al encontrarnos entre miles de personas en un concierto.

3.6 Aproximaciones teóricas sobre el hacinamiento.

Se han desarrollado distintos modelos teóricos para explicar el hacinamiento, como se verá en este capítulo, aunque algunos son ya modelos poco recientes se retomaran como parte del estudio histórico sobre el hacinamiento, para ello retomaremos el artículo de Iñiguez (1987) sobre modelos teóricos del hacinamiento en donde se dividen en 4 rubros que son:

- 1) Los modelos de control del individuo sobre el entorno.
- 2) El enfoque de la psicología ecológica
- 3) Modelo de densidad/intensidad de Freedman

4) Otros modelos explicativos.

1.1 Modelo de la interferencia social o de constreñimientos conductuales:

Deriva de la teoría de la reactancia psicológica y se relaciona con factores ambientales (Proshanski, Ittelson y Rivlin, 1970), el modelo plantea que una situación es evaluada como hacinada cuando la presencia física de otros, aun sin que esta sea consecuencia de una interacción, está interfiriendo las actividades que un individuo pretende llevar a cabo en un determinado lugar, en este modelo se resaltan las normas espaciales y sociales, ya que la evaluación de hacinamiento dependerá de las expectativas que el individuo tenga sobre ese tipo de situación en específico, es aquí donde influye en control del individuo sobre la densidad ya que si esta última viola las normas antes mencionadas el individuo experimentará entonces una situación de hacinamiento. (Brehm, 1966).

1.2 El modelo de sobrecarga de estímulos:

Define la sobrecarga de estímulos como una situación en la que la cantidad de estímulos ambientales que un individuo recibe y la percepción que tiene de los mismos exceden su capacidad para enfrentarse a ellos, de aquí que el hacinamiento se dé cuando una persona está agobiada por la presencia de otros o cuando las condiciones físicas del entorno aumentan la relevancia de la densidad social. (Milgram, 1970).

De aquí se deduce como menciona Saegert 1976, que una persona percibirá una sensación de hacinamiento, cuando el grado de estimulación real se encuentre más allá del nivel deseado y exista una incapacidad para eliminar dicha sobrestimulación.

1.3 Modelo de la privacidad de Altman (1975) para este autor el sentimiento de hacinamiento es un estado psicológico resultado de una falla en los mecanismos de regulación para conseguir el grado de privacidad deseado, entendiendo también que la privacidad es “el control selectivo de acceso a uno mismo o al grupo”, dentro de este modelo se mencionan tres características que desencadenarán la sensación de estar hacinado y son las ambientales como es el factor del tiempo de permanencia de una

persona en una situación de alta densidad para producir el sentimiento de hacinamiento y el papel que juega el espacio, como es la amplitud, la distribución entre otros, la siguiente característica se refiere al factor social, ya que en escenarios altamente densos incluso se pueden producir patologías sociales graves, y por último la tercer característica se refiere al factor personal y es aquí donde entra la experiencia de cada individuo, su personalidad y la capacidad de control para que en algunas situaciones se sienta hacinado y en otras no, así como en algunos sujetos se experimente esa sensación y en otros no.

1.4 Modelo de la interferencia:

Propone que la densidad es una condición necesaria pero no suficiente para producir la sensación de hacinamiento, para esto es necesario que esta situación de alta densidad interfiera la conducta de un individuo dirigida hacia una meta, debido a que esta situación aumenta los costos de las conductas, sin embargo este modelo también incluye el factor personal y el factor del tiempo, como consideraciones a producir el sentimiento de hacinamiento. (Schopler y Stockdale, 1977).

1.5 Modelo de control personal:

Muy similar al modelo anterior al mencionar la situación necesaria pero no contundente de la densidad para generar hacinamiento, ya que solo si esta implica la pérdida de control personal con respecto a la selección de metas, los medios adecuados para alcanzarlas y el logro de estas se producirá una sensación de hacinamiento, para este modelo el hacinamiento no es un estado del individuo sino un proceso en el que surge un mecanismo de activación-tensión, acompañado de conductas defensivas y las consecuencias que de ellas deriven. (Barón y Rodin, 1978).

1.6 Modelo de equilibrio

El modelo contempla, al hacinamiento como una experiencia estresante por un lado y por otro la importancia de una pérdida de control sobre el entorno, se le denomina de equilibrio por que cuando surge esta pérdida de control el individuo realizara acciones para eliminar esta perdida, el modelo

contempla seis dimensiones las cuales contemplan las características del ambiente y el individuo, la experiencia de hacinamiento tanto fisiológica como psicológica, respuestas a la tensión, el tipo de ambiente clasificado en primario si el individuo pasa mayor parte de su tiempo y en consecuencia tiene relaciones más personales, y el secundario en donde el individuo pasa solo transitoriamente y los contactos con otros individuos son anónimos e intrascendentes, y la última dimensión se refiere a los tipos de interferencias las cuales pueden ser de dos tipos, neutrales o personales las primeras son aquellas producidas por el entorno mientras que las personales son producidas por otras personas que pueden convertirse en barreras. Este modelo concluye que la experiencia de hacinamiento será más intensa y duradera en ambientes primarios, y de igual manera en estos será más evidentes los déficits psicológicos y conductuales, este modelo también remarca el papel que tienen las expectativas que el individuo espera, pues al verse superadas por la realidad producirán la experiencia de hacinamiento y será más difícil que si la experiencia fuese producida solo por falta de espacio. (Stokols, 1976).

1.7 Modelo de control atribución refiere que:

Las condiciones de alta densidad reducen la habilidad de los individuos para controlar la situación y esta percepción de pérdida de control será la que produzca la experiencia de hacinamiento, pero solo si la densidad es un elemento destacable del ambiente, este modelo contempla tres tipos de control, el conductual, el cognitivo y el decisional, de aquí se deriva que la sensación de hacinamiento surge cuando se pierde el control conductual, debido a las condiciones de densidad que interrumpen la elección de conductas e interfieren con las metas que el individuo persigue, pero si el individuo percibe que es capaz de enfrentarse a una situación como esa, la sensación de hacinamiento puede disminuir o incluso desaparecer, además de esto el modelo refiere entonces que una situación puede realmente percibirse como de hacinamiento si existe una alta densidad, pero también en una situación de tensión en donde la densidad sea solo un factor sobresaliente puede ocurrir una mala atribución de la falta de control a dicha situación aunque no sea de hacinamiento como tal, una relación que

es importante señalar, es que este modelo establece que existe una relación entre la percepción de sentirse hacinado y la indefensión aprendida propuesta por Learned Helplessness, debido a la percepción del individuo sobre la falta de control sobre la situación, es decir que el hacinamiento produciría síntomas de indefensión cuando el sujeto atribuya al hacinamiento la no contingencia de sus respuestas, esto sucede porque el hacinamiento produce una sensación de pérdida de control relacionada con la densidad y la indefensión aprendida está condicionada por la exposición prolongada a situaciones que se perciben como incontrolables, además el déficit motivacional sucede en ambos casos. (Schimind y Keating, 1979)

2.0 El enfoque de la Psicología Ecológica postula que el Undermanning es la falta de individuos para realizar una tarea mientras que el Uvermanning se refiere cuando la cantidad de individuos para realizar una tarea es la adecuada, a esto se agrega otro concepto el de Overmanning el cual hace referencia a una sobresaturación es decir que la cantidad de sujetos excede por mucho la cantidad de individuos necesarios para realizar la tarea en condiciones optimas, ahora bien el fenómeno de hacinamiento se percibe cuando no hay suficiente gente para realizar las tareas requeridas es decir un lugar infrasaturado, con esto se agrega a lo ya revisado sobre el tema que el hacinamiento no está determinado solo por restricciones espaciales o por exceso de gente sino también por el contacto interpersonal y sensorial asociado a la tarea. (Barker, 1975) y (Wicker, 1973).

3.0 Modelo de densidad/intensidad

El modelo propone que el hombre es un ser gregario y en consecuencia las situaciones de alta densidad son concebidas como naturales para el hombre y bajo algunas circunstancias incluso puede producir efectos positivos, la condición necesaria para experimentar hacinamiento se refiere a la cantidad de personas y no a la cantidad de espacio, es decir poco espacio por persona; La hipótesis central de este modelo es que la densidad sirve para intensificar los recursos típicos del individuo en una

situación específica, sin embargo, el sesgo en este modelo es que no se especifica cuáles son las conductas o los recursos típicos que se intensifican. (Freedman, 1975).

4.0 Modelo de atribución propone que:

La sensación de hacinamiento es producida por la evaluación que hace el sujeto de una violación en su espacio personal, si este determina que su estado es producido a causa de otra circunstancia entonces no experimentará hacinamiento. (Worchel, 1978).

4.1 Modelo de estrés como resultado del hacinamiento social y espacial propone que: Los individuos necesitan satisfacer necesidades de tipo social y espacial, en la medida en que el entorno satisfaga estas necesidades en el individuo será la manera en la que este perciba las situaciones desde no hacinadas hasta hacinadas, este autor entiende el hacinamiento como una función de la arquitectura y el territorio personal, el tipo de actividad a realizar, las diferencias individuales y las relaciones con el entorno. (Loo, 1977).

4.2 Modelo del campo de energía, este modelo está inspirado en la física y contiene formulas matemáticas, que lo vuelven más complejo sin embargo lo que más sobresale es la inclusión del factor tiempo y la manera en como la influencia social repercute en la sensación de hacinamiento, en este modelo el hacinamiento es entendido como: el resultado de la influencia ejercida sobre un individuo por el numero y la potencia de otros individuos, en una situación de alta densidad a lo largo del tiempo. (Knowels, 1978).

4.3 Otro modelo más reciente es el propuesto por Gifford en 1997 (citado en Flores, 2003) propone una estructura de secuencias temporales que incluye tres etapas: los antecedentes, los procesos y las consecuencias. Se inicia con la suposición de una variedad de influencias personales, físicas y sociales del ambiente, que conlleva a un proceso de percepción del medio como restricción conductual, que puede manifestarse como déficit conductual.

4.4 Modelo de la conducta restringida de Baum y Paullus (1990, citados en Bustos et al., 2001 y Flores, 2003)

Este modelo propone que cuando un individuo se encuentra en escenarios densos experimentara una ruptura del equilibrio con el ambiente, la cual limitara las acciones restringiéndolas, entendiendo que una restricción implica que algún componente del ambiente está limitando o interfiriendo en el logro de las metas personales, dicha restricción puede ser de tipo ambiental o simplemente una cuestión cognitiva, es decir, una creencia. El modelo contempla: Que en las características físicas del ambiente exista una alta densidad, que tendrá como efecto la restricción conductual, lo que desencadenara en una percepción de hacinamiento que culminara con efectos negativos.

A partir de esta revisión a los diferentes modelos teóricos que intentan dar una respuesta al hacinamiento y sus distintos factores, la conclusión sobre este fenómeno es:

- a) Que es un fenómeno multicausal sobre todo si trata de explicarse desde el punto de vista de la psicología, no siendo la excepción pues la gran mayoría de los fenómenos en este rubro son de origen multifactorial.
- b) Por ser un fenómeno psicológico y sobre todo multifactorial debe entenderse entonces que existirán características cognitivas, conductuales y emocionales en su comprensión, además debe entenderse como un fenómeno que desemboca en la percepción de los individuos, pero que tiene un origen social, y que además este puede verse influenciado por la cultura.
- c) Debe entenderse como un estado pero también como un proceso, ya que como estado es el resultado de una evaluación, que basada en las expectativas del sujeto resulta en la obstrucción, o el impedimento que el entorno le impone para alcanzar determinadas metas, como estado es la inactivación resultante de la falta de control sobre determinada situación de estimulación, que está en relación con la densidad de un lugar sin que esta sea un factor determinante, así como con el deseo de

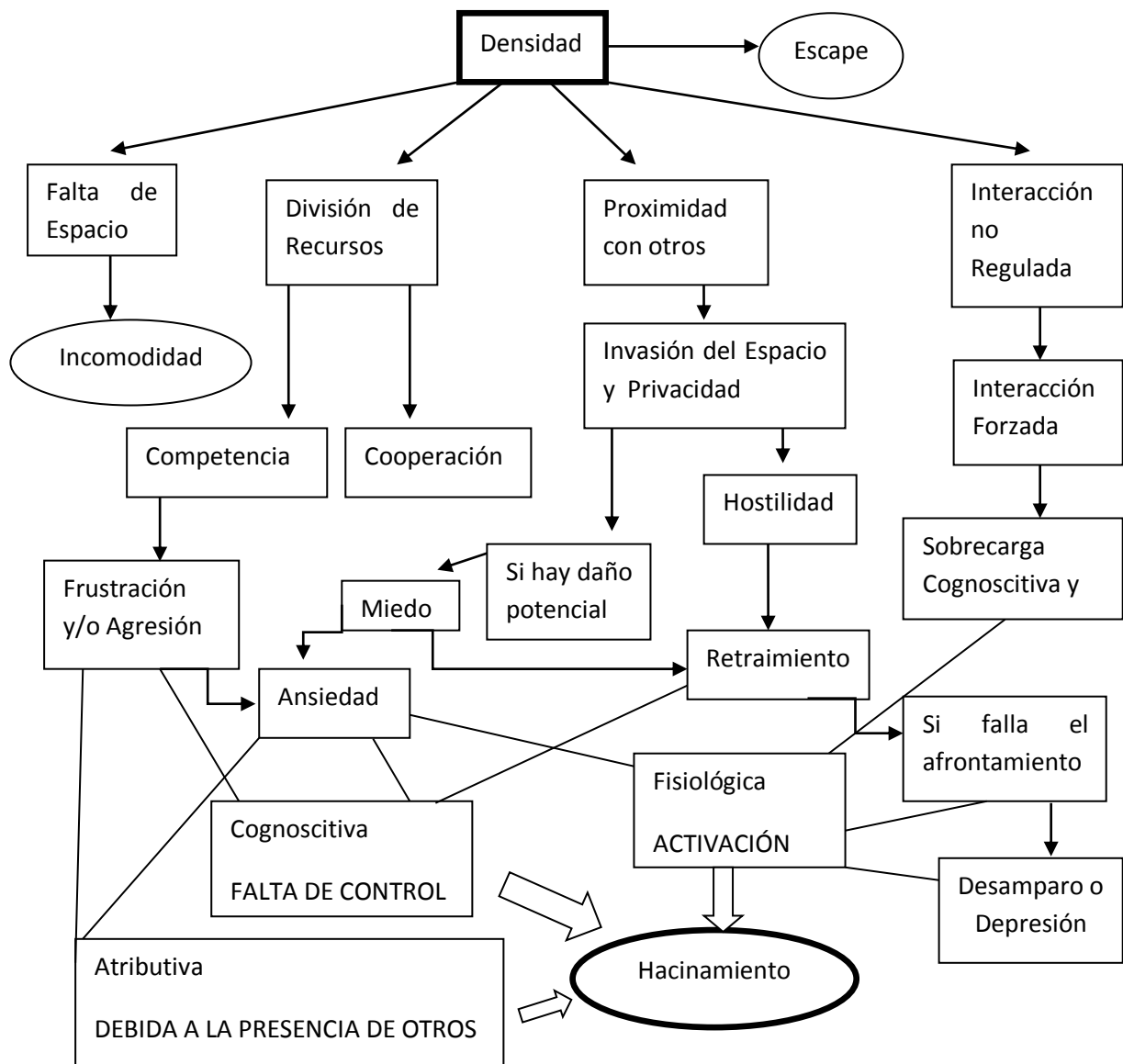
privacidad que se espera obtener pero que se ve frustrado por esa falta de control sobre el ambiente.

- d) Es importante señalar la relevancia de dos factores clave para el sentimiento de hacinamiento, uno se refiere a la duración de tiempo en una situación de sobrestimulación o de impedimento en el logro de metas será determinante para alcanzar dicho estado de hacinamiento, el otro factor se refiere a la carga afectiva que el sujeto tiene con el conglomerado social en el que se ve inserto en el espacio-tiempo para alcanzar dicho estado.

Para una mejor comprensión sobre cómo se relacionan los factores que inciden sobre el hacinamiento se tomo el diagrama propuesto por Halpern (1995, p. 86, citado en Mejía, 2010) véase figura 1.

Figura 1

Diagrama de los factores asociados al hacinamiento.



Hasta el momento solo se revisó la parte teórica que corresponde al concepto, pero es necesario conocer cuáles son los efectos del mismo, para tener una mejor comprensión sobre el fenómeno, por lo que se asignó un apartado especial para este rubro.

3.7 Consecuencias del hacinamiento.

Es importante mencionar la diferenciación que hacen Singer y Baum (1987, citados en Martimportugués, 2009) sobre los efectos no del hacinamiento como tal, pero sí sobre la densidad social entendida como grupos muy numerosos de personas y la densidad espacial considerada por el espacio insuficiente, de aquí que la primera, es decir, la densidad social es la causante de la sobreestimulación y el contacto no deseado, pues obliga a las personas a interacciones no voluntarias, mientras que la densidad espacial tiene efectos sobre la restricción conductual y la regulación de la intimidad, con lo que respecta a las consecuencias se sabe que la alta densidad poblacional incrementa y facilita las posibilidades de contacto entre las personas favoreciendo los procesos patológicos transmitidos por contagio.

Márquez (2011), agrega que, conductas como: el distanciamiento con los demás y la evitación de miradas son parte de las consecuencias que experimenta un individuo al percibir que se encuentra hacinado, y que además éstas tienen la función de disminuir ese sentimiento de hacinamiento, al reducir parte de la estimulación sensorial y arreglar las condiciones espaciales que lo afectan.

No menos importantes fueron los hallazgos realizados por Calhoun (1962, citado en Ramsden, 2009), publicados en un número de *Scientific American*, en donde a partir de los experimentos realizados sobre densidad de población en roedores se observó que a medida que la población crecía pero el espacio permanecía igual que al inicio, los contactos sociales no deseados aumentaban produciendo incrementos de estrés y agresiones, ya que las únicas opciones de respuesta eran luchar o huir y dado que la segunda no era posible, se incrementaba la primera opción, hasta que finalmente la población se fue reduciendo como consecuencia del canibalismo y del infanticidio, pese a que los resultados obtenidos en estos experimentos no se pueden extrapolar directamente a los seres humanos, fueron un punto de partida sobre la investigación acerca de la sobrepoblación y la densidad e incluso para el hacinamiento.

Autores como Stokols (1972, citado en Iñiguez, 1987), consideran que esta percepción de la restricción espacial puede producir estrés psicológico o fisiológico, lo cual puede llevar a los individuos a responder de una forma poco saludable en las interacciones con los demás.

Marshy (1999, citado en Santacruz y Ardila, 2003), plantea que los efectos sociales y psicológicos en campamentos de refugiados políticos los cuales habitan en condiciones de hacinamiento y cuyos efectos son inmediatos, pero también a largo plazo, acumulativos, múltiples y mutuamente reforzantes, son los efectos para la salud de los habitantes, consecuencia de las condiciones precarias de sanidad, pero también nos habla sobre los efectos psicológicos entre los que menciona los siguientes: aumento en la depresión ligada a la falta de privacidad, incremento de las frustraciones psicológicas y que repercuten en las habilidades de los residentes para afrontar sus condiciones, esto también repercute en su autoestima debilitándola.

El hacinamiento también es considerado como una causa de estrés ambiental y de entre los distintos estresores ambientales, el hacinamiento es considerado como un estresor menor pero caracterizado por ser crónico (Halpern, 1995, citado en Mejía, 2010).

Singer (1978, citado en Sevillano, Lopez y Mayordomo, 2010), mencionan las consecuencias del hacinamiento en el transporte público, estas son: una asociación con estrés fisiológico, incluso es más estresante percibir hacinamiento a que el viaje se prolongue más de lo usual.

Una característica importante sobre el hacinamiento como mencionan Langert y Saegert, 1977 y Dean, Pugh y Gunderson, 1978 (citados en Urbina, 2008), es que al igual que otros estresores ambientales no existe adaptación ni habituación con la exposición prolongada, pues solo se da un aumento en la activación y permanecen los déficits conductuales. Epstein (1981, citado en Urbina, 2008), refiere que los efectos del hacinamiento no sólo ocurren durante la exposición sino también posteriormente a la exposición.

Letini y Palero (1997, citados en Fuentes, 2012), mencionan que entre los efectos psíquicos que produce el hacinamiento se encuentran: alteraciones del carácter, como tensiones, irritaciones, y desequilibrios nerviosos.

Heimstra y Mc Falling (1979, citados en Mauriño, 2011), relacionan el hacinamiento con trastornos mentales, padecimientos cardiacos e hipertensión.

Aiello et al. (1979, citados en Flores, 2003), refieren que las condiciones de densidad por lo regular se encuentran relacionadas con efectos sociales negativos, como la conducta de agresión que ha sido observada con mayor frecuencia en situaciones de densidad alta, es decir, donde el área por individuo es de 75 cm², ya que la proximidad con otras personas obligan a interacciones no deseadas y se busca escapar o retirarse de ellas.

Otros autores como García (1991), mencionan que el hacinamiento tiende a deshumanizar a las personas, agota y entorpece las relaciones humanas y genera comportamientos agresivos; La presencia de otro, además de perturbar, tiende a inhibir, ya que la privacidad le da al individuo la oportunidad, tanto en el nivel cognitivo como en el conductual, de ensayar todas y cada una de las alternativas para elegir consecuentemente una, pero la invasión del territorio reducirá esta libertad de elección; Entre los efectos físicos que se producen en las viviendas hacinadas se encuentran la fatiga, la escasez de sueño, irritaciones e interrupciones que ocasionan un gasto inútil de energía y que conlleva a un estado de fatiga.

Mercado, Landazuri y Teran (2001, citados en Bustos et al., 2001), mencionan que el hacinamiento tiene un efecto sobre la pérdida de control sobre el espacio personal y la privacidad ya que, amenaza la seguridad y el control territorial, siendo una fuente importante de estrés y de deterioro de las relaciones humanas y la salud mental.

Flores (2001, citado en Bustos et al., 2001), menciona que situaciones de alta densidad en ambientes escolares de nivel preescolar repercuten considerablemente en incremento de agresividad, entre otros.

Zlutnick y Altman (1972, citados en Mercado et al., 2008), clasifican las consecuencias del hacinamiento en efectos físicos, tales como hambre,

contaminación, barrios bajos, enfermedades) efectos sociales como crímenes, baja educación, pobres facultades físicas y mentales y efectos psicológicos que van desde la drogadicción, el alcoholismo, el vandalismo, la desorganización familiar e inclusive la agresión.

En ambientes laborales cuando los empleados están hacinados se produce incomodidad que puede devenir en irritación o enojo y ocasionar conflictos entre los trabajadores o con sus superiores como menciona Urbina (2010).

En instituciones dedicadas al cuidado de la salud se encontró que el hacinamiento es una fuente de estrés (Shumaker y Pequegnat, 1989, citados en Gomorra, 2011).

En la vivienda el hacinamiento es relacionado con el estrés y la desesperanza aprendida Evans (2001, citado en Martínez, 2010).

García (2006), agrega algunos efectos del hacinamiento sobretodo en la vivienda, en una de sus modalidades conocida como “cama caliente”, que surge cuando en un mismo dormitorio varias personas lo utilizan pero en diferentes horarios, son: aparte de la perdida de las funciones básicas de una vivienda, la generación de estrés, invasión de los espacios personales, la perdida de intimidad, el deterioro de las relaciones sociales y la aparición de conflictos. Efectos similares podrían ocurrir en otros entornos como la escuela, debido a que se somete a los individuos a condiciones similares, por ejemplo cuando una misma escuela tiene dos horarios, el mismo espacio físico compartido por distintas personas en distintos horarios, que tal vez no presente los mismos efectos pero es una condición similar.

Mercado et al. (2008), indican que el hacinamiento es un proceso psicológico que lleva al deseo de reducir el contacto con otros.

Un individuo que se siente amontonado, aglomerado o hacinado puede experimentar frustración en la consecución de sus metas, un claro ejemplo de esta situación se vive en las ciudades altamente pobladas en las horas de congestionamiento en donde una persona, para desplazarse de su hogar a otros destinos como el trabajo o la escuela, en ocasiones no logra hacerlo

debido al intenso flujo de tránsito en dichas ciudades, provocando frustración, enfado, e incluso estrés en los individuos.

El hacinamiento se relaciona con las conductas violentas en los centros penitenciarios como lo plantea Barriga (2012), detallando que una manera en la que existe una conexión entre hacinamiento y violencia se da principalmente si la capacidad de supervisión de la administración penitenciaria se ve comprometida por una mayor cantidad de internos, ya que este menor nivel de supervisión empodera a los reclusos permitiendo que asuman conductas indeseadas pues la probabilidad de ser sancionados disminuye, este argumento aunque válido para el hacinamiento en centros penitenciarios bien podría explicar la violencia entre iguales en contextos escolares, bajo esta misma lógica ya que a mayor cantidad de alumnos el personal docente se ve restringido en su capacidad sobre el control del grupo, así como en la supervisión para sancionar las dinámicas indeseadas entre los alumnos, en este caso las dinámicas de violencia entre iguales.

Otros autores como Aguilar (1987), no hablan precisamente de los efectos del hacinamiento pero si nos dan referencia de los efectos que tiene la invasión del espacio personal en los individuos ya que como menciona, se produce estrés y estados de agitación, además de los intentos por recuperar el espacio invadido por ajenos.

Tenorio (2004), relaciona la agresión con el hacinamiento pues aquellas personas que viven hacinadas tienden a aumentar sus niveles de agresividad, sobre todo en los hombres, disminuyen su interacción social, se aíslan y disminuyen su actividad, en cuanto a la salud se vuelven más vulnerables al estrés, y para las relaciones afectivas y afiliativas se sabe que tienden a disminuir en condiciones de hacinamiento, además se ha asociado también a sentimientos de insatisfacción, infecciones respiratorias, desorganización familiar, conductas antisociales como vandalismo y violencia.

Distintas investigaciones respaldan que el hacinamiento tiene diversos efectos sobre las personas involucradas, entre estos se encuentra la manifestación de conductas agresivas y violentas. El hacinamiento es un fenómeno que se vive de manera grupal, por lo que sus efectos se producen en el individuo pero

también en el grupo en el que ocurre, afectando de manera personal pero también influyendo sobre la manera en la que ocurrirán las distintas formas de relacionarse entre los involucrados, es por ello que también es importante conocer las características del desarrollo humano de aquellos que se encuentran involucrados y que para este caso serán los adolescentes que se encuentran cursando el nivel de Educación Básica Secundaria por lo que en el siguiente capítulo se abordaran dichas características a fin de tener una mejor comprensión de los sujetos de estudio, así como de las características de la educación secundaria.

CAPÍTULO 4.

DESARROLLO HUMANO DE LOS ADOLESCENTES Y LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO.

La adolescencia es una etapa de la vida primordial para el desarrollo de las personas, es en la adolescencia cuando se define la personalidad de los sujetos, y se va conformando su identidad, además es en esta etapa donde ocurren algunos procesos, tanto físicos, como cognitivos, afectivos y psicosociales que moldearán parte del futuro de cada individuo para la vida adulta y su integración social.

4.1 Concepto de adolescencia.

La adolescencia es una etapa del ciclo vital, que comprende la transición entre la niñez y la edad adulta, es considerada un constructo social ya que en algunas culturas no se concibe este nexo entre niñez y edad adulta, la OMS considera que la adolescencia transcurre entre los 11 o 12 años hasta los 19 e inicios de los 20, un indicador biológico que se toma en cuenta para determinar el comienzo de la adolescencia es la pubertad, en este periodo ocurren diversos cambios biológicos, psicológicos y sociales. Su concepción va desde los aspectos biológicos que los cuales se consideran universales, hasta llegar a los aspectos culturales que serán los que finalmente la determinarán (Davis, 1988, citado en Aguirre 2011).

Según Beltrán (2010), la adolescencia se concibe en tres etapas:

La primera se denomina la adolescencia temprana que abarca un periodo de los 10 a los 13 años, en esta etapa ocurren cambios biológicos importantes como la menarquía y la espermaquia, lo que trae consigo algunos cambios psicológicos como el desinterés por los padres y el interés por iniciar amistades con individuos del mismo sexo, se incrementan las habilidades cognitivas y las fantasías pero aun carecen del control de los impulsos, también existe una gran preocupación por la apariencia física.

La segunda etapa denominada adolescencia media abarca un periodo de los 13 a los 16 años, para este momento se ha alcanzado prácticamente el desarrollo somático, es el periodo en el que se da la máxima relación con los pares ya que se comparten los problemas que se tienen con los padres y los valores propios, es esta etapa donde comienzan las primeras experiencias sexuales, tienden a presentarse creencias sobre uno mismo de que se es invulnerable, las cuales van acompañadas de situaciones de riesgo, debido a la fascinación por la apariencia física se incrementa el interés por la moda.

La tercera etapa comprende un periodo de los 17 a los 19 años, los cambios físicos ya casi no se presentan y hay una aceptación de la imagen corporal, hay un acercamiento hacia los padres y la perspectiva de los valores personales es más semejante a la de un adulto, adquieren mayor importancia las relaciones íntimas y disminuye la importancia para las relaciones con los pares, se desarrolla un sistema de valores propios y se conciben metas vocacionales más realistas.

Con respecto a las etapas en las que se divide la adolescencia no todos los autores coinciden, ya que para algunos este periodo ocurre solo en dos fases.

4.2 Desarrollo Físico.

En lo que respecta al desarrollo surgen diversos cambios en el cuerpo, la mayoría de ellos tienen que ver con un proceso conocido como pubertad.

4.2.1 La pubertad

La pubertad es un proceso mediante el cual una persona alcanza la madurez sexual y la capacidad para reproducirse lo cual se ve reflejado en las características sexuales primarias y secundarias, cuyo proceso ocurre debido a un prolongado aumento en la producción de hormonas sexuales, todo inicia en las glándulas suprarrenales, las cuales en una edad entre los 5 y los 9 años aproximadamente comienzan a secretar grandes cantidades de andrógenos, lo que producirá el crecimiento del vello púbico, facial y axilar, posteriormente un momento preciso en el que comienza el estallido hormonal ocurre con un nivel crítico de peso ya que la acumulación de leptina en el torrente sanguíneo estimulara al hipotálamo para que este envíe señales pulsantes a la glándula

pituitaria, la cual indicara a las glándulas sexuales que incrementen su secreción de hormonas (Papalia, 2005).

4.2.2 El estirón del adolescente

Dentro de los cambios físicos que presentan los adolescentes se encuentra en llamado “estiron del adolescente” en el cual se observa un rápido incremento en la estatura y peso, que afecta todas las dimensiones esqueléticas y musculares, algunas partes pueden parecer desproporcionadas por un tiempo, dando como resultado cierta torpeza, esto genera grandes preocupaciones por la apariencia física lo que en ocasiones produce algunos problemas alimenticios en algunos casos (Papalia, 2005).

4.2.3 Características sexuales:

Para las mujeres los cambios físicos en sus órganos sexuales incluyen la dilatación de los ovarios lo cual traerá como consecuencia la primera menstruación, mientras que en los hombres se desarrolla el pene, los testículos, la próstata y el uréter, lo que traerá como consecuencia las primera eyaculación; En cuanto a los caracteres sexuales secundarios los cambios incluyen para las mujeres, el crecimiento del vello púbico y axilar así como el crecimiento de los senos, mientras que para los hombres los cambios incluyen, crecimiento del vello púbico, axilar y facial, y el cambio de la voz (Aguirre, 2011).

4.3 Desarrollo Cognoscitivo.

Los cambios físicos serán el punto de partida para otros cambios, pues a medida que vamos creciendo se integran todas las demás áreas de nuestro ser, entre ellas el área cognoscitiva.

De lo anterior el por qué los adolescentes piensen mas sobre su persona, sobre los cambios en su cuerpo y sobre su forma de pensar sobre ellos mismos, como menciona Morales (2007), es un hecho fundamental que los adolescentes construyan una identidad y un autoconcepto en el marco de cómo se ven a sí mismos pero también como son percibidos por los demás; En esta etapa de la vida ocurre una evolución en el modo de pensar, lo que Piaget

llamo la etapa de las operaciones formales considerada como la última etapa del pensamiento, posterior a la etapa de las operaciones concretas, es decir que entre la niñez y la adolescencia surgen estas modificaciones en el modo de pensar de los jóvenes gracias a la interacción con el ambiente (Aguilar, 2012); Dicha etapa se caracteriza principalmente por la capacidad de razonamiento abstracto, lo cual se observa en la manera en como en esta etapa de la vida surgen, algunas preguntas sobre conceptos abstractos, e inclusive por la naturaleza humana, en esta etapa los jóvenes han desarrollado el pensamiento hipotético con lo cual pueden realizar deducciones sobre algunas situaciones de la vida, de la misma manera esto les permite detectar incoherencias en el razonamiento de otros, descubrir la falsedad y argumentar de manera más eficiente sus puntos de vista y defender sus valores e ideales ante los demás (Myers, 2005).

Por otro lado es en esta etapa como se menciono anteriormente, cuando surge la búsqueda de la identidad, es según la teoría Psicosocial del desarrollo de Erikson donde la confianza en uno mismo y el desarrollo cognitivo permiten construir una teoría del yo, es la búsqueda de la identidad y el conflicto de la confusión ante las preguntas ¿Quién soy yo? ¿Cuál es el rol que debo desempeñar?, y que para dar una respuesta a ellas los adolescentes tienen que responder tres aspectos relevantes, la elección de una ocupación, la adopción de valores en que creer y por los cuales vivir, y el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria (Morales, 2007).

Otro aspecto relevante en la adolescencia es la toma de decisiones ya que gracias a la capacidad de pensamiento abstracto los adolescentes toman sus decisiones de distinta manera que cuando eran niños ya que tiene la posibilidad de pensar de una manera diferente con respecto a una situación, pueden distanciarse de su objetivo, evaluarlo desde distintos puntos de vista, anticipando consecuencias y evaluando las fuentes de información, además ya existe un pensamiento crítico bajo el cual se puedan tomar decisiones de una manera más consciente y eficaz (Rodríguez, 2011).

Dado que los cambios cognoscitivos son un rasgo nuevo en los adolescentes suele ocurrir que a menudo no exista un total dominio de las nuevas formas de

pensamiento y así como los cambios físicos ocasionan respuestas que a veces son torpes debido a la inexperiencia y la rapidez de los cambios, en el caso del pensamiento sucede algo similar, ya que llegaron primero los cambios y posteriormente el adolescente aprenderá a coordinar estas nuevas estructuras hasta alcanzar un dominio sobre las mismas sin que surjan esas características inmaduras del pensamiento (Elkind, 1984, citado en Papalia, 2005) .

4.4 Desarrollo Psicosocial.

Aquí se conforma un binomio que parte de dos teorías, tomando en cuenta la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo y la teoría psicosocial de Erikson en donde, retomando los conceptos de asimilación y acomodación, pues el individuo se enfrenta a los objetos con los conocimientos o las estructuras cognoscitivas previas, mientras que para el concepto de acomodación el individuo modifica sus esquemas adquiriendo nuevas estructuras, con esta información y aunándola a la segunda teoría y específicamente en el aspecto de la identidad para su formación, los adolescentes retomaran las habilidades que adquirieron en su niñez para adaptarse a su cultura, sin embargo en un primer momento solo asimilan esos conocimientos, esas habilidades, y en un segundo momento esos conocimientos previos sobre su cultura tendrán que aprender a utilizarlos, lo que los guiara sobre el desarrollo de su identidad y el rol que desempeñaran posteriormente.

Otro autor que ha estudiado el desarrollo de la identidad ha sido Elkind (1984, citado en Morales, 2007), según el cual hay dos caminos en la construcción de la identidad, el primero consiste en un proceso de diferenciación e integración, tomando conciencia de los elementos que nos hacen diferentes a los demás para luego combinar esas cualidades en un solo elemento, la segunda vía para concretar la identidad consiste en sustituir ideas y sentimientos del yo por otros adoptados en base a la observación de las creencias, valores, sentimientos y actitudes de otras personas, sin embargo cuando la identidad se crea por la segunda vía suele generar más conflicto ya que a veces esas cualidades adoptadas de otros entran en conflicto y no hay un sentido interior de dirección que ponga en orden esos elementos.

Dentro de los aspectos sociales que se encuentran presentes o se desarrollaran en la adolescencia, se encuentra la sexualidad, la cual inicia desde el momento en que comienzan a ocurrir los cambios físicos estos van acompañados también de cambios cognitivos y psicosociales entre ellos la sexualidad, un tema que ha sido abordado desde la teoría Psicoanalítica por parte de Anna Freud, y en donde se toma en consideración los cambios que produce la pubertad, buscando objetos amorosos fuera del ámbito familiar, modificando los lazos con los padres y manifestándose en los conflictos de integración social (Morales, 2007), dentro de la sexualidad también se desarrolla la orientación sexual, la cual está influenciada por factores hormonales y neurológicos.

El razonamiento moral forma parte de uno de los aspectos psicosociales que cambiara como consecuencia de las nuevas herramientas de pensamiento con las que cuentan los adolescentes, para esto Kohlberg (1983, citado en Papalia 2007), describe tres niveles de razonamiento moral: el primero es el de la moralidad preconventional, en este nivel las personas actúan bajo controles externos, obedeciendo reglas, evitando castigos o recibiendo recompensas, este nivel se localiza en las etapas de la preadolescencia, posteriormente un segundo nivel denominado moralidad convencional nos indica que aquí las personas ya han interiorizado los estándares de las figuras de autoridad, las personas se preocupan por agradar a los demás, este nivel se localiza después de los 10 años es decir en la adolescencia, y un tercer nivel es conocido como moralidad posconvencional, en donde las personas realizan sus juicios apegados a los principios del bien, la imparcialidad y la justicia, este nivel se localiza en la adolescencia temprana y hasta la edad adulta temprana; No todas las personas alcanzan la segunda y tercera etapa, debido que el desarrollo moral de las personas depende de otros factores más allá del desarrollo como son: la influencia familiar y la influencia cultural.

Como se observo en este capítulo la adolescencia es una etapa del ciclo vital en la que ocurrirán modificaciones en los distintos aspectos de los sujetos, uno de ellos y quizás el cambio principal es el que sucede en el desarrollo físico, ya que será este el promotor de los cambios en las áreas cognoscitiva y psicosocial, sin embargo esta concepción de la adolescencia no ocurre en

todas las sociedades, pues más que una etapa de ciclo vital es un constructo social que marcara la distinción entre la niñez y el acceso a la edad adulta.

4.5 Educación Secundaria en México.

Ya se analizo la etapa del ciclo vital en la cual se localizan los sujetos de investigación, por lo que ahora solo resta adentrarse en el análisis sobre la educación secundaria en México.

El papel que desempeña la educación escolar está fuertemente vinculado con la integración formal, sistemática y organizada a la cultura, la formación cívica y al conocimiento. Siendo el espacio cultural que comparten niños, adolescentes y jóvenes, por su relevancia tanto para los seres humanos como para las sociedades la educación se establece como un derecho fundamental de todo individuo y el Estado nacional debe garantizarlo, sin discriminación alguna (López y Zorrilla, 2004).

La educación secundaria tuvo su origen en el siglo XIX, al menos para la mayoría de los países en América Latina, para México fue en años posteriores a la revolución, cuando fue integrada al sistema nacional de educación, y fue hasta finales del siglo XX que adquirió su carácter de obligatoria (Zorrilla, 2004).

4.5.1 Plan de estudios

La educación secundaria en México se refiere al 4º Periodo escolar, después del 1º que se refiere a la educación Preescolar, y el 2º y 3º que contempla la educación Primaria, atiende alumnos en edades que van de los 12 a los 15 años y tiene una duración de 3 años (SEP, Plan de Estudios Educación Básica 2011); además el tipo de orientación que contempla es Propedéutico ya que se pretende generar los conocimientos previos que serán de utilidad en la Educación Media Superior, aunque en un principio el sentido de esta estuvo orientado a la parte ocupacional.

El plan de estudios contempla algunos campos de formación que se desarrollan con algunas materias como se observa en la tabla No. 3

Tabla No. 3: Plan de Estudios, por campos de Formación.

Campos de Formación	Asignaturas	Grado Escolar
Lenguaje y Comunicación	Español y Segunda Lengua nivel I, II, y III	1º, 2º y 3º
Pensamiento Matemático	Matemáticas I, II y III	1º, 2º y 3º
Exploración y Conocimiento del Mundo	Biología	1º
	Física	2º
	Química	3º
Desarrollo Físico y Salud	Geografía de México y el Mundo y Asignatura Estatal	1º
	Historia I y II	2º y 3º
Desarrollo Personal y Social	Formación Cívica y Ética I y II	2º y 3º
	Tutoría y Educación Física I, II y III.	1º, 2º y 3º
Expresión y Apreciación Artística	Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	1º, 2º y 3º

De las materias anteriores una que es importante resaltar es la de Formación Cívica y Ética pues parte del perfil de egreso que se pretende lograr tiene mucho que ver con el tipo de ciudadanos que se desea crear, por lo que es importante revisar esta materia detalladamente.

La asignatura Formación Cívica y Ética tiene como propósitos que los estudiantes de educación básica:

- Se reconozcan como personas con dignidad y derechos, con capacidad para desarrollarse plenamente y participar en el mejoramiento de la sociedad de la que forman parte.
- Asuman, de manera libre y responsable, compromisos consigo mismos y con el mundo en que viven por medio del desarrollo de nociones, habilidades y actitudes para la vida, para la actuación ética y la convivencia ciudadana, encaminadas a favorecer el respeto a los derechos humanos y la democracia.
- Identifiquen situaciones que favorecen el bienestar, la salud y la integridad personal y colectiva, como condiciones para un desarrollo pleno, sano, satisfactorio y responsable en los grupos culturales a los que pertenecen y en el medio natural donde viven.
- Reflexionen sobre los rasgos de la democracia como forma de vida y como forma de gobierno, a través del análisis de valores y actitudes que se manifiestan en la convivencia.

Esto nos permite observar que dicha materia tiene no solo el objetivo de que los alumnos tengan los conocimientos que los lleven a ser mejores ciudadanos sino también que los pongan en práctica para una sana convivencia dentro de los recintos escolares.

4.5.2 Perfil de egreso

Las características que un estudiante de secundaria debe poseer al final de sus estudios de acuerdo al perfil de egreso son las siguientes:

- Utilizar el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. Reconocer y apreciar la diversidad lingüística del país.
- Emplear la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.

- Seleccionar, analizar, evaluar y compartir información proveniente de diversas fuentes y aprovechar recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
- Conocer y valorar sus características y potencialidades como ser humano, identificarse como parte de un grupo social, emprender proyectos personales, esforzarse por lograr sus propósitos y asumir con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.

Otra característica del Plan de estudios es su orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional.

A nivel nacional lo anterior forma parte del Plan de Estudios de la Secretaría de Educación Pública, sin embargo también es importante resaltar que a nivel estatal el Gobierno del Distrito Federal a través de la Secretaría de Educación de la entidad creó el Programa de Educación para el Distrito Federal con el objetivo de brindar un mejor servicio educativo, cubriendo las necesidades específicas de los estudiantes del Distrito Federal, es interesante resaltar que dentro de este programa existe un apartado denominado Cultura de la no violencia y se refiere exclusivamente a la problemática del bullying y las estrategias que el gobierno local ha implementado para combatir dicha problemática entre las que destacan las siguientes:

Campaña de prevención y sensibilización, intervención educativa, ampliación del Centro de Atención Telefónica, acciones con docentes, trabajo con padres de familia, colaboración interinstitucional, y una iniciativa de ley sobre el tema, fortalecimiento de la investigación sobre el tema.

La información anterior nos da un panorama sobre las consideraciones básicas en la educación secundaria con lo que se puede apreciar el tipo de ciudadanos que se espera crear, así como las estrategias que se han propuesto para

alcanzar este fin a nivel nacional, mientras que a nivel local se pretende atender problemáticas mas específicas propias de los niveles educativos básicos una de ellas el bullying.

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA

5.1 Justificación

El bullying es un fenómeno que afecta a estudiantes de educación básica, principalmente educación primaria y secundaria, sumado a esto se sabe que la delegación Iztapalapa es considerada como la segunda demarcación a nivel nacional que tiene los índices de densidad más elevados, por lo que realizar una investigación en una secundaria de esta demarcación es factible debido a la facilidad de acceso, tanto al escenario que se necesita para llevar a cabo la investigación como a los sujetos que estarán implicados en la misma.

Sumado a lo anterior se sabe que las instituciones educativas que más problemas presentan sobre violencia en las escuelas son las de nivel básico principalmente en educación secundaria como lo reveló el estudio realizado por Silva y Corona (2010), de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil de donde se desprende que en el nivel de Secundaria el porcentaje total de quejas atendidas fue de 18.54 %, en este mismo estudio se reveló que la delegación Iztapalapa ocupó el primer lugar de quejas atendidas, de las 16 delegaciones que conforman el Distrito Federal con un porcentaje de 20.79 %. Otra institución que también ha arrojado datos al respecto es la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2010), al indicar que aproximadamente el 40% de la población escolar tanto a nivel primaria como secundaria padecen de este tipo de problemática. La OCDE (2012), aporta datos que revelan que México alcanzó el primer lugar en bullying en la escala Internacional con base en el número de casos en nivel secundaria. En México un estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2009), reveló que el Distrito Federal es una de las entidades donde los jóvenes perciben un alto grado de violencia en las escuelas. Estos datos se relacionan con el Informe Español sobre el estudio sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS) realizado por la OCDE (2009), en donde se dio a conocer que las aulas de México son las más pobladas de los países que conformaron el estudio incluso superando a Brasil, al tener en promedio más de 35 alumnos por clase, lo anterior también se vincula con los altos índices de densidad que

tiene la demarcación ya que hasta el año 2010 según el INEGI la demarcación contaba ya con aproximadamente 16000 habitantes por kilometro cuadrado, es decir un índice de densidad demasiado elevado, lo que podría ser un factor ambiental que contribuya a favorecer que surjan más casos de bullying, consecuencia de lo anterior la investigación se realizara a cabo en la delegación Iztapalapa y en el nivel básico de educación Secundaria.

Pese a que el fenómeno del bullying se ha estudiado de manera sistemática desde los años 70's, la gran mayoría de estos se ha focalizado solamente a describir y relacionar factores de corte individual, como son los estilos de crianza, las características de los sujetos implicados, la región geográfica y la influencia de los medios de comunicación entre otros, sin embargo se ha dejado de lado a los factores ambientales, uno de ellos conformado por la densidad de población y su relación con el hacinamiento, lo que podría estar sesgando nuevos puntos de vista sobre la problemática actual, por lo que al abrir un nuevo punto de partida este puede servir para adicionarse a los conocimientos que ya existen.

Es por esto que la finalidad de este estudio consiste principalmente en explorar nuevos horizontes en un tema tan estudiado como lo es el bullying, resaltando uno de los factores ambientales que bien podría guardar un vinculo con este tipo de dinámicas, ya que las personas reaccionan de distintas maneras cuando se encuentran limitadas en su espacio, lo anterior podría ser el punto de partida para investigaciones ulteriores que den razón no solo de las características de los sujetos implicados, sino también de los contextos donde ocurre el fenómeno y que podrían estar favoreciendo situaciones poco saludables para sus participantes, lo que también abriría nuevos espacios para diseñar métodos de intervención que abarquen no solo a las partes involucradas, así como también la organización de los contextos en donde ocurren este tipo de dinámicas.

5.2 Planteamiento del Problema

En los últimos años se le ha dado una atención especial al acoso entre iguales denominado "bullying", siendo este el tema de numerosas investigaciones en el campo de la educación, abordando el tema desde distintos enfoques con el fin

de profundizar en las características asociadas al mismo. Sin embargo la mayoría de estos estudios centran su atención en las características de los sujetos implicados y de los estilos de crianza que recibieron los mismos, así como en las consecuencias para cada uno de los protagonistas, por lo que no existen estudios que aborden el problema bajo una óptica que focalice su atención a los factores ambientales asociados a este tipo de dinámicas, uno de estos factores tiene que ver con el espacio disponible en metros cuadrados por alumno y se conoce como densidad, una de las consecuencias psicológicas que a menudo conlleva el encontrarse en situaciones o contextos altamente densos (es decir en donde existen pocos metros cuadrados disponibles para cada persona) se refiere a la percepción o el sentimiento de encontrarse hacinado, por lo que este estudio pretende explorar como se percibe el hacinamiento en las aulas de una escuela secundaria de la delegación Iztapalapa y como se relaciona con la percepción de episodios de bullying dentro de la misma, y para lo cual se dará respuesta a las siguiente pregunta.

¿Cuál es la relación entre la percepción de hacinamiento y la percepción del bullying en las aulas de una escuela secundaria de Iztapalapa?

5.3 Hipótesis.

Hipótesis general:

El porcentaje de hacinamiento se relaciona con el porcentaje de bullying en una Escuela Secundaria de la Delegación Iztapalapa.

Hipótesis estadística:

Ho Existen diferencias estadísticamente significativas entre el porcentaje de bullying y el porcentaje de hacinamiento percibidos en alumnos de una escuela secundaria de Iztapalapa

Ha No existen diferencias estadísticamente significativas entre el porcentaje de bullying y el porcentaje de hacinamiento percibidos en alumnos de una escuela secundaria de Iztapalapa

5.4 Definición de las Variables.

Definición Conceptual.

Variable Independiente.

Hacinamiento: Experiencia subjetiva negativa en relación del número de otras personas a su alrededor. (Stokols, 1976, citado en Iñiguez, 1987).

Variable Dependiente.

Bullying: Es una forma de conducta agresiva, intencionada y perjudicial, cuyos protagonistas son niños o adolescentes en el ámbito escolar, esta forma de conducta es persistente en el tiempo, puede tener una duración de un bimestre o un ciclo escolar completo, además existe un desequilibrio de fuerzas o de poder entre el o los agresor(es) y la(s) víctima(s). (Olweus, 1995).

Agresor: La persona que desempeña este rol es quien emprende las acciones de agredir.

Víctima: Es la persona que recibe las acciones de quien lo agrede.

Testigo: Aquel o aquellos que presencian las dinámicas de bullying.

Definición Operacional.

Hacinamiento: Es la suma del puntaje obtenido en las distintas categorías que componen la escala de hacinamiento (Ruido, Densidad y Lazos Afectivos).

Bullying: Es la suma del puntaje obtenido en las categorías presentadas en los tres actores (Agresor, Víctima, Espectador) que componen el instrumento sobre Percepción y manifestaciones de bullying.

5.5 Muestra y tipo de muestreo.

Participaron en el estudio 150 alumnos de la escuela secundaria diurna, ubicada en la delegación Iztapalapa, en el Distrito Federal, en cuotas de 25 alumnos por grado, sumando 75 alumnos para el turno matutino y 75 alumnos para el turno vespertino, la media de la edad de los alumnos fue de 13.47.

La forma para seleccionar a los participantes fue mediante un muestreo intencional.

La población estuvo compuesta por un total de 1499 alumnos, 771 mujeres y 728 hombres para ambos turnos.

5.6 Instrumentos.

Para la presente investigación se utilizaron dos instrumentos el primero fue:

- a) El instrumento sobre Percepción y frecuencia de manifestaciones de Bullying en la escuela secundaria, realizado por Muñoz y Rosales en 2010 para su Tesis de Licenciatura, dicho instrumento fue adaptado a partir de otros instrumentos que evalúan el mismo fenómeno. Es importante mencionar que éste instrumento únicamente se encontraba validado mediante juicio al momento de su aplicación, y para éste estudio se realizó la validación de su confiabilidad obteniendo un Alpha de Cronbach de: .698.

El instrumento contiene subescalas de relaciones entre iguales en la escuela, y con los padres en casa, percepciones y comportamientos como agresor, como víctima o como testigo y una sección de datos personales y socioeconómicos.

La primera parte del instrumento son seis preguntas con respuestas dicotómicas (sí o no) para obtener información de lo que el alumno hace en su tiempo libre dentro de la escuela y permite identificar si el alumno utiliza ese tiempo en socializar con sus compañeros o realiza actividades individuales.

La segunda parte del instrumento solicita información sobre la frecuencia de su uso de medios electrónicos y actividades recreativas o deportivas en el último mes al momento de la aplicación. En otro apartado de esta sección se pregunta sobre las relaciones socio afectivo tanto en la escuela como en el hogar, con sus compañeros y familiares respectivamente, esta información permitirá establecer el tipo de convivencia en el hogar y en la escuela, además de establecer la

frecuencia de uso de medios electrónicos y actividades deportivas y recreativas, esta parte del instrumento tiene opciones de respuesta tipo Likert que van de nunca a muchas veces o muy mal hasta muy bien.

La tercera parte del instrumento son diecisiete preguntas de una escala tipo Likert que van en intervalos de nunca a siempre y obtiene información sobre la frecuencia con que ha sido agredido física o psicológicamente.

La cuarta parte del instrumento son diecisiete preguntas de una escala tipo Likert que van en intervalos de nunca a siempre y obtiene información sobre la frecuencia con que ha sido agresor física o psicológicamente.

La quinta parte del instrumento son ocho preguntas de una escala tipo Likert que van en intervalos de nunca a siempre y obtiene información sobre la frecuencia con que ha sido testigo de agresiones físicas o psicológicas de sus compañeros.

La sexta parte del instrumento son dieciséis preguntas de una escala tipo Likert que van en intervalos de nunca a siempre, se indaga sobre las conductas disruptivas o antisociales y dos preguntas mixtas donde se interroga al estudiante si percibe que la agresión o peleas se dan entre compañeros o compañeras y porque, y también que tanto se considera como buen o mal alumno.

La sección final de instrumento contiene preguntas mixtas para obtener información socio demográfica del alumno y sus familiares.

Para la variable hacinamiento se utilizó el segundo instrumento:

- b) La Escala de Percepción del Hacinamiento (EPRH) de Marañón y Flores, tomada de la Ponencia presentada en el Congreso del Programa de Maestría y Doctorado de la UNAM en 2013, la escala contiene tres sub escalas, densidad, ruido y lazos afectivos, la escala está compuesta por 15 preguntas ordenadas discontinuamente de manera intencional y diseñadas en una escala tipo Likert que va de Nada molesto a

Severamente molesto. Para este estudio se realizó la validación de la confiabilidad obteniendo un Alpha de Cronbach de .886

5.7 Diseño de Investigación.

El tipo de diseño es no experimental, de corte cuantitativo, transeccional o transversal ya que los datos se recolectaron en un solo momento, es descriptivo en una primera etapa ya que este tipo de estudios como menciona Buendía, Colas y Hernández (1998, citados en Muñoz y Rosales 2010), buscan especificar las propiedades las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se quiera someter a un análisis, este estudio también es exploratorio en una segunda etapa, pues se desea conocer si el hacinamiento tiene relación con el bullying.

5.8 Escenario.

La aplicación de los instrumentos se realizó en una Secundaria Diurna tanto en el turno matutino como en el vespertino, ubicada en la delegación Iztapalapa, en el Distrito Federal.

Es considerada una zona con un elevado nivel de densidad, considerada incluso en algún tiempo como la localidad con mayor población a nivel nacional, lo que da como resultado que esto se vea reflejado en la cantidad de alumnos por escuela y por aula dentro de cada una, también esta demarcación fue la que presentó más quejas en el periodo de 2001-2007 según la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Infantil (UAMASI) alcanzando un porcentaje del 20.79 % del total de quejas atendidas a nivel estatal, lo anterior nos da un acercamiento acerca de los niveles de agresión y violencia que se viven en las instituciones académicas de esta demarcación.

La infraestructura del inmueble cuenta con planta baja y tres niveles más en donde se localizan 18 aulas, distribuidas en 6 por cada nivel, junto con los sanitarios, las instalaciones se encuentran en condiciones funcionales, las paredes son de concreto y el patio es amplio, también cuenta con biblioteca y salones para los distintos talleres, en los salones las ventanas se encuentran en buenas condiciones, las puertas son metálicas y en algunas las chapas se encuentran deterioradas, los pupitres de los alumnos se muestran en deterioro,

algunos sin paletas, los pizarrones también se encuentran en deterioro sin embargo son funcionales, es importante destacar que a diferencia de otras escuelas en las aulas el nivel del piso es el mismo tanto para los alumnos como para el profesor, otra característica importante es que solo uno de los 18 salones cuenta con ventilador, en promedio cada grupo del turno matutino está conformado por 44 alumnos, y en el turno vespertino por 39, las medidas de los salones fueron de 8 x 8 metros, 64 m² y 2.5 metros de altura.

5.9 Procedimiento.

Para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos, se solicitó el permiso a las autoridades de la institución, quienes indicaron las posibilidades de fecha y horario para la aplicación. Asimismo se indicó cuáles eran los grupos más problemáticos. Una vez definido lo anterior se asistió a los grupos seleccionados. Ahí se les explicó a los alumnos en qué consistían los cuestionarios y la finalidad de ellos.

Se repartieron primero los cuestionarios de bullying y se les dieron las indicaciones correspondientes, se les exhortó a contestar lo más honesto posible. Cada uno de los alumnos contestó el cuestionario y conforme lo terminaron lo entregaron al aplicador quien a su vez les entregó el cuestionario sobre hacinamiento bajo las mismas indicaciones. Finalmente se agradeció a los alumnos y a las autoridades por su participación.

A continuación se especifican las instrucciones:

Los siguientes cuestionarios tienen como fin conocer cómo te sientes en la escuela, No hay respuestas buenas ni malas, por favor contesta con toda sinceridad, diciendo la verdad, trata de no dejar ninguna pregunta en blanco. Lee cuidadosamente cada pregunta. GRACIAS.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS

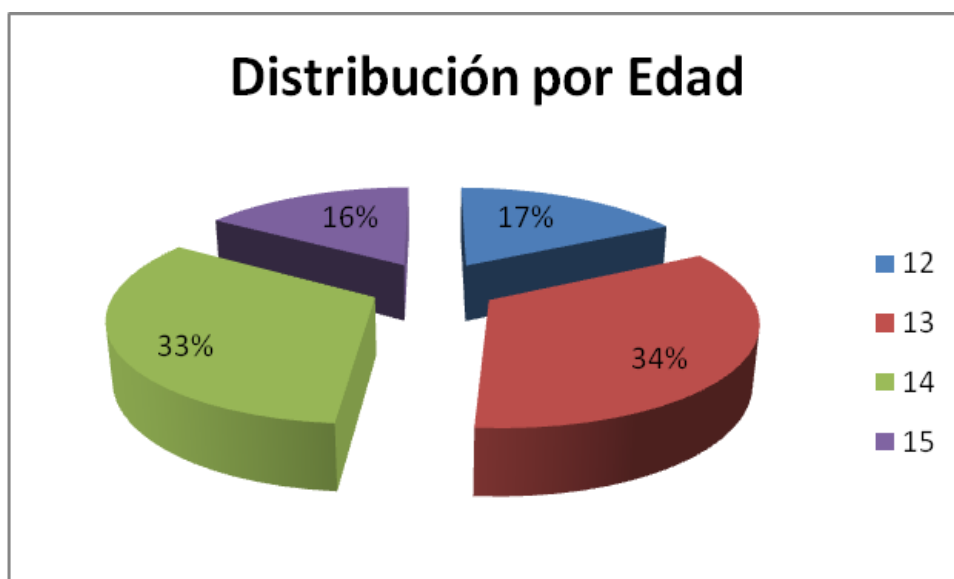
En el presente capítulo se da a conocer el análisis de los resultados en función de tres apartados, el primero que consiste en describir las características sociodemográficas de la muestra, en el segundo se identifican las características psicométricas de los instrumentos, y en un tercer apartado identificar la relación entre hacinamiento y bullying.

6.1 Descripción de las características sociodemográficas de la muestra

Con el fin de describir la muestra de estudio se consideraron factores como la edad, género, número de “buenos amigos”, número de hermanos, tipo de vivienda, número de cuartos en la vivienda, el vivir con uno o ambos padres, y el grado escolar de los padres.

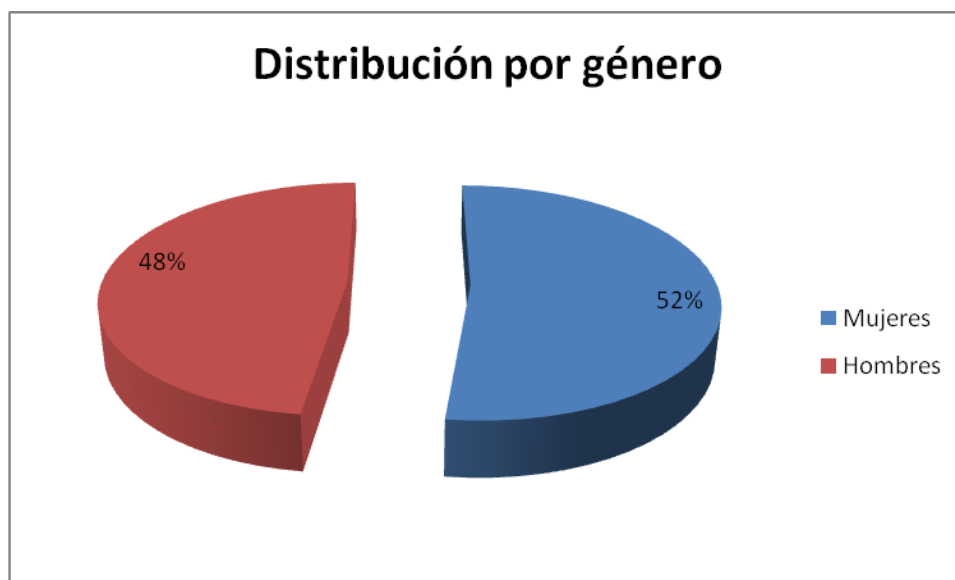
La figura No. 2 muestra los porcentajes de la distribución en relación a la edad de los participantes, en donde se puede observar que el 34 % de la muestra se encontró conformada por alumnos de 13 años, el 33 % de los alumnos tuvo 14 años, el 17 % de los alumnos de la muestra estuvo conformada por alumnos de 12 años y solo un 16 % de la muestra tuvo una edad de 15 años.

Figura No. 2 Distribución por Edad



Con respecto al género de los participantes se conformo en su mayoría por mujeres con un 52 %, mientras que el 48 % restante estuvo conformado por hombres como se observa en la figura No.3

Figura No. 3 Distribución por genero



De acuerdo con los datos obtenidos, del apartado de datos sociodemograficos del instrumento para evaluar el Bullying los alumnos participantes reportan que el 20% tiene 2 “buenos amigos”, el 18.7% tiene 3 “buenos amigos”, el 18% tiene 4 “buenos amigos”, el 15.3% tiene 6 “buenos amigos”, el 13.3% tiene solo un “buen amigo”, el 12% tiene 5 “buenos amigos”, el 2% no tiene ningún “buen amigo” y el .7% reporta tener 7 “buenos amigos”.

Siguiendo la misma vertiente, los alumnos participantes reportan que el 14.7% no tiene ningún hermano, el 42% tiene un hermano, el 29.3% tiene dos hermanos, el 8% tiene 3 hermanos, el 4.7% tiene cuatro hermanos, y el 1.3% tiene cinco hermanos.

En cuanto al tipo de vivienda de los alumnos el 62.7% vive en casa propia, el 14% vive en una casa rentada, y el 23.3% habita en la casa de algún familiar, en cuanto al número de cuartos de la vivienda, los datos son los siguientes: el 2% solo cuenta con un cuarto, 14.7% cuenta con dos habitaciones, el 24.7% cuenta con tres habitaciones, el 29.3% cuenta con cuatro habitaciones, el 14.7%, el 14.7% cuenta con cinco habitaciones, el 11.3% cuenta con seis, el

1.3% cuenta con siete habitaciones en su hogar, el .7% cuenta con ocho habitaciones, y el 1.3% cuenta con nueve habitaciones en su hogar.

De acuerdo con los datos obtenidos, los alumnos participantes reportan que el 76% vive con ambos padres, el 17.3% vive solo con su mamá, el 4.6% vive solo con su papá y solo el 2% vive con otro familiar distinto al padre o a la madre.

Asimismo los alumnos participantes manifiestan el grado escolar de sus padres que está distribuido de la siguiente manera: En relación al padre, el 4% solo cuenta con estudios de primaria, el 22.7% solo cuenta con estudios de secundaria, el 36.7% solo cuenta con estudios de bachillerato, el 35.3% solo cuenta con estudios de licenciatura y solo el 1.3% cuenta con estudios de maestría.

En relación a la madre, el .7 % no cuenta con ningún tipo de estudios, el 4% solo cuentan con estudios de primaria, el 23.3% solo cuentan con estudios de secundaria, el 39.3% solo cuenta con estudios de preparatoria, y el 32.7% solo cuentan con estudios de licenciatura.

Adicionalmente se pregunto a los alumnos que tan bueno o mal estudiante se consideraba de acuerdo a una calificación entre 1 y 10. Lo que reportaron los alumnos de acuerdo a como se consideraban buenos o malos estudiantes fue lo siguiente; el .7% se considera mal alumno con calificación de 3, el 1.3% con calificación de 5, el 5.3% con calificación de 6, el 20.7% con calificación de 7, el 40% con calificación de 8, el 25.3% con calificación de 9, y el 6.7% con calificación de 10.

En síntesis la muestra quedo conformada de la siguiente manera:

El género fue en un 52 % conformado por mujeres, en cuanto a la edad 34 % de los participantes tienen 13 años, el 19 % cursa el 2º grado, y se consideran en general “buenos” alumnos ya que el 40 % se valora en una escala del 1 al 10 con 8, en cuanto al número de “buenos amigos” el 20 % cuenta con al menos 2 “buenos amigos” por sus características Familiares el 76 % de los alumnos viven con ambos padres los cuales tienen en su mayoría estudios de bachillerato, el Padres: el 37 % de los papás y el 39 % de las mamás, el 42 %

de los alumnos tienen solo un hermano, por las características de la vivienda, el 62 % de los alumnos viven en casa propia y el 29 % cuentan con 4 habitaciones (además del baño y la cocina) en sus hogares y el 19 % de los alumnos habitan en hogares con al menos una habitación por cada integrante de la familia.

6.2 Instrumentos. Características Psicométricas.

De acuerdo con los resultados de la validez y consistencia interna y del análisis descriptivo se presentan los datos para los instrumentos:

- Escala de Percepción de Hacinamiento (EPRH). Análisis Descriptivo

Con la finalidad de identificar la distribución de las frecuencias se presentan los porcentajes obtenidos para cada reactivo, así como el total para el factor de densidad, el total para el factor de ruido, el total para el factor de lazos afectivos y el porcentaje total por cada reactivo. Véase tabla No. 4

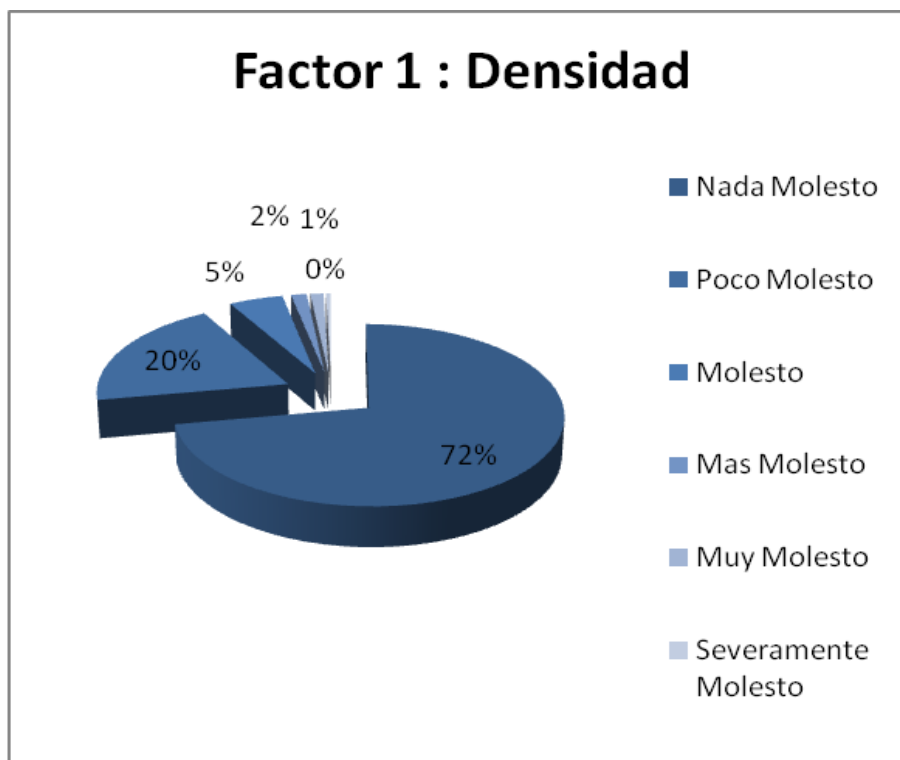
Tabla No. 4 Descripción de porcentaje de respuestas de cada reactivo para la Escala (PERH)

Reactivos	Nada Molesto		Poco Molesto		Molesto		Más Molesto		Muy Molesto		Severamente Molesto	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1	114	76	30	20	4	2.7	0	0	1	.7	1	.7
2	45	30	76	50.7	20	13.3	2	1.3	4	2.7	3	2
3	122	81.3	22	14.7	5	3.3	1	.7	0	0	0	0
4	18	12	41	27.3	54	36	16	10.7	6	4	15	10
5	115	76.7	27	18	6	4	2	1.3	0	0	0	0
6	38	25.3	55	36.7	38	25.3	5	3.3	4	2.7	10	6.7
7	126	84	17	11.3	4	2.7	0	0	2	1.3	1	.7
8	26	17.3	54	36	42	28	7	4.7	6	4	15	10
9	31	20.7	15	10	45	30	35	23.3	11	7.3	13	8.7
10	64	42.7	49	32.7	30	20	4	2.7	1	.7	2	1.3
11	46	30.7	47	31.3	31	20.7	11	7.3	2	1.3	13	8.7
12	91	60.7	42	28	10	6.7	3	2	4	2.7	0	0
13	66	44	60	40	16	10.7	5	3.3	1	.7	2	1.3
14	66	44	41	27.3	24	16	7	4.7	2	1.3	10	6.7
15	81	54	40	26.7	16	10.7	7	4.7	4	2.7	2	1.3
Total Densidad	649	72.1	178	19.7	45	5	13	1.4	11	1.2	4	.4
Total Ruido	225	25	253	28.1	234	26	81	9	31	3.4	61	6.7
Total Lazos Afectivos	175	38.8	185	41.1	66	14.6	11	2.4	6	1.3	7	1.5
Total Hacinaamiento	1049	47	616	27.6	345	15.3	105	4.6	48	2.13	72	3.8

Como se observa en la tabla No. 4 Los porcentajes más elevados se encontraron en la categoría de respuesta “Nada Molesto”, fue así para los reactivos: 1 con un 76%, 3 con un 81 %, 5 con un 77%, 7 con un 84%, 10 con un 42%, 12 con un 61%, 13 y 14 con un 44 % y 15 con un 54 %, de los reactivos restantes (4, 6, 8 y 11), el no. 4 tuvo un porcentaje del 36% pero en la categoría de respuesta “Molesto”, el no. 6 tuvo un 37 % en la categoría de respuesta “Poco Molesto”, en la misma categoría se encontraron los reactivos 8 y 6 con porcentajes de 36 % y 31 %, para el caso de los factores que componen la escala y el Puntaje Total de la variable Hacinamiento se observa una tendencia de los porcentajes más elevados en las categorías de respuesta “Nada Molesto” y “Poco Molesto”, siendo para el factor de Densidad un 72 % en la categoría “Nada Molesto” y en la misma categoría pero con un porcentaje del 47 % para la variable Hacinamiento, para el caso de los factores Ruido y Lazos Afectivos se observan porcentajes del 28 % y 41 %, pero en la categoría de respuesta “Poco Molesto”

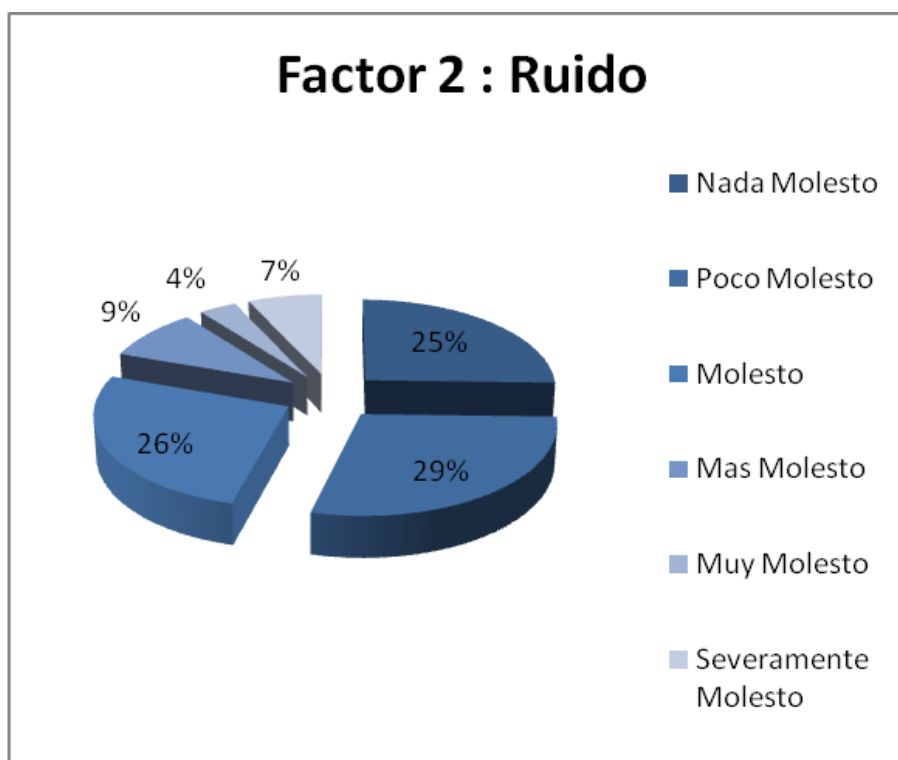
La figura 4 muestra los porcentajes por opción para los reactivos que conformaron el factor de densidad, en donde se puede observar que las respuestas que tuvieron los mayores porcentajes fueron; Nada Molesto con un 72 % y Poco Molesto con un 20 %, contrario a esto las opciones Muy Molesto y Severamente Molesto obtuvieron porcentajes del 1 % y 0 %, por lo tanto los datos de la categoría densidad muestran que está no se está percibiendo como algo desagradable.

Figura No. 4



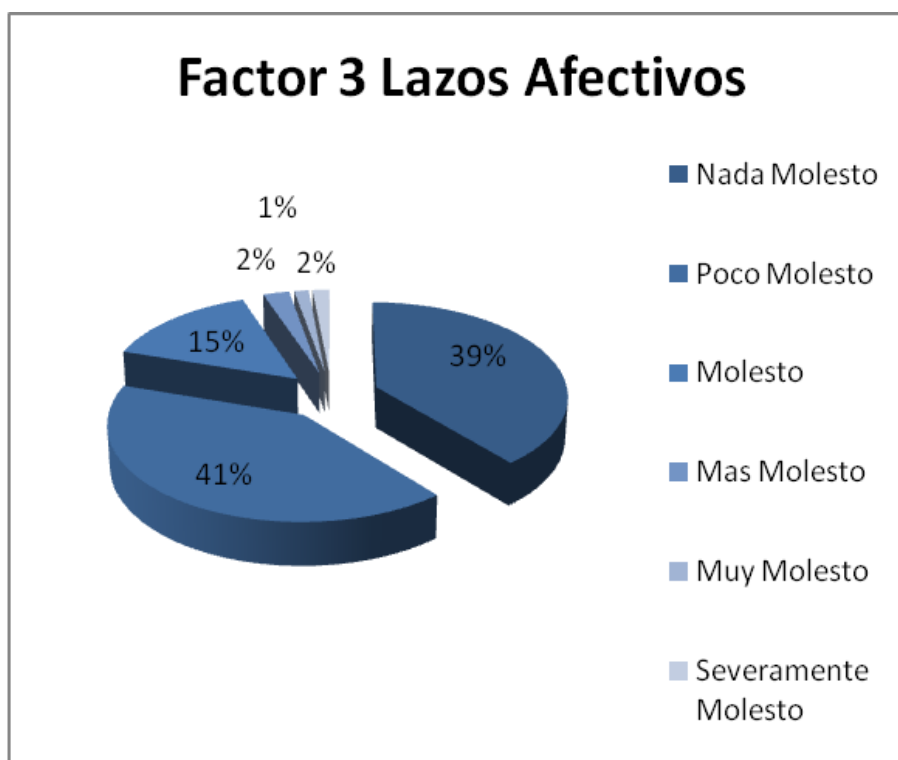
La figura No. 5 muestra los porcentajes por opción para los reactivos que conformaron el factor de ruido, en donde se puede observar que las respuestas que tuvieron los mayores porcentajes fueron Nada Molesto con un 25 %, Poco Molesto con un 29 % y Molesto con un 26 % contrario a esto las opciones Más Molesto, Muy Molesto y Severamente Molesto obtuvieron porcentajes del 9%, 4 % y 7 %, en base a los datos sobre la categoría de ruido se observa que el ruido se percibe en un 50 % como algo poco desagradable, pero en otro 50 % aproximadamente como algo desagradable.

Figura No. 5



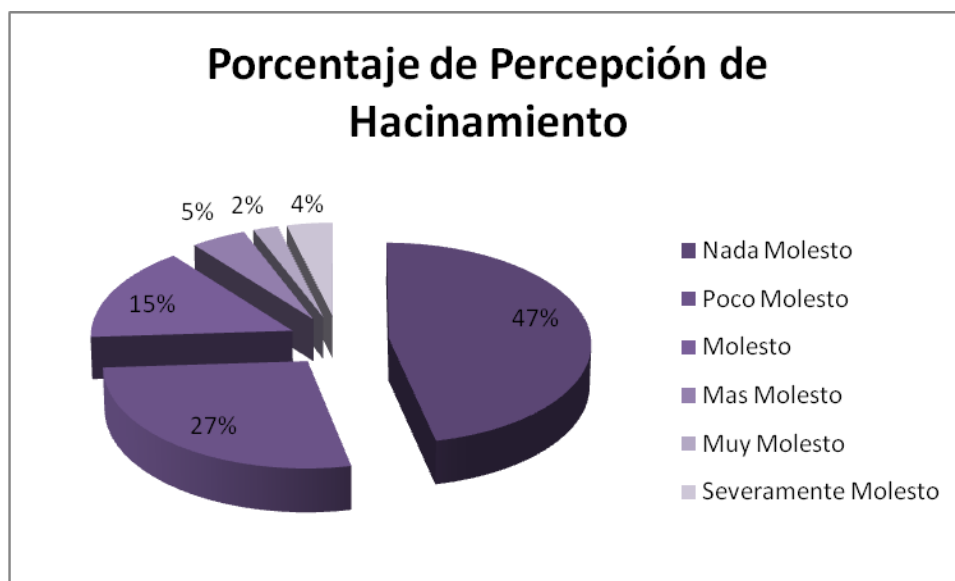
La figura No. 6 muestra los porcentajes por opción para los reactivos que conformaron el factor de Lazos Afectivos, en donde se puede observar que las respuestas que tuvieron los mayores porcentajes fueron Nada Molesto con un 39 % y Poco Molesto con un 41 %, contrario a esto las opciones Muy Molesto y Severamente Molesto obtuvieron porcentajes del 1 % y 2 %, por lo anterior se observa entonces que ni el estar rodeado por personas que no son amigos ni el ruido producido por estas mismas es desagradable salvo en porcentajes muy bajos.

Figura No. 6



En concreto, al reunir los tres elementos del hacinamiento se encontró que los alumnos participantes reportan que el 47 % se sienten nada molestos el 27.37 % se sienten poco molestos, el 15.33 % molestos, mientras que el 4.6 % más molestos, el 2.13 % muy molestos y solo el 3.86 % severamente molestos, lo anterior se puede observar detalladamente en la figura No 7.

Figura No. 7



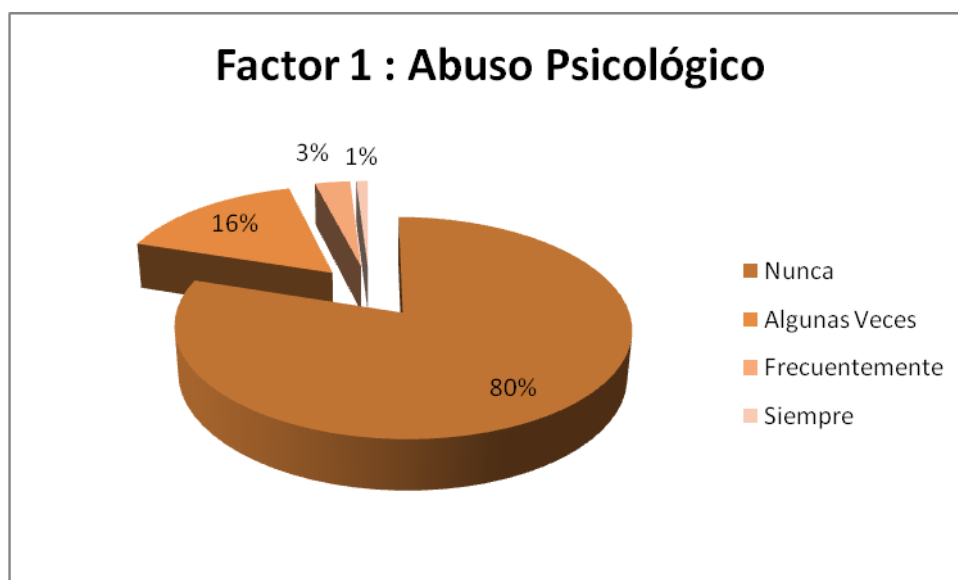
- Análisis Descriptivo para el Instrumento Percepción y manifestaciones de Bullying

Con la finalidad de identificar la distribución de las frecuencias se presentan los porcentajes obtenidos en gráficos, para el total por cada uno de los factores obtenidos en el instrumento: Abuso Psicológico, Abuso Físico, Agresión Psicológica, Agresión Físico, Apoyo en situaciones de Bullying y Ausencia de Apoyo en Situaciones de Bullying, así como el porcentaje total de todo el instrumento.

La figura No.8 muestra los porcentajes por opción para los reactivos que conformaron el factor de Abuso Psicológico, en donde se puede observar que la respuesta que tuvo el mayor porcentaje fue Nunca con un 80 %, en contraste con las respuestas Frecuentemente y Siempre en donde los porcentajes fueron de 3 % y 1 %.

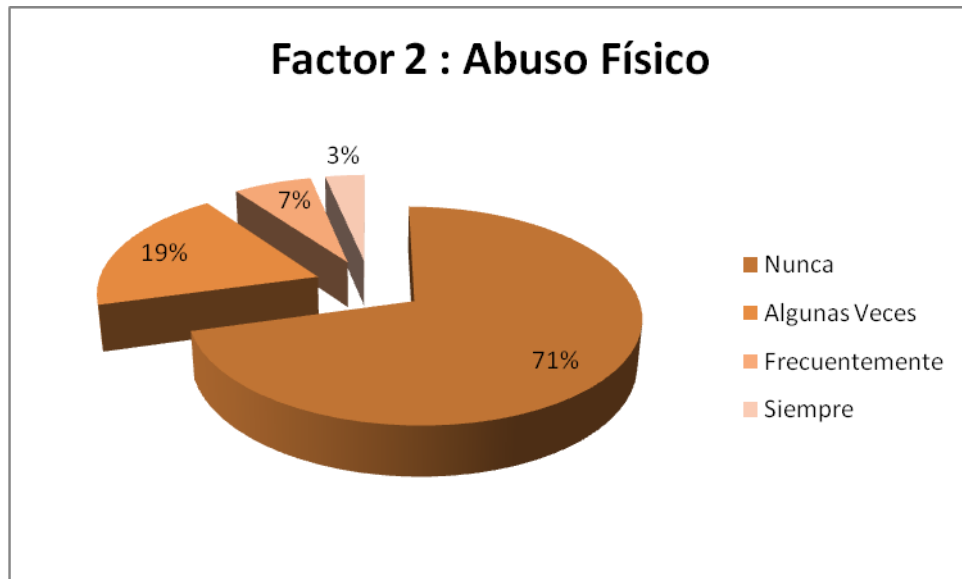
Figura No. 8

Percepción de abuso psicológico de las víctimas.



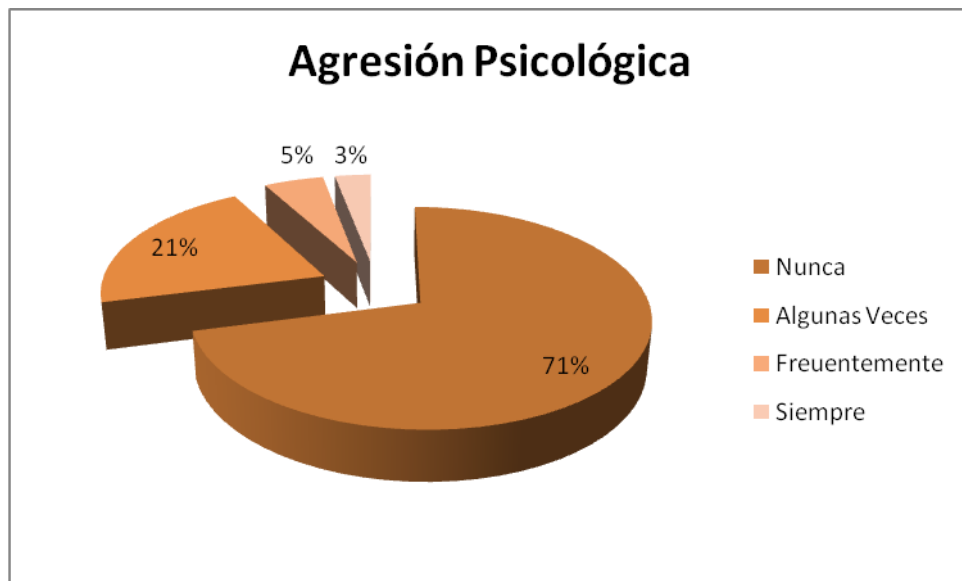
La figura No. 9 muestra los porcentajes por opción para los reactivos que conformaron el factor de Abuso Físico, en donde se puede observar que la respuesta que tuvo el mayor porcentaje fue Nunca con un 71 %, en contraste con las respuestas Frecuentemente y Siempre en donde los porcentajes fueron de 7 % y 3 %.

Figura No. 9 Percepción de abuso físico de las víctimas.



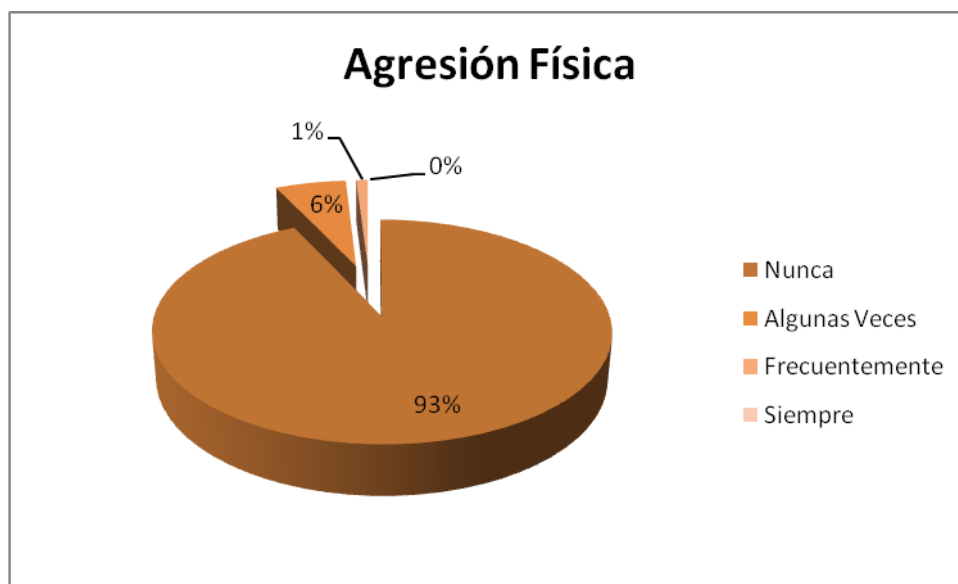
La figura No.10 muestra los porcentajes por opción para los reactivos que conformaron el factor de Agresión Psicológica, en donde se puede observar que la respuesta que tuvo el mayor porcentaje fue Nunca con un 65 %, en contraste con las respuestas Frecuentemente y Siempre en donde los porcentajes fueron de 1 % para ambas.

Figura No. 10 Percepción de Agresión psicológica del agresor.



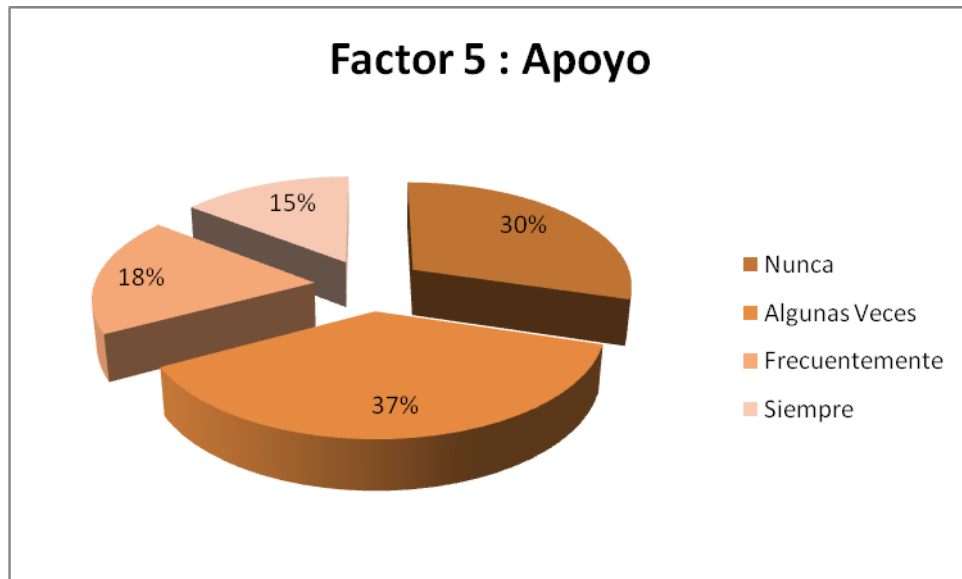
La figura No.11 muestra los porcentajes por opción para los reactivos que conformaron el factor de Agresión Física, en donde se puede observar que la respuesta que tuvo el mayor porcentaje fue Nunca con un 93 %, en contraste con las respuestas Frecuentemente y Siempre en donde los porcentajes fueron de 1 % y 0%.

Figura No. 11 Percepción de Agresión Física del agresor.



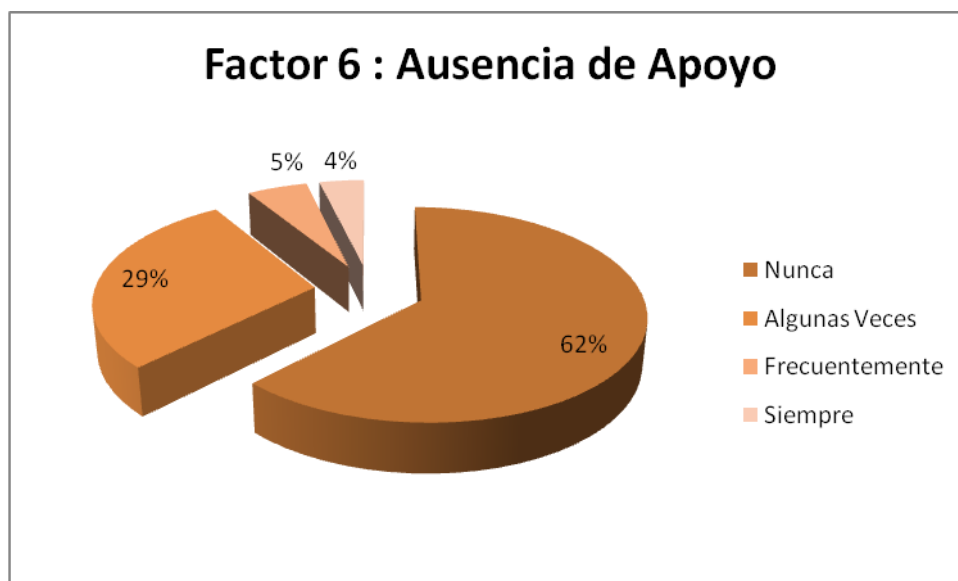
La figura No.12 muestra los porcentajes por opción para los reactivos que conformaron el factor de Apoyo, en donde se puede observar que la respuesta que tuvo el mayor porcentaje fue Algunas Veces con un 37 %, mientras que las respuestas Frecuentemente y Siempre alcanzaron un 18 % y 15 % respectivamente.

Figura No.12 Percepción de apoyo de los testigos.



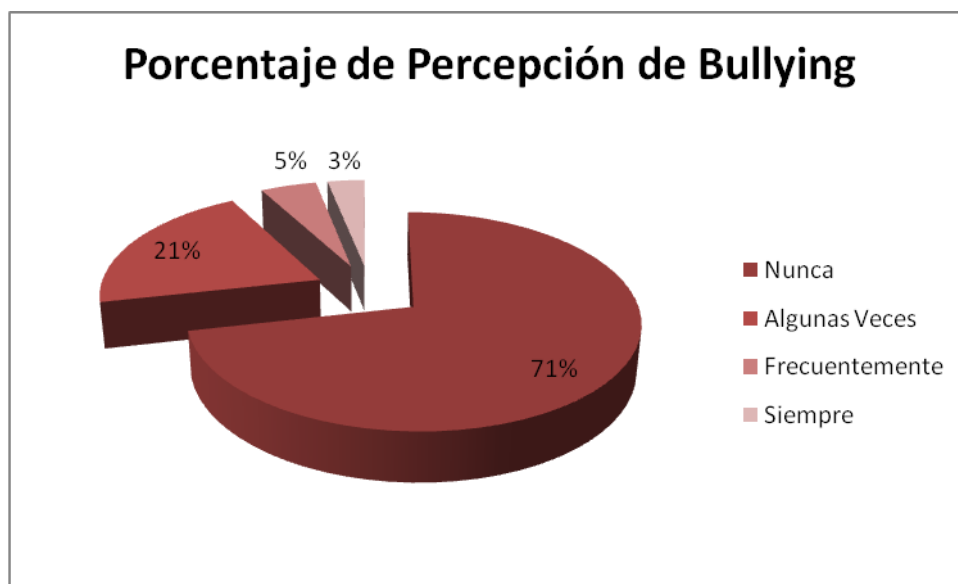
La figura No.13 muestra los porcentajes por opción para los reactivos que conformaron el factor Ausencia de Apoyo, en donde se puede observar que las respuestas que tuvieron el mayor porcentaje fueron Nunca con un 62 % y Algunas Veces con un 29% en contraste con las respuestas Frecuentemente y Siempre con porcentajes de 5 % y 4 % respectivamente.

Figura No. 13 Percepción de Ausencia de apoyo de los testigos.



Concretamente los alumnos participantes reportan que el 71 % Nunca ha percibido alguna situación de Bullying por parte de otros, en contraste con el 21 % que ha percibido que Algunas Veces ha habido situaciones de Bullying, y solamente el 5 % Frecuentemente y el 3 % Siempre han percibido que ocurren situaciones de Bullying en su escuela (Véase figura No. 14)

Figura No. 14 Percepción Global de Bullying



- Identificación de las Características Psicométricas de la Escala (PERH)

Densidad: refiere todos aquellos reactivos que evalúan la percepción que un individuo hace dependiendo del número (4, 6, 8) de personas que lo rodean, incluye los reactivos 1, 3, 5, 7, 12, 15.

Ruido: refiere aquellos reactivos que evalúan la percepción del sonido producido por las personas (4, 6, 8) que rodean al individuo, incluye los reactivos 4, 6, 8, 9, 11, 14.

Lazos Afectivos: refiere aquellos reactivos que evalúan la amistad reportada por el individuo, incluye los reactivos 2, 10, 13.

La tabla No. 5 Muestra los resultados obtenidos del Análisis Factorial de Componentes Principales con Rotación Varimax

Tabla No. 5

No	Pregunta	Factor		
		1	2	3
1	¿Cómo te sientes <u>rodeado</u> por 4 jóvenes en el salón de clases?	.694	.120	.059
3	¿Cómo te sientes <u>rodeado</u> por 6 de tus amigos en el salón de clase?	.633	.039	.004
5	¿Cómo te sientes <u>rodeado</u> por 8 de tus amigos en el salón de clase?	.804	.073	.172
7	¿Cómo te sientes <u>rodeado</u> por 4 de tus amigos en el salón de clase?	.604	.039	.060
12	¿Cómo te sientes <u>rodeado</u> por 6 jóvenes en el salón de clase?	.728	.235	.161
15	¿Cómo te sientes <u>rodeado</u> por 8 jóvenes en el salón de clase?	.671	.237	.194
4	¿Cómo te sientes por el ruido producido por 8 jóvenes que NO son tus amigos en el salón de clase?	.150	.738	.414
6	¿Cómo te sientes por el ruido producido por 4 jóvenes que NO son tus amigos en el salón de clase?	.076	.793	.345
8	¿Cómo te sientes por el ruido producido por 6 jóvenes que NO son tus amigos en el salón de clase?	-.017	.828	.382

9	¿Cómo te sientes <u>rodeado</u> por 8 que NO son tus amigos en el salón de clase?	.342	.728	.046
11	¿Cómo te sientes <u>rodeado</u> por 6 que NO son tus amigos en el salón de clase?	.162	.907	.066
14	¿Cómo te sientes <u>rodeado</u> por 4 que NO son tus amigos en el salón de clase?	.162	.888	-.028
2	¿Cómo te sientes por el ruido producido por 4 amigos en el salón de clase?	.260	.101	.643
10	¿Cómo te sientes por el ruido producido por 6 amigos en el salón de clase?	.144	.242	.759
13	¿Cómo te sientes por el ruido producido por 8 amigos en el salón de clase?	.098	.089	.807

La agrupación de reactivos por factor quedo de la siguiente manera: Densidad reactivos 1,3,5,7,12, y 15, Ruido reactivos 4,6,8,9,11 y 14, Lazos Afectivos 2,10 y 13 (véase tabla No. 6)

Tabla No.6 Muestra se agruparon los reactivos de acuerdo a cada factor incluyendo los valores resultantes del análisis factorial y del análisis de confiabilidad.

Numero de Factor	Nombre del Factor	No de Reactivo	Carga Factorial	Alfa de Cronbach
1	Densidad	1	.694	.793
		3	.633	
		5	.804	
		7	.604	
		12	.728	
		15	.671	
2	Ruido	4	.738	.925
		6	.793	
		8	.828	
		9	.728	
		11	.907	
		14	.888	
3	Lazos Afectivos	2	.644	.686
		10	.759	
		13	.807	

Alfa de Cronbach total: .886

El valor para el Alfa de Cronbach para todo el instrumento fue de: .886, mayor al esperado que era de .800

- Identificación de las Características Psicométricas del Instrumento sobre Percepción de Manifestaciones de Bullying

Con la finalidad de obtener la validez del instrumento se realizó un Análisis Factorial, y para conocer la consistencia interna del mismo se llevó a cabo un Análisis de Confiabilidad.

El Análisis Factorial de componentes principales con rotación varimax, se llevó a cabo para obtener los factores finales del instrumento, tomando en cuenta solamente a aquellos que tuviesen la mayor carga factorial, es decir a aquellos con valor mayor a .400, quedando de la siguiente manera para el instrumento sobre Percepción de Manifestaciones de Bullying.

Abuso Psicológico: refiere todos aquellos reactivos que evalúan la percepción que un individuo hace sobre aquellas acciones de bullying de tipo psicológico en las que ha sufrido algún abuso por parte de sus compañeros, incluye los reactivos 22, 23, 26, 27,28, 34,36,37.

Abuso Físico: refiere todos aquellos reactivos que evalúan la percepción que un individuo hace sobre aquellas acciones de bullying de tipo físico, en las que ha sufrido algún abuso por parte de sus compañeros, incluye los reactivos 31, 32, 33.

Agresión Psicológica: refiere todos aquellos reactivos que evalúan la percepción que un individuo hace sobre aquellas acciones de bullying Psicológico en las que ha agredido a alguno (os) de sus compañeros, incluye los reactivos 48, 49, 50, 52, 54.

Agresión Física: refiere todos aquellos reactivos que evalúan la percepción que un individuo hace sobre aquellas acciones de bullying de tipo físico en las que ha agredido a alguno (os) de sus compañeros, incluye los reactivos 39, 40, 42, 45.

Apoyo en Situaciones de Bullying : refiere todos aquellos reactivos que evalúan la percepción que un individuo hace sobre aquellas acciones de

bullying, en las que se ha visto involucrado como testigo y ha emprendido acciones para intervenir, incluye los reactivos 56, 57, 58,59.

Ausencia de Apoyo en Situaciones de Bullying : refiere todos aquellos reactivos que evalúan la percepción que un individuo hace sobre aquellas acciones de bullying, en las que se ha visto involucrado como testigo y no ha emprendido acciones para intervenir, incluye los reactivos 60, 61, 62.

El resumen de los resultados del Análisis Factorial para el Instrumento sobre Percepción de Bullying se puede observar en las tablas No. 7 y No. 8.

Tabla No. 7 Resultados del análisis factorial para el instrumento de Bullying

Reactivo	Factor													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
22	,834													
23	,812													
24			,478											
25			,745											
26	,553			,510										
27	,431													
28	,733													
29										,801				
30										,670				
31					,732									
32					,574									
33					,738									
34	,494							,466						
35													,586	
36	,408											,523		
37	,462	,508												
38														,737
39						,768								
40						,407								
41				,609										
42				,400		,431		,424						
43							,731							
44							,589							
45						,631								
46											,551			
47												,766		
48		,777												
49		,749												
50		,573												
51											,850			
52		,722												
53													,665	
54		,507		,441									,510	
55								,764						
56			,772											
57			,812											
58			,779											
59			,452											
60									,809					
61									,798					
62									,567					
63														,458

Tabla No. 8 Resumen de los resultados del análisis factorial del instrumento de bullying

No	Reactivo	Factor					
		1	2	3	4	5	6
22	Me ignoran	.834					
23	Me rechazan	.812					
26	Me impiden participar en clases o actividades recreativas	.553					
27	Me llaman por apodos que me ofenden o ridiculizan	.431					
28	Hablan mal de mi	.733					
31	Me rompen cosas				.732		
32	Me roban cosas				.574		
33	Me pegan				.738		
34	Me amenazan para meterme miedo	.494					
36	Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	.408					
37	Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual	.462					
39	He rechazado a mis compañeros					.768	
40	He ignorado a mis compañeros					.407	
42	He hecho equivocarse a un compañero de la clase en sus tareas, a propósito					.431	
45	Hablo mal de mis compañeros					.631	
48	Les he destruido sus pertenencias a mis compañeros		.777				
49	Les he robado cosas a mis compañeros		.749				
50	He golpeado a mis compañeros		.573				

52	He intimidado con frases o insultos de carácter sexual a mis compañeros		.722				
54	He amenazado con armas a mis compañeros		.507				
56	Intento parar la situación si es mi amigo			.772			
57	Intento parar la situación aunque no sea mi amigo			.812			
58	Intento hablar con las partes y analizar con ellos la situación			.779			
59	Pido ayuda a un profesor			.452			
60	No hago nada aunque creo que debería hacerlo						.809
61	No hago nada, no es mi problema						.798
62	Me meto con el agresor o agresores						.567

La tabla No. 9 Muestra la agrupación de reactivos por cada factor que compone el Instrumento sobre Percepción de Bullying, incluyendo el resultado del Análisis Factorial y del Análisis de Confiabilidad, es importante resaltar que los valores obtenidos para el Alfa de Cronbach, por cada factor estuvieron por debajo de lo esperado que era .800, sin embargo el valor para todo el instrumento se aproximó más al valor esperado.

Tabla No. 9 Síntesis de los resultados de análisis factorial y consistencia interna para el instrumento de bullying

No Factor	Nombre del Factor	No de Reactivos	Carga Factorial	Alfa de Cronbach
1	Abuso Psicológico	22	.834	.794
		23	.812	
		26	.553	
		27	.431	
		28	.733	
		34	.494	
		36	.408	
		37	.462	
2	Abuso Físico	31	.732	.610
		32	.547	
		33	.738	
3	Agresión Física	48	.777	.690
		49	.749	
		50	.573	

		52	.722	
		54	.507	
4	Agresión Psicológica	39	.768	.602
		40	.407	
		42	.431	
		45	..631	
5	Apoyo en Situaciones de Bullying	56	..772	.716
		57	.812	
		58	.779	
		59	.452	
6	Ausencia de Apoyo en Situaciones de Bullying	60	.809	.616
		61	.798	
		62	.567	

Alfa de Cronbach total: .653

Con la finalidad de conocer la distribución de los resultados totales para cada instrumento se realizaron análisis de medidas de tendencia central y de variabilidad (Media, la Desviación Estándar, el Mínimo y el Máximo) (Véase tabla 10)

Tabla No. 10

Total	Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
Hacinamiento	29.97	20.91	0	116
Bullying	10.96	5.298	0	28

Como se observa en la tabla No. 10, la percepción de hacinamiento fue muy baja ya que en promedio los alumnos de la muestra se ubican en un valor de 29.97 (Poco Molesto), asimismo se desvían de 20.91, en promedio 20.91 unidades de la escala, ningún sujeto percibió como severamente molesto el hacinamiento, la puntuación más baja observada fue de 0 mientras que la puntuación más alta observada fue de 116 (más molesto); Para el caso de la percepción de bullying ocurrió algo muy similar a lo acontecido con el hacinamiento ya que en promedio los alumnos se ubican en un valor de 10.96 (entre nunca y algunas veces), asimismo se desvían de 5.28, en promedio 5.28 unidades de la escala, ningún sujeto percibió como que siempre ocurra bullying en su escuela, la puntuación más baja observada fue de 0, mientras que la puntuación más alta observada fue de 28 (algunas veces).

6.3 Identificación de la relación entre hacinamiento y bullying.

Con el propósito de conocer si existe una relación entre la percepción del hacinamiento y la percepción del bullying se llevó a cabo un análisis estadístico de regresión lineal entre la variable independiente: el puntaje total obtenido en la escala para evaluar el hacinamiento, y la variable dependiente: el puntaje total obtenido en el instrumento para evaluar la percepción de bullying.

Los datos obtenidos en el análisis de regresión lineal muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas (Véase tabal No.11).

Tabla No. 11 Resultados del análisis de regresión lineal, variable independiente: hacinamiento, variable dependiente: bullying

Gl.	F	P
(149, 1)	1.567	.21
P:<.05		

Por lo que no existe una relación entre la percepción de hacinamiento y la percepción de bullying. Sin embargo como se observa una posible influencia (F: 1.567) se considero importante analizar cada subcategoría de la Percepción de Hacinamiento con las seis subcategorías de la Percepción de Bullying, lo cual permitió después de diversos análisis identificar las subcategorías siguientes:

- a) Tomando como variable independiente la categoría de Lazos Afectivos y como variable dependiente la categoría de Víctima (la cual aglutina las categorías de Abuso Físico y Abuso Psicológico) se encontró que si existen diferencias estadísticamente significativas entre ambas categorías (Véase tabla No. 12)

Tabla No. 12 Resultados del análisis de regresión lineal, variable independiente: la categoría de Lazos Afectivos, variable dependiente: la categoría de Víctima (la cual aglutina las categorías de Abuso Físico y Abuso Psicológico)

Gl.	F	P
(149, 1)	4.664	.03
P:<.05		

Tomando en cuenta lo anterior se puede observar que si existe relación entre la categoría de Lazos Afectivos y la categoría de Víctima,

- b) Tomando como variable independiente las categorías de Lazos Afectivos y Densidad, y como variable dependiente la categoría de Ausencia de Apoyo se encontró que si existen diferencias estadísticamente significativas entre las categorías. (Vease tabla No.13)

Tabla No. 13 Resultados del análisis de regresión lineal, variable independiente: las categorías de Lazos Afectivos y Densidad, variable dependiente: la categoría de Ausencia de Apoyo.

Gl.	F	P
(149, 1)	3.688	.02
P:<.05		

Tomando en cuenta lo anterior se puede observar que si existe relación entre la categoría de Lazos Afectivos sumada a la categoría de Densidad y la categoría de Ausencia de Apoyo,

- c) Tomando como variable independiente el puntaje total de la escala para valorar el hacinamiento, y como variable dependiente la categoría de

Abuso Psicológico se encontró que si existen diferencias estadísticamente significativas entre las categorías. (Véase tabla No. 14)

Tabla No. 14 Resultados del análisis de regresión lineal, variable independiente: el puntaje total de la escala para valorar el hacinamiento, variable independiente: la categoría de Abuso Psicológico

Gl.	F	P
(149, 1)	3.821	.05
P:<.05		

Tomando en cuenta lo anterior se puede observar que si existe relación entre la Percepción de Hacinamiento y la categoría de Abuso Psicológico.

En concreto la percepción de hacinamiento si se relaciona con la percepción de bullying en la muestra de jóvenes de secundaria, pero únicamente en las categorías anteriormente mencionadas.

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión.

Las escuelas han sido por años los principales lugares destinados a la educación formal, sin embargo también fungen como centros de socialización ya que en estos pasan la mayor parte del tiempo los jóvenes aprendiendo los distintos contenidos académicos pero también aprendiendo y poniendo en práctica las distintas formas de socializar, tanto aquellas que traen consigo desde el hogar como otras que van consolidándose en la escuela, desafortunadamente no siempre estas formas de convivencia son las más sanas, sobre todo en aquellas ocasiones cuando surgen situaciones en donde alguno de los involucrados resulta dañado, ya sea física o emocionalmente, y siendo sus compañeros quienes lo victimizan, mientras que algunos otros compañeros solamente actúan como espectadores que en ocasiones intervienen pero en otras no, esto hace referencia a aquellas dinámicas de bullying, fenómeno que se ha estudiado desde diversos ángulos y que gracias a ello se ha podido concretizar de una manera más profunda, sin embargo aun existen algunos sesgos para dar una mejor intervención en la solución de este fenómeno.

Es por lo anterior que el presente estudio tuvo como objetivo fundamental explorar nuevos horizontes en un objeto de estudio tan analizado como lo es el bullying, pero bajo una óptica diferente, abordándolo y tratando de encontrar si el bullying está en relación con el fenómeno del hacinamiento, pero para ello primero era necesario conocer en qué porcentaje son percibidos ambos fenómenos por la comunidad estudiantil de nivel secundaria y así explorar las posibles relaciones entre uno y otro.

Para conocer en que magnitud estuvieron presentes ambos fenómenos se emplearon dos instrumentos, uno para cada fenómeno, los cuales fue necesario validar para la población de el presente estudio ya que en caso del instrumento sobre Percepción de bullying, no se había llevado a cabo la valoración de las características psicométricas, pues solamente se hizo la

validación del constructo, mientras que la Escala para la valoración del hacinamiento aun no había sido aplicada en estudiantes de secundaria pues es la primera en su tipo que se ha realizado para valorar el fenómeno del hacinamiento en estudiantes.

Respecto al hacinamiento es importante resaltar que este estudio es de los primeros en explorar los niveles de hacinamiento percibidos en alumnos de secundaria en nuestro país, ya que no existen estudios preliminares que den razón sobre los niveles o porcentajes en que los alumnos perciben este fenómeno, esto se debe en gran medida a que anteriormente no se habían desarrollado instrumentos que permitieran dicha evaluación, los resultados sobre la percepción de hacinamiento indican principalmente que:

El hacinamiento es percibido en un porcentaje muy bajo ya que solo el 11 % de los alumnos entrevistados reporto sentirse molesto en distintas magnitudes por el hacinamiento, un 4 % severamente molesto, un 2 % muy molesto y un 5 % más molesto.

Algunas de las características sobre la población que podrían estar ocasionando estos porcentajes podrían ser la edad, ya que la mayor parte de la muestra se concentro en los 13 años, edad en la cual, los jóvenes han alcanzado ya la etapa del desarrollo cognoscitivo que Piaget nombro como de las operaciones formales, esto como se vio en capítulo 4, les permite a los jóvenes analizar los acontecimientos de su vida de manera abstracta, es decir que quizá, esto les permita desarrollar mejores formas de afrontamiento re estructurando su forma de pensar sobre su ambiente, específicamente sobre posibles situaciones de hacinamiento, en lo respecta al desarrollo psicosocial, es probable que los sujetos de este estudio hayan conformado ya, parte de su identidad, lo que les permite contar con las herramientas adquiridas durante su niñez para adaptarse de una mejor manera a su cultura, y otros factores sociales, lo que estaría provocando que estos jóvenes se encuentren muy habituados a situaciones de elevados niveles de densidad por la localidad de donde provienen, ahora bien, para el caso del bullying un factor que no debe pasarse por alto, tiene que ver con que, los alumnos de la muestra hayan alcanzado ya un nivel de moralidad convencional de acuerdo con los niveles de

razonamiento moral de Kohlberg (1983, citado en Papalia 2007), lo que los guie a actuar de manera que traten de agradar a los demás el lugar de conflictuarse entre sí, o con sus demás compañeros, además de ser así para este momento en su vida, ya han interiorizado los estándares de las figuras de autoridad lo que, serviría para que, en una dinámica de acoso puedan detenerse a reflexionar sobre su modo de actuar.

De acuerdo a la situación familiar, los resultados en porcentajes señalan que el 76 % proviene de familias nucleares, además entre el 37 % y el 39 % de los padres de los alumnos tienen estudios de bachillerato, lo cual les quizás les permita a los alumnos contar con las herramientas necesarias para responder de una manera positiva ante el fenómeno, pues al provenir de hogares en donde viven ambos padres se espera que estos alumnos provengan de familias muy unidas en donde quizás al tener estudios de bachillerato esto también brinde a los padres mejores herramientas en la educación de sus hijos.

Respecto a la características de la vivienda también es importante rescatar algunos datos como son el que 62 % viven en casa propia, el 42 % tiene solo un hermano lo que permite a los padres brindar una mejor atención a sus hijos, sumado a lo anterior 29 % de los hogares tienen al menos 4 habitaciones además del baño y la cocina, esto daría una referencia de que los alumnos no provienen de hogares en donde presenten el hacinamiento pues al ser familias en su mayoría conformadas por 4 integrantes en hogares que cuentan con 4 habitaciones, nos permite conocer que cada integrante de la casa tiene al menos un cuarto para sí mismo lo cual estaría indicando que los alumnos de este estudio no provienen de hogares hacinados y esto de alguna manera les permite no sentirse hacinados tan fácilmente en otros ambientes.

Ahora bien un factor que no tuvo la influencia que se esperaba en este estudio para que los jóvenes presentaran niveles elevados de hacinamiento, fue la densidad, ya que este factor fue el que influyo, de sobremanera para que el estudio se llevara a cabo en una de las demarcaciones con mayores niveles de densidad, pues como mencionan Gifford (2007, citado en Márquez, 2011); Manjarrez Mendoza (1998) y Altman (1975, citados en Iñiguez, 1987), la densidad es un factor necesario para sentirse hacinado, sin embargo para la

población en la que se realizó este estudio no lo fue así y como lo mencionan Stokols (1976, citado en Iñiguez, 1987); Martimortugués (2000) y Valadez (citados en Tenorio, 2004), la densidad es un factor que influirá en el sentimiento de sentirse hacinado, sin embargo no es determinante para que así sea.

Por lo tanto como se vio en el modelo de la interferencia social y en el modelo del equilibrio sobre el hacinamiento uno de los factores personales que es incluso más relevante que la densidad para sentirse hacinado, es el de las expectativas que cada sujeto tenga con respecto a determinadas situaciones, luego entonces la población de este estudio al provenir de una entidad con niveles de densidad tan elevados tiene un mejor manejo del hacinamiento puesto que al provenir de escuelas con niveles elevados de densidad sus expectativas a lo largo del tiempo se verán influenciadas por ello y al llegar a la adolescencia ya han pasado por recintos escolares en los que quizás se encontraron en condiciones similares, por lo que la densidad no fue un factor que determinara el hacinamiento, sino por el contrario la densidad en la que viven en sus localidades contribuyo a que su control en el manejo de estas situaciones les permitiera no sentirse hacinados, debido a que están habituados a estos ambientes.

Otro factor que podría estar asociado a las puntuaciones tan bajas en el instrumento de hacinamiento, son las estrategias de afrontamiento que podrían poseer los alumnos de la muestra, pues como menciona Holahan (citado en Cruz Manjarrez, 1998), cuando un individuo se ve sometido a situaciones de hacinamiento, entonces este aumentará sus formas de conducta cambiando de ambiente si es posible o bien re estructurando su percepción sobre determinada situación lo cual podría estar ocurriendo en esta muestra y por lo tanto los alumnos no estén percibiendo el hacinamiento como algo severamente molesto.

Otros estudios relacionados a los estresores ambientales de entre estos específicamente las aglomeraciones en las grandes urbes, Landa y Valadez (2002), señalan que algunas personas en situaciones de esta naturaleza

tienden a aislarse, a ignorar la situación, a aguantarse, y a distraerse entre otras actividades.

Sin embargo a pesar de lo anterior es importante señalar que de los tres factores que se evaluaron para hacinamiento el ruido fue el que tuvo mayor incidencia con un porcentaje del 46 % que oscilo entre el 7 % para severamente molesto a molesto con un 26 % es probable que esto se deba a que es más fácil percibir el ruido que hacer una valoración sobre la demanda de espacio como sucede en la densidad.

Ahora bien, en lo que respecta al bullying al comparar los resultados del estudio con los realizados por estudios en otros países los resultados difieren bastante tal es el caso del estudio realizado por Olweus (1993), que reporta un 15 % de bullying en educación secundaria en contraste con el porcentaje obtenido en este estudio que fue del 29 % teniendo casi el doble del porcentaje sin embargo al contrastarlo con el estudio realizado en Colombia por Parra (2009), en donde se obtuvo un porcentaje del 42.9 % se observa que el 29 % obtenido en nuestro estudio es mucho menor.

En cuanto al panorama nacional al comparar el estudio con otros realizados en el país, en algunos se encontraron porcentajes muy similares e incluso con porcentajes menores, por ejemplo el estudio realizado por Aguilar (2011), en donde se reporto un 27 % aunque este estudio fue realizado con alumnos de nivel medio superior, otro caso mas es el realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) (citado en Mora en, 2011), señala un 35 % sin embargo en otros no fue así, tal es el caso de los estudios realizados por García (2012), que reporta un 63 %, otro es el caso de Domínguez et al. (2011), en donde se reporta un 66.7 %, otro mas es el de Martínez (2012), que reportó un 59 % de alumnos involucrados en alguna situación de bullying.

Lo anterior demuestra principalmente que los porcentajes de bullying varían de acuerdo a la población en donde se realiza la investigación, además el porcentaje encontrado en este estudio demuestra que en esta muestra los niveles no fueron elevados, aunque si se encontraron por encima de los reportados en otras investigaciones.

Con respecto a los tipos de bullying al comparar este estudio con otros se encontraron hallazgos similares como en el caso de Cerezo (2008), que reporto un porcentaje del 7 % en Agresiones Físicas igual al reportado por los agresores en este estudio pero muy distante al reportado por las victimas con un 29 % de abuso físico, otra similitud con otros estudios está relacionada a lo que reporta Piñero (2010), en donde menciona que es más probable encontrar victimización psicológica que física, al verificar los porcentajes tanto de abuso como de agresión psicológica de este estudio, con los mismos rubros pero de abuso y agresión física encontramos que en tanto el primero oscila entre el 20% y el 29 % mientras que el segundo oscilo entre 29 % y 7 %, lo anterior indica que los tipos de bullying para esta muestra coincide con algunos estudios en el ámbito internacional.

Para el panorama nacional los resultados muestran que los porcentajes encontrados fueron más elevados, ya que para esta muestra los porcentajes de Abuso Psicológico y Agresiones Psicológicas fueron de 20 % y 29 % respectivamente mientras que en otros estudios los porcentajes fueron los siguientes 11% en Martínez (2012), 1.8 en Joffre (2011), para el caso del abuso físico y las agresiones físicas los porcentajes de este estudio oscilaron entre 29% y 7%, mientras que en Martínez (2012), el porcentaje fue de 13 %, en Joffre (2011), fue de 15.9%, en Rodulfo, Solís y Lozano (2011) y en Ruiz-Cuellar (citado en Cárdenas, 2010), de 14 %, esto indica que los porcentajes encontrados en este estudio superan a los hallados en otros a nivel nacional.

En relación a los testigos del bullying, el estudio anterior en donde se aplicó el mismo instrumento reportó que el 55% de los testigos no intervienen mientras que el 24 % si lo hace, en nuestro estudio los resultados fueron más favorables ya que el 70 % de los testigos si intervienen mientras que el 38 % no lo hace.

En conjunto, los datos anteriores revelan entonces que existieron niveles de bullying más elevados que lo que reportan otros estudios, sin embargo los alumnos de nuestro estudio se mostraron más unidos pues el porcentaje de alumnos que si intervienen cuando presencian una situación de bullying resultó ser más elevado; ahora bien, los resultados también indicaron estar por debajo de los porcentajes oficiales reportados por la SEP.

Estos resultados probablemente están influenciados por las características sociodemográficas de la muestra como ya se había indicado para el caso del hacinamiento, edad, escolaridad de los padres, familias nucleares que en promedio tienen dos hijos y que viven en condiciones de habitabilidad, son factores que también influyen en que se presenten o no situaciones de bullying, sin embargo eso se abordará a fondo en el apartado destinado a discutir la relación entre hacinamiento y bullying.

Características Psicométricas de los instrumentos

- Escala de Percepción de Hacinamiento (EPRH)

En la escala para evaluar el hacinamiento se obtuvieron cargas factoriales por encima de lo esperado es decir mayores a .400 y se detectaron las 3 categorías con las que fue diseñado el instrumento, con respecto al valor para la consistencia interna se esperaba un Alfa de Cronbach de .800 y el valor resultante fue de .886 lo cual supero la expectativa, por categorías la categoría que mayor índice de confiabilidad tuvo fue la de Ruido con un valor de .925, mientras que la categoría con menor índice de confiabilidad fue la de Lazos Afectivos con un valor de .686 lo cual puede ser resultado de que en la primera se aglomeraron seis reactivos mientras que en la segunda solo fueron 3 los reactivos que se aglutinaron, sin embargo pese a que fuera el valor más bajo aun así fue aceptable, por lo que se considera que la Escala para Percepción de Hacinamiento es un instrumento que permite evaluar el hacinamiento en jóvenes de secundaria de 13 a 15 años, la valoración de la variable hacinamiento se realiza en tres dimensiones o categorías, tiene una buena consistencia interna lo mismo que la validez del constructo.

- Instrumento sobre Percepción y manifestaciones de bullying

En el instrumento para la valoración del bullying se obtuvieron cargas factoriales mayores a las esperadas sin embargo es importante mencionar que algunos ítems tuvieron que ser removidos porque su carga factorial fue menor a la esperada, además otro dato interesante que es necesario aclarar es que el instrumento fue diseñado para evaluar el bullying desde la perspectiva de los tres personajes implicados en estas dinámicas el agresor, la víctima y los testigos sin embargo una vez realizado el análisis de cargas factoriales se

encontraron nuevas categorías relacionadas con los sujetos implicados pero desglosadas en agresiones físicas y agresiones psicológicas para las víctimas y los victimarios, pero para los testigos se encontraron dos categorías una que se refiere a los testigos intervinientes y otra que se refiere a los testigos que no intervienen, la consistencia interna del instrumento estuvo por debajo de lo esperado .653 por lo que se recomienda integrar mas reactivos y llevar a cabo aplicaciones piloto, con la finalidad de alcanzar la validez y la consistencia interna optimas, cabe mencionar que otra de las dificultades encontradas en esta prueba son las limitaciones sobre la valoración de los distintos tipos de bullying, como son el verbal y el ciberbullying ya que ningún reactivo de los que fueron eliminados valoraba el ciberbullying, mientras que con el bullying verbal los ítems que contenían parte de esta valoración fueron eliminados por no cumplir con el criterio mínimo de validez .400.

De esta prueba cabe mencionar que a pesar de los inconvenientes presentados se logro validar en las categorías anteriormente mencionadas, pero es recomendable, para posteriores investigaciones, modificarla y ampliarla.

Relaciones encontradas en este estudio

Como se mencionó al inicio de este apartado la finalidad principal de este estudio fue explorar el hacinamiento que anteriormente no se habían estudiado vinculado a un fenómeno tan estudiado como lo es el bullying, con el objetivo de encontrar formas de intervención que abarcaran a otros aspectos que quizá podrían haber estado implicados como los resultados indicaron no existieron diferencias estadísticamente significativas entre el hacinamiento y el bullying por lo tanto no existe ninguna relación entre ambos fenómenos lo anterior entonces para esta muestra rechazaría el postulado de alguna posible conexión entre un fenómeno.

Por otro lado como lo menciona Hernández de Frutos, Sarabia y Casares (2002), mientras más grande sea una zona es probable que se reporten más casos de bullying situación que ocurrió en este estudio, sin embargo gracias a los análisis posteriores con las subcategorías de cada variable se encontró por ejemplo que si existe una relación entre los Lazos afectivos y la víctima,

situación que podría ocurrir debido a que mientras más buenos amigos se tengan es menos probable ser una víctima de bullying, una segunda relación que se encontró fue entre la percepción de Lazos Afectivos sumados a la percepción de la densidad y en relación a la ausencia de apoyo, es decir que aquellas personas que están percibiendo estas dos subcategorías del hacinamiento se están viendo superadas en su actuar o en su manera de responder a los efectos tanto de tener o no tener más amigos y el estar rodeado por mas personas de las que se espera dando como resultado que en una situación de bullying sean estas mismas personas aquellas que se queden cruzadas de brazos sin intervenir en las dinámicas de bullying, la tercera relación que se encontró tiene que ver con la percepción global de sentirse hacinado y las situaciones de victimización psicológica a las que se puede estar propenso, esto es, que aquellas personas que se están viendo afectadas por el hacinamiento, muy probablemente sean aquellas que en determinado momento también estarán propensos a sufrir alguna vejación psicológica, esto podría estar relacionado a aquellas características personales de los sujetos entre las que cabe mencionar sus expectativas y su capacidad de afrontamiento ya sea para poner en marcha conductas de evitación o reestructuraciones cognitivas con respecto a la situación.

Conclusiones.

Este estudio permitió encontrar datos sobre hacinamiento y bullying en la muestra de jóvenes de secundaria en porcentajes muy bajos, menores al 5% para ambas variables.

En lo que se refiere al hacinamiento, solo una de sus tres categorías que fue el ruido fue percibido en mayor medida que la densidad y los lazos afectivos.

Esta diferencia en la percepción de los diferentes factores que conformaron el hacinamiento se debe en gran medida a que las personas son más sensibles a percibir aquellos ruidos producidos por otras personas Ruiz, Hernández y Hernández (2004), a diferencia de otros estresores ambientales, esto se debe a la falta de control sobre la fuente que produce dicho estrés.

Además también es necesario mencionar que para los alumnos de la muestra el hacinamiento no actuó como un estresor ya que ni siquiera es percibido como algo severamente molesto y una de las características que se observaron en los alumnos de la muestra fue que provenían de hogares en donde no existían elevados niveles de densidad por lo que era poco probable que percibieran el hacinamiento, un segundo factor que seguramente influyó de sobremanera en los bajos porcentajes en la percepción del hacinamiento tiene que ver con las experiencias personales y las expectativas que tengan los alumnos, sobre los ambientes escolares pues al vivir en una de las zonas más densamente pobladas están habituados a encontrarse en situaciones de hacinamiento específicamente en contextos escolares, pues como menciona Siddiqui y Pandey (citados en Ruiz y colaboradores en, 2002), algunas de las estrategias de afrontamiento más utilizadas ante la percepción de hacinamiento son entre otras la aceptación y la indefensión, un ejemplo de lo anterior se puede observar en el transporte público en los horarios en que se encuentra más congestionado, pues aquellos usuarios de este tipo de transporte tienden a limitar sus movimientos, aumentar la tolerancia, aceptar y resignarse ante la elevada aglomeración de otros usuarios, este tipo de respuestas ante situaciones de elevados niveles de densidad se integra al repertorio conductual de los sujetos lo cual les permitirá, que al encontrarse en una situación similar emplearan aquellas estrategias que en otras ocasiones les resultaron más útiles, por lo que es probable que los sujetos que participaron en este estudio se encuentren incluso cómodos al encontrarse rodeados de otras personas sean o no sus amigos.

De acuerdo con el modelo del equilibrio propuesto por Stokols en 1976, se esperaba que los alumnos de la muestra percibirían el hacinamiento con mayor intensidad ya que la escuela es un ambiente considerado como primario y en donde surgen relaciones más personales, sin embargo no ocurrió así, lo que indicaría entonces que son más trascendentes las expectativas que una persona tenga para sentirse hacinada incluso más allá que el tipo de ambiente y las relaciones que en él se establezcan.

Para el bullying ocurrió algo muy similar pues solo en la categoría de agresión física se reportó un porcentaje mayor al mencionado anteriormente, en la

categoría sobre los testigos se encontraron porcentajes distintos sobre todo en aquellos testigos que intervienen en contraste con aquellos que no lo hacen, , si se observa a detalle algunas de las características de los sujetos que participaron en este estudio se concluye que, no son sujetos considerados como crónicamente agresivos ya que no se encontraron datos concluyentes sobre bullying que respalden lo anterior, lo mismo ocurrió en cuanto a los hogares de los cuales provenían pues en la mayoría son hogares “funcionales” en donde habitan con ambos padres, algo que se observo en la teoría como menciona Flores (2011) y que se comprobó en este estudio fue la influencia que tiene el que exista intervención por parte de los testigos para que surjan dinámicas de bullying ya que como lo demostraron los resultados, los sujetos de este estudio son unidos pues el porcentaje de los testigos que intervienen en relación a aquellos que no lo hacen fue mayor y se complementa con los bajos niveles de percepción de bullying, uno de los factores de riesgo que se observo en estudios previos Joffre (2011) y que se demostró también en esta investigación es que el vivir con un solo progenitor incrementa la probabilidad de ser víctima o agresor en una dinámica de bullying, sin embargo los sujetos de la muestra provenían de hogares con ambos padres lo cual respalda los bajos porcentajes tanto de sufrir abusos o agredir a sus compañeros.

En lo que se refiere a la Escala de Percepción de Hacinamiento se encontró que tiene propiedades psicométricas adecuadas y puede ser empleada como una medida valida y fiable en investigaciones que contribuyan a ampliar el conocimiento sobre este problema que aqueja sobre todo a los jóvenes que habitan en las grandes urbes.

El Instrumento sobre Percepción y Manifestaciones de bullying se considera necesario corregirlo y aumentarlo en reactivos con la finalidad de que obtenga mejor validez y consistencia interna.

No se encontró relación entre el hacinamiento y el bullying, pero si se encontraron relaciones entre algunas de las categorías que componían cada variable, como fue el caso de los lazos afectivos y la víctima, la densidad sumada a los lazos afectivos y la ausencia de apoyo, y por ultimo entre el hacinamiento y el abuso psicológico.

Esto demuestra que el hacinamiento no se percibe como un estímulo agresivo pues así lo demuestra los resultados que trataron de encontrar relación entre el hacinamiento y el bullying sin embargo es probable que aquellas personas que suelen ser las víctimas en una dinámica de bullying compartan o tengan características muy similares con aquellas que perciben el hacinamiento ya que este estudio si permitió encontrar una relación entre el factor de víctima y la variable de hacinamiento;

Por lo tanto y a manera de conclusión final no se aceptó la hipótesis central de este estudio, sin embargo se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre algunas de las distintas categorías que integraron cada variable, por lo que para futuros estudios sería importante emplear instrumentos que permitan explorar de mejor manera el fenómeno del bullying, o incluso para posteriores investigaciones relacionadas al tema sería interesante conocer de que manera influye el hacinamiento en el porcentaje de agresiones reportado por los alumnos, pues quizá para este estudio algo que pudo haber influido en los resultados es que el bullying es un fenómeno muy complejo y por lo tanto es más difícil de percibir, sin embargo si la complejidad de esta variable que se uso como independiente se reduce probablemente los resultados sean distintos, otra de las consideraciones que sería favorable tomar en cuenta es aquella que tiene que ver con el lugar en donde se desarrolle la investigación para el caso de esta fue en la delegación Iztapalapa pero sería interesante conocer que sucedería en otras demarcaciones con menores índices de densidad, y no menos importante, sería recomendable emplear otros métodos para recolectar los datos, además de los empleados en este estudio, porque esto contribuiría a que los datos encontrados tengan una mayor objetividad, es importante rescatar que este estudio puede servir como punto de comparación para posteriores investigaciones en el caso del hacinamiento.

REFERENCIAS

- Aguilar, A. L. (2012). *El bullying: un problema socioeducativo en los adolescentes y su atención en el marco de la inteligencia emocional*. Tesis de Licenciatura. Universidad Latinoamericana. Estado de México.
- Aguilar, F. (2011). *Bullying en los estudiantes de nivel medio superior de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Reporte de investigación de especialidad. UNAM. México, D.F.
- Aguilar, M. (1987). *Hacinamiento y satisfacción en el trabajo*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM. México, D.F.
- Aguirre, A. (2011). *Incidencia del acoso escolar (bullying) en una escuela primaria y secundaria*. Tesis de Licenciatura. Universidad del Tepeyac. México, D.F.
- Arango, A. y Lara, C. (2005). *Análisis sobre la violencia social en la Delegación Iztapalapa*. Instituto ciudadano de estudios sobre la inseguridad A.C. Recuperado de: <http://www.seguridadpublicaenmexico.org.mx/iztapalapa/documentos/iztapalapa.pdf>.
- Arias, N., Ostrosky, F. (2008). *Neuropsicología de la violencia y sus clasificaciones*. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias. Abril, Vol 8, No 1, pp 95-114. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987506>.
- Baca, A. (2007). *Valoración emocional de ambientes educativos: El caso de la Facultad de Psicología de la UNAM*. Tesis de Licenciatura. Facultad de psicología, UNAM. México, D.F.
- Barahona, A. J. (2006). *El origen mimético de la violencia*, Jornadas Educativas, Acoso Escolar: Propuestas Educativas para su Solución, UNED- Madrid, 21 y 22 de abril. Recuperado de: <http://webangel.somee.com/admin/datos/El%20origen%20mim%C3%A9tico%20de%20la%20violencia.pdf>.

- Barriga, O. (2012). *Conductas violentas y hacinamiento carcelario*. Revista Desarrollo y Sociedad, 69, Primer Semestre. Universidad de los Andes. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dys/n69/n69a03.pdf>.
- Benítez, J. y Justicia, F. (2006). *El maltrato entre iguales descripción y análisis del fenómeno*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. No 9, Volumen 4 (2), pp. 151-170. Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espagnol/Art_9_114.pdf.
- Beltrán, J. A. (2010). *Incidencia de embarazo en adolescentes de U.M.F. No. 7, Higuera de Zaragoza, Ahome, Sinaloa, Durante el periodo 2009.2010*. Reporte de Investigación de Especialidad. Facultad de Medicina, División de Estudios de Posgrado, UNAM. Los Mochis.
- Bustos, J. M. y Flores, L. M. (2001). *Concepciones de la interacción social en el niño*, FES Zaragoza, UNAM. México, D.F.
- Bustos, J. M., Covantes, A. Flores, L. M. y Mercado, S. (2009). *Desarrollo del Juego Aparente: Determinantes Ambientales y Personales*. Medio Ambiente y Comportamiento Humano. 10 (1y2), pp. 179-190. Editorial: Resma.
- Castillo, C. y Pacheco, M. M., (2008). *Perfil del Maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, julio-septiembre, año/vol. 13, numero 038, Consejo Mexicano de Investigación Educativa pp. 825-842, México, D.F. Recuperado de: 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003807>.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid. Editorial Pirámide.
- Cerezo, F. (2008) *Acoso escolar. Efectos del bullying*. Boletín de la sociedad de pediatría de Asturias Cantabria, Castilla y León. 18, 353-358 Recuperado el de: http://www.sccalp.org/documents/0000/0147/BolPediatr2008_48_353-358.pdf.

- Chaux, E. (2003). *Agresión Reactiva, Agresión Instrumental y el ciclo de la violencia*. Revista de Estudios Sociales. No. 15, junio, 47-58. Recuperado de: 2012, de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/473/index.php?id=473>.
- Cruz Manjarrez, L. (1998) *Relación entre afrontamiento ante el hacinamiento y la experiencia de soledad*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM. México, D.F.
- Cueva, G. (2012) *Violencia y adicciones: Problemas de salud pública*, Simposio Violencia y Adicciones. Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica. 29 (1): pp. 99-103. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v29n1/a15v29n1.pdf>.
- Delgado, M. (2011). *Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un modelo de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares (bullying)*. Programa: Por una cultura de no violencia y buen trato en la comunidad educativa, Red Ángel Gobierno de la Ciudad de México. Recuperado de: http://www.clicseguro.sep.gob.mx/archivos/Manual_bullying.pdf.
- Deutsch, M. y Krauss, R. (1997). *Teorías en Psicología Social*. Editorial Paidós. México, D.F.
- Díaz, M. J. (2005). *Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla*. Revista Iberoamericana de Educación. No 37, pp 17-47. Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/28098447_Por_qu_se_produce_la_violencia_escolar_y_cmo_prevenir_la_file/d912f51489ffa951e0.pdf.
- Díaz, K. X. y Ostrosky, F. (2012). *Desempeño neuropsicológico prefrontal en sujetos violentos de la población general*. Acta de investigación psicológica. 2 (1), 555-567. Facultad de Psicología, UNAM. Recuperado de: [http://www.psicologia.unam.mx/contenidoEstatico/archivo/files/Publicaciones/AIP/Acta%20Inv.%20Psicol.%202%20\(1\),%20555-](http://www.psicologia.unam.mx/contenidoEstatico/archivo/files/Publicaciones/AIP/Acta%20Inv.%20Psicol.%202%20(1),%20555-)

[567,%202012%20-Diaz%20Galvan,%20KX,%20et%20al.%20Desempeno%20Neuropsicologico%20Prefrontal...pdf.pdf.](#)

Domènech, M. A. e Iñiguez, L. (2002). *La construcción social de la violencia*. Athenea Digital – numero 2. Recuperado de <http://nlues.uab.es/Athenea/num2/domenech.pdf>.

Domínguez, F. y Manzo, M. (2011) *Las manifestaciones del bullying en adolescentes*. Uaricha Revista de Psicología (Nueva Época). 8(17), pp 19-33. Recuperado de: http://revistauaricha.org/Articulos/uaricha_0817_019-033.pdf.

Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América latina y el Caribe, Superficie y Fondo*. Plan UNICEF, Panamá. Recuperado de: http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf.

Flores, L. M. (2003). *Organización del comportamiento social en condiciones diferenciales de densidad en escenarios preescolares*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, UNAM. México, D.F.

Flores, L. (2011). *Bullying Análisis criminológico de la violencia en el ámbito escolar en México, niños y adolescentes*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Derecho, UNAM. México D.F.

Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Editorial Herder. Barcelona

Fuentes, M. (2012) *Explorando el hacinamiento en condominios sociales*, Revista de urbanismo No 26 – Junio, Universidad de Chile. Recuperado el día 25 de abril de 2012 en : <http://revistas.uchile.cl/index.php/RU/index>

Gálvez-Sobral, J. A. (2011). *El fenómeno del acoso escolar (bullying) en Guatemala: resultados de una muestra nacional de sexto grado del Nivel*

Primario. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.elperiodico.com.gt/templates/especiales/bullying/EI%20fenomeno%20del%20acoso%20escolar.pdf>.

García, A. (1991). *El hacinamiento: una causa de ecocidio*. Tesina de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM. México, D.F.

García, S. (2006). *Discursos sobre el hacinamiento: una oportunidad para reflexionar sobre el conflicto*. Cuadernos de trabajo social Volumen 16, Colegio oficial de trabajadores sociales. Madrid. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0606110055A/562>.

García, R. (2012). *El papel del docente de secundaria en el manejo del acoso escolar*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM. México D.F.

Gobierno de la Ciudad de México. (2009). *3er informe de actividades*. Secretaria de Obras y Servicios, *3er informe de actividades*.

Gobierno de la Ciudad de México. (2011). Programa *Escuelas Sin Violencia, Maltrato Entre Escolares Una Cuestión de Derechos*.

Gobierno de la Ciudad de México. (2012). *Monografía de la Delegación Iztapalapa*. Recuperado de: <http://www.iztapalapa.df.gob.mx/htm/historia.html>.

Gobierno Federal. (2011). *Hacia una Comunidad Segura*. Programa de Capacitación a Maestros

Gómez, A. Gala, F. J. Lupiani, M. Bernalte, A. Miret, M.T. Lupiani, S. y Barreto, M. C. (2005). *El "bullying" y otras formas de violencia adolescente*. Cuaderno Médico Forense; 13(48-49):165-177. Recuperado de:

<http://www.cuadernosdemedicinaforense.es/revistasanteriores/cm48-049/revista48-49art05.htm>.

Gomorra, M. T. E. (2011) *Percepción de Estrés Socioambiental en pacientes de una clínica odontología*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM. México, D.F.

Hernández de Frutos, T., Sarabia, B., y Casares, E. (2002). *Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia "bullying" en el recinto escolar*. *Psicothema*, Vol. 14. Universidad Pública de Navarra. Recuperado de: <http://www.unioviedo.net/reunido/index.php/PST/article/download/7961/7825>.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011). *Hombres y Mujeres en México*. Instituto Nacional de las Mujeres. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx>.

Informe Español. (2009). *Estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje por sus siglas en Ingles (TALIS)*. OCDE. Madrid. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/65084>

Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa. (2011). *Normas y Especificaciones para Estudios, Proyectos, Construcción e Instalaciones*. Volumen 2, Estudios Preliminares, Tomo 1 Planeación, Recuperado de: <http://www.inifed.gob.mx/>.

Iñiguez, L. (1987). *Modelos teóricos del hacinamiento*. Documentos de Psicología social. Programas 1986-1987. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/57114033/hacinamiento-Lupicinio-Iniguez>.

Joffre, V., García, G., Saldivar, A., Martínez, G., Lin, D., Quintanar, S., y Villasana, A. (2011). *Bullying en alumnos de secundaria, características generales y factores asociados al riesgo*. *Boletín Médico de Hospitales*

Infantiles de México 68, (3), 193-202. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-11462011000300004&script=sci_arttext.

Landa, P., y Valadez, A. (2002). *El área urbana: sus estresores y estrategias de afrontamiento de sus habitantes*. Revista electrónica de psicología Iztacala. Vol 5, No. 1, Abril. De base de datos de la Dirección General de Bibliotecas UNAM. <http://www.dgb.unam.mx>

Loredo, A., Báez, V., Perea, A., Trejo, J., Monroy, A., Venteño, A., y Martín, V. (2001). *Historia del maltrato infantil en México: Revisión de la literatura pediátrica*. Historia de la Pediatría, Vol 58, Marzo. Instituto Nacional de Pediatría. Recuperado de: http://scielo-mx.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462001000300009&lng=es&nrm=iso&tlng=es.

Lotito, F. (2012). *Arquitectura Psicología, Espacio e Individuo*. Universidad Austral de Chile. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/84931019/arquitectura-psicologia-espacio-e-individuo>.

Loredo, A., Perea, A., y López, G. (2008). *Bullying : acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes*. Acta pediátrica de México, Volumen 29, No 4, julio – agosto. Instituto Nacional de Pediatría. Recuperado de: [http://www.revistasmedicasmexicanas.com.mx/download/actapediatrica/jul-ago2008/29\(4\)-210-14.pdf](http://www.revistasmedicasmexicanas.com.mx/download/actapediatrica/jul-ago2008/29(4)-210-14.pdf).

Luis, A. (2010). *Comparación del acoso entre escolares (Bullying) en grupos de 4º, 5º y 6º, de una primaria pública de Iztapalapa: Un estudio exploratorio*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM. México, D.F.

- Mackie, D. y Smith, E. (1995). *Psicología Social*, Editorial Panamericana. Madrid, España.
- Manjarrez Mendoza, L. (1998). *Relación entre el afrontamiento ante el hacinamiento y la experiencia de soledad*. Facultad de Psicología, UNAM. México, D.F.
- Márquez, I. A. (2011). *Efectos de la densidad sobre tareas cognoscitivas*. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, División de investigación y posgrado, UNAM. México, D.F.
- Martimportugués, C. (2000). *Efectos simultáneos del ruido y el hacinamiento sobre la salud y el rendimiento en un contexto de laboratorio*. Tesis Doctoral Universidad de Malaga, Malaga.
- Martínez, J. (2010). *Impacto de la naturaleza urbana próxima: un modelo ecológico social*. Tesis Doctoral, Programa de Maestría y Doctorado en Psicología Social y Ambiental, UNAM, México, D.F.
- Martínez, J. (2012). *Prevalencia de maltrato entre el alumnado (bullying) de población adolescente de nivel escolar medio básico*. Reporte de especialidad. Facultad de Medicina, UNAM. Zacatecas.
- Mejía, A. J. (2010) *Estrés ambiental e impacto de los factores ambientales en la escuela*. Pampedia , No. 7, julio 2010 – junio 2011, pp. 3-18. Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana. Recuperado de: <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-7/Estres-ambiental-e-impacto-de-los-factores-ambientales-en-la-escuela.pdf>.
- Mercado, S., Urbina, F. J. y Ortega, P. (2008). *Relaciones hombre-entorno : La incursión de la psicología en las ciencias ambientales y del diseño*, Publicaciones Posgrado UNAM. Recuperado de: http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/06/02.pdf.

- Meza, V. (2009). *Violencia entre pares prevalencia en la escuela preparatoria del estado "Mazatlán" y su correlación con disfunción familiar*. Reporte de investigación para especialidad. UNAM-IMSS. Tapachula de Córdoba y Ordoñez, Chiapas.
- Moctezuma, N. y Moctezuma, R. (2005). *Conócete a ti mismo*, Curso Elemental de Psicología General, Ediciones índice, México.
- Montoya, V. (2006). *Teorías de la violencia humana*. Razón y Palabra, Revista Electrónica en América Latina especializada en comunicación. octubre-noviembre No 53. Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n53/vmontoya.html>.
- Mora, V. (2011). *El significado de los participantes del bullying en jóvenes de secundaria*. Tesis de Licenciatura. FES Zaragoza, UNAM.
- Morales, J. C. (1994) *Psicología Social*. Mc Graw Hill, México.
- Morales, V. (2007). *Evolución del concepto de adolescencia en odontopediatría*, Tesina de Licenciatura. Facultad de Odontología, UNAM. México, D.F.
- Moreno, E. (2005). *La violencia en las escuelas*. Educación Revista de la Universidad de Costa Rica. volumen 29, 002 pp. 139-155. Recuperado de: <http://www.vinv.ucr.ac.cr/latindex/edu-29-2/edu-29-2-08.pdf>.
- Myers, D. (2005). *Psicología*. Editorial Médica Panamericana. Buenos Aires, Madrid.
- Myers, D. (2005) *Psicología Social*, Editorial Mc Graw Hill 8ª edición, México, D.F.
- Muñoz, V. A. y Rosales, J. (2010). *Bullying (agresión entre iguales) en una escuela secundaria técnica de la ciudad de México*. Tesis de Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F.

- Ortego, M. López, S. Álvarez, M. Aparicio, M. (2011). *La agresividad*. Ciencias Psicosociales II, Tema 4. Universidad de Cantabria. Recuperado de: http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-ii/materiales/tema_08.pdf.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1995). *Hostigamiento y vejaciones en la escuela: un programa de intervención*. Perspectivas, Revista trimestral de educación comparada número 93, vol. XXV, No 1, Marzo. UNESCO, Paris.
- Ovalles, A. y Macuare, M. (2009). *¿Puede el ambiente escolar ser un espacio generador de violencia en los adolescentes?* Capítulo Criminológico Vol. 37, N° 2, Abril-Junio 2009, 103 – 119. Recuperado de: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-95982009000200005&lng=es.
- Palomero, J. E. y Fernández, M. R. (2001). *La violencia escolar, un punto de vista global*. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado. Agosto, numero 041, pp. 19-38. Universidad de Zaragoza, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404103&idp=1&cid=4159396>.
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2005). *Desarrollo Humano*, Novena Edición, Ed. Mc Graw Hill-Interamericana, México.
- Papalia, D. (2007) *Desarrollo Humano*. Mcgraw-Hill Interamericana Editores. México.
- Parra, A. (2009). *Prevalencia del acoso escolar en niños y niñas de 12 a 16 años que asisten a un colegio privado de la ciudad de Bogotá*. Línea de investigación. Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura. Bogotá. Recuperado de:

http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/706/1/Prevalencia_acoso_escolar_Parra_2009.pdf.

Pelegrin, A. y Garcés de los Fayos, E. (2009). *Análisis de las variables que influyen en la adaptación y socialización: El comportamiento agresivo en la adolescencia*. *Ansiedad y Estrés* 15 (2-3) 131-150. Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3095077>.

Periódico Milenio. (2012). *México, primer lugar en "bullying" en secundaria: OCDE*. Periódico milenio 18 Junio. Recuperado de: <http://www.milenio.com/cdb/doc/noticias2011/2e6ad9e6ff8b914eee2a3ba8fb27aa81>.

Piñero, R. (2010) *Características de las relaciones familiares y escolares y roles en a dinámica bullying en estudiantes de educación secundaria obligatoria*. Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://digitum.um.es/jspui/handle/10201/17576>.

Ramos, M. J. (2007). *Violencia Escolar Un Análisis Exploratorio*, Programa de Doctorado Desigualdades e Intervención Social. Tercera Edición, Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España. Recuperado de: <http://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/violencia-escolar.pdf>.

Ramos, M. J. (2008) *Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares*, Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. Recuperado de: http://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis_ramos.pdf

Ramsden, E. (2009). *El animal urbano: densidad de población y patología social en roedores y en el ser humano*. *Boletín de la Organización Mundial de la Salud* 2009 ;87:82-82. Recuperado de: <http://www.who.int/bulletin/volumes/87/2/09-062836/es/>.

Rodrigues, A. (1997). *Psicología Social*. 4ª edición. Editorial Trillas.

- Rodríguez, C. A. (2011). *Adolescencia y Delincuencia, factores de riesgo y protección: comunidades de atención para adolescentes en conflicto con la ley del gobierno del distrito federal*. Facultad de Psicología, UNAM. México D.F.
- Rodolfo, J. A., Solís, M., Lozano, E. I. (2011). *El bullying en Ciudad Juárez: Un análisis descriptivo del fenómeno*. XI congreso nacional de investigación educativa. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0316.pdf.
- Román, M. y Murillo, J. F. (2011). *América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar*. Resumen de artículo publicado en Revista CEPAL, No 104, agosto. Recuperado de: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf>.
- Ruiz, C., Hernández, B. y Hernández, E. (2004). *Estrategias de afrontamiento al estrés producido por ruido percibido dentro de la vivienda*. Medio Ambiente y Comportamiento Humano. 5 (1y 2), 133-152. Editorial: Resma.
- Salas, I. (2008) *Significado psicológico de la violencia y la agresión en una muestra urbana colombiana*. Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología. Vol. 4 No 2 pp. 331-343 Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982008000200010&script=sci_arttext.
- San Juan, S. (2011). *El bullying: Acoso, hostigamiento e intimidación entre pares, factores escolares de riesgo – protección, ante la violencia*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Sotavento, A.C., Coatzacoalcos, Veracruz.

Santacruz, H. y Ardila, S. (2003). *¿La Pobreza del Desastre o el Desastre de la Pobreza?, Efectos psicológicos y psicopatológicos en damnificados con larga estancia en campamentos después del terremoto de Armenia*, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol XXXII, no. 2. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S00344502003000200002&script=sci_arttext&tlng=es.

Santoyo, C. y Anguera, M. T. (1992). *El hacinamiento como contexto: Estrategias Metodológicas para su análisis*. *Psicothema*, vol 4, No 2, pp. 551—569. Recuperado de: <http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/7137>.

Secretaría de Economía. (2011). *Norma Mexicana NMX-R-003-SCFI-2011, Selección de Terreno para Escuelas, Construcción – Requisitos*.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Catálogo de Secundarias en la delegación Iztapalapa*.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios Educación Básica*.

Secretaría de Educación del Distrito Federal. (2011). *Programa de la Secretaría de Educación del Distrito Federal 2011-2012*.

Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Informe sobre Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, Serie documentos 9, Goaprint, España. Recuperado de: http://www.elpais.com/elpaismedia/ultimahora/media/200509/29/sociedad/20050929elpepusoc_1_Pes_PDF.pdf.

Sevillano, V., López, M., y Mayordomo, S. (2010). *Consecuencias emocionales de las propiedades instrumentales y simbólicas de los medios de transporte urbano*. *Psychology*, 1 (1), pp. 47-56, Fundación Infancia y Aprendizaje. Recuperado de:

<http://www.ingentaconnect.com/content/fias/psyeco/2010/00000001/00000001/art00005>.

Silva, J. y Corona, A. (2010). *Violencia en las Escuelas del Distrito Federal, La experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil 2001-2007*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Julio-Septiembre, Vol. 15, Num 46, pp. 739-770. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015585004>.

Sosa, M. (2010). *CNDH: 40 % de estudiantes sufre bullying*. El Universal, Ciudad de México | Miércoles 08 de septiembre. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/707516.html>

Soto, A. (2011) *Expresión de agresividad en preescolares provenientes de familias nucleares y familias monoparentales*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. México D.F.

Tecla, A. (1999). *Antropología de la Violencia*. Ediciones Taller Abierto, 2ª edición, México.

Tello, N. (2013). *Violencia en escuelas, resultado de un entorno social agresivo*. Boletín UNAM – Dirección General de Comunicación Social 062. Recuperado de: http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2013_062.html.

Tenorio, L. (2004). *Percepción de estrés y hacinamiento, así como sus consecuencias sociales y psicológicas en habitantes de la ciudad de México*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. México D.F.

Torres, C. (2005). *Jóvenes y Violencia*. Revista Iberoamericana de Educación. No 37, pp. 55-92. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie37a03.htm>.

Urbina, F. J. (2008). *Las condiciones ambientales urbanas como generadoras de estrés*. Facultad de Psicología, UNAM. México, D.F. Recuperado de: http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/11/04.pdf.

Urbina, F. J. (2010). *Impacta el ambiente laboral en la productividad de los trabajadores*. Boletín UNAM – Dirección General de Comunicación Social – 541. Recuperado de: http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2010_541.html.

Velázquez, M. F. y Vera, G. (2012). *El estilo de crianza parental y su relación con el bullying en una escuela secundaria del Estado de México*. Tesis de Licenciatura. FES Zaragoza. UNAM. México, D.F.

Ventura, L. (2009). *El bullying en centros educativos de nivel medio de la zona 5 en la ciudad de Guatemala*. Profesorado en Psicología y consejería social. Facultad de educación, Universidad Panamericana. Guatemala. Recuperado de: <http://54.245.230.17/library/digital/371.782%20B938.pdf>.

Whittaker, J. (1971). *Psicología*. Segunda Edición, Nueva Editorial Interamericana, México.

Zorrilla, M. (2004). *La Educación Secundaria En México: Al Filo De Su Reforma*. Recuperado el 13, de noviembre, de 2012, Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>.

ANEXO.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

Escala de Percepción de Hacinamiento (EPRH)

Datos Personales:

Nombre: _____ Grado: ____ Grupo: ____ Turno: _____

Escuela: _____ Edad: __ Sexo: __ Numero de hermanos: ____

Lugar que ocupas entre ellos: _____

Instrucciones: A continuación se te presenta una serie de preguntas para conocer tu opinión sobre el ambiente escolar, marca con una X la opción correspondiente. La información es confidencial, no existen preguntas correctas o incorrectas, solo es tu opinión.

No.	Pregunta	0	2	4	6	8	10
							
		Nada Molesto	Poco Molesto	Molesto	Más Molesto	Muy molesto	Severamente Molesto
1.	¿Cómo te sientes <u>rodeado</u> por 4 jóvenes en el salón de clases?						
2.	¿Cómo te sientes por el ruido producido por 4 amigos en el salón de clase?						
3.	¿Cómo te sientes <u>rodeado</u> por 6 de tus amigos en el salón de clase?						
4.	¿Cómo te sientes por el ruido producido por 8 jóvenes que NO son tus amigos en el salón de clase?						
5.	¿Cómo te sientes <u>rodeado</u> por 8 de tus amigos en el salón de clase?						
6.	¿Cómo te sientes por el ruido producido por 4 jóvenes que NO son tus amigos en el salón de clase?						
7.	¿Cómo te sientes <u>rodeado</u> por 4 de tus amigos en el						

	salón de clase?						
8.	¿Cómo te sientes por el ruido producido por 6 jóvenes que NO son tus amigos en el salón de clase?						
9.	¿Cómo te sientes <u>rodeado</u> por 8 que NO son tus amigos en el salón de clase?						
10.	¿Cómo te sientes por el ruido producido por 6 amigos en el salón de clase?						
11.	¿Cómo te sientes <u>rodeado</u> por 6 que NO son tus amigos en el salón de clase?						
12.	¿Cómo te sientes <u>rodeado</u> por 6 jóvenes en el salón de clase?						
13.	¿Cómo te sientes por el ruido producido por 8 amigos en el salón de clase?						
14.	¿Cómo te sientes <u>rodeado</u> por 4 que NO son tus amigos en el salón de clase?						
15.	¿Cómo te sientes <u>rodeado</u> por 8 jóvenes en el salón de clase?						

Instrumento Percepción y frecuencia de manifestaciones de Bullying en la escuela secundaria.

El siguiente cuestionario tiene como objetivo indagar la relación entre compañeros, sobre situaciones de intimidación abuso, agresiones, entre otras. El cual es de carácter confidencial.

Relaciones entre iguales en la escuela y en tiempo libre

En esta sección encontraras una serie de preguntas acerca de tus amigos, compañeros, sobre diversas situaciones que pueden presentarse en tu relación con ellos.

Instrucciones: Escribe en la línea el número que consideres

¿Cuántos buenos amigos (amigos y amigas de verdad) tienes en la escuela?	_____ Amigos
--	--------------

Entre clase y clase, ¿Qué haces?

Instrucciones: Marca en cada pregunta con una X la opción que elijas

Platico con mis amigos(as)	si () no ()
Voy a la biblioteca a buscar libros /repasso mis notas	si () no ()
Voy a jugar con mis amigos(as)	si () no ()
Platico con mi novio(a)	si () no ()
Escucho o juego con algún dispositivo (celular, Ipod, Etc)	si () no ()

Instrucciones: Marca en cada pregunta con una X la opción que elijas

Durante el último mes

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
¿Con que frecuencia utilizaste juegos computarizados o electrónicos (maquinitas)					
¿Con que frecuencia ves la televisión?					
¿Con que frecuencia utilizaste el					

internet para comunicarte con amigos, divertirte, etc?					
¿Con que frecuencia tuviste noches de reventón (ir a fiestas o reuniones con los amigos)?					
¿Con que frecuencia haces deportes?					
¿Con que frecuencia lees cosas diferentes a las tareas de la escuela (por ejemplo libros, periódicos, etc)					
¿Con que frecuencia ves videos de peleas de estudiantes?					

A continuación encontraras una serie de preguntas sobre cómo te sientes en distintos lugares y relaciones.

Instrucciones: Marca con una X la opción que consideres adecuada; 1=Muy Mal y 4=Muy Bien.

En los últimos 3 meses me siento	Muy Mal	Mal	Bien	Muy Bien
En casa				
Con mi padre				
Con mi madre				
En mi clase				
Con mis compañeros(as) de clase				
Con mis amigos(as)				
Con mi tiempo libre				
Con lo que aprendo en la escuela				

A continuación encontraras una serie de preguntas en las que se describen algunas situaciones que a veces sufren algunos chicos y chicas en las escuelas en relación con sus compañeros.

Instrucciones: Marca en cada pregunta con una X la opción que elijas

Durante los últimos 6 meses mis compañeros (as)	nunca	Algunas veces	frecuentemente	siempre
Me ignoran				
Me rechazan				
Me impiden participar en clases, actividades recreativas				
Han hecho que me equivoque en clase en los deberes o tareas a propósito				
Me insultan				
Me llaman por apodos que me ofenden o ridiculizan				
Hablan mal de mi				
Me esconden cosas				
Me han echado la culpa de algo que yo no había hecho				
Me rompen cosas				
Me roban cosas				
Me pegan				
Me amenazan para meterme miedo				
Me obligan a hacer cosas que no quiero (traer dinero, hacerles tareas)				
Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual				
Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar				
Me amenazan con armas (palos, navajas)				

A continuación contesta con qué frecuencia tú le has hecho las siguientes situaciones algunos de tus compañeros (as) dentro de la escuela durante el último año.

Instrucciones: Marca con una X la opción que elijas

	nunca	Algunas veces	frecuentemente	Siempre
He rechazado a mis compañeros(as)				
He ignorado a mis compañeros				
He impedido participar en clase a mis compañeros				
He hecho equivocarse a un/a compañero/a de clase en tareas a propósito				
He insultado a mis compañeros(as)				
Les pongo apodos que les ofenden o ridiculizan a mis compañeros (as)				
Hablo mal de mis compañeros (as)				
Les he escondido cosas a mis compañeros (as)				
Les he echado la culpa de algo que ellos (as) no habían hecho				
Les he destruido sus pertenencias a mis compañeros				
Les he robado las cosas a mis compañeros (as)				
He golpeado a mis compañeros (as)				
He obligado a hacer cosas con amenazas (traer dinero/hacer tareas)				
He intimidado con frases o insultos de carácter sexual a mis compañeros (as)				
He amenazado a hacer situaciones de carácter sexual a mis compañeros (as)				
He amenazado con armas (palos, navajas) a mis compañeros (as)				

Amenazo a mis compañeros para meterles miedo				
--	--	--	--	--

Durante los últimos 12 meses, ¿Cuál ha sido tu actitud o comportamiento ante cualquier problema que haya sucedido entre compañeros en la escuela?

Instrucciones: Marca en cada pregunta con una X la opción que elijas.

	nunca	Algunas veces	frecuentemente	Siempre
Intento parar la situación si es mi amigo (a)				
Intento parar la situación aunque no sea mi amigo (a)				
Intento hablar con las partes y analizar con ellos la situación para que hagan las pases				
Pido ayuda a un profesor (a)				
No hago nada, aunque creo que debería hacerlo				
No hago nada, no es mi problema				
Me meto con él, lo mismo que con el grupo				
En mi escuela no he visto o no he vivido ningún problema entre compañeros				

A continuación encontraras una lista de comportamientos que pueden ser realizados por chavos o chavas de tu edad. Lo que te pedimos es que contestes con sinceridad si has realizado alguno de estos comportamientos.

Instrucciones: Marca en cada pregunta con una X la opción que elijas.

En el último año	nunca	Algunas veces	frecuentemente	siempre
He pintado o dañado las paredes en la escuela				
He fastidiado o molestado al profesor (a) en clase				
He roto los cristales de las ventanas				

de la escuela				
He provocado conflictos y problemas en clase				
He respondido agresivamente a mis profesores (as)				
He provocado conflictos entre mis compañeros (as)				
En mi escuela he visto o vivido problemas entre mis compañeros (as)				
He tomado cosas que no me pertenecen				
He forzado cerraduras para entrar a algún lugar que no sea mi casa				
He vendido droga				
He tomado parte en peleas				
He reprobado más de dos materias				
He tenido dificultades con alguien de mi familia				
He terminado con mi novio (a)				
He experimentado la muerte de una persona muy cercana				
He sido detenido por la policía o autoridades				

¿Consideras que el mayor número de peleas y agresiones, es entre hombres o entre mujeres?

¿Por qué?

¿En una escala de 1 a 10, siendo 1 la menor calificación y 10 la mayor calificación, que tan buen o mal estudiante te consideras?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Porqué? _____

Finalmente, escribe tus datos personales, recuerda que tus respuestas son totalmente confidenciales.

Nombre(s), Apellido Paterno, Apellido Materno

Fecha de nacimiento: Día _____ Mes _____ Año _____ Edad _____ Años

Grado Escolar: 1º () 2º () 3º ()

Vives en: Casa propia () Rentada () Familiar ()

Cuantos cuartos tiene tu casa (sin contar el baño y la cocina) _____

Escribe el nombre de tus hermanos (as) de mayor a menor, subraya cual eres tú.

	Nombre	Edad	Genero (Masculino o Femenino)	Grado Escolar
1				
2				
3				
4				
5				
6				

Adultos que viven actualmente en tu casa (especificar según sea el caso: divorciado, muerto)

Padre Si () No () _____

Madre Si () No () _____

Otros (especifica)

Máximo grado de estudios

Padre _____ Madre _____

Ocupación

Padre _____ Madre _____

GRACIAS POR TU COLABORACION.

IN OTIN IHUAN IN TONALTIN NICAN TZONQUICA

AQUÍ TERMINAN LOS CAMINOS Y LOS DÍAS.