



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**“EL IMPACTO DE LOS ESTILOS PARENTALES
EN EL BULLYING”.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

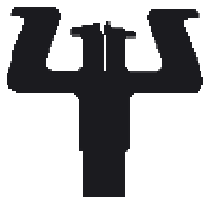
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

PÉREZ ARELLANO ENRIQUE CELESTINO

**DIRECTORA DE TESIS:
LIC. IRMA GRACIELA CASTAÑEDA RAMÍREZ**

**REVISORA:
MTRA. MARTHA ROMAY MORALES**



**FACULTAD
DE PSICOLOGÍA**

MÉXICO, D.F.

2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	9
Cap. I.- BULLYING, ACOSO ESCOLAR O MALTRATO ENTRE PARES	14
1.1.- AGRESIÓN, AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA	19
La Agresión	19
La Agresividad	22
La Violencia	23
Cap. II.- EL ALUMNO	42
2.1.- LOS ROLES DENTRO DEL BULLYING	44
La Víctima	44
El que ejerce el maltrato: El Agresor, Acosador o <i>Bully</i>	50
El no involucrado: El Testigo, Espectador o Mirón	54
2.2.- FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN	55
Género, Sexo y Edad	57
Agresividad	63
Éxito Escolar	64
Personalidad e Impulsividad	64
Empatía	66
Autoestima y Depresión	68
Habilidades Sociales	70
Cap. III.- LA FAMILIA	73
3.1.- LOS PADRES	73
3.2.- ESTILOS PARENTALES	75
Estudios en Nuestro País	81
3.3.- OTROS FACTORES DE RIESGO FAMILIARES	90
Teoría del Aprendizaje Social	90
Teoría del Apego	94
Los Esquemas de Relaciones Familiares	96
Teoría del Manejo de la Culpa	97
Teoría Cognitivo Contextual	98
Teoría de los Sistemas Familiares	99

Cap. IV.- LA ESCUELA	105
4.1.- FACTORES DE RIESGO ESCOLARES	114
El Tamaño de la Escuela	114
El Aula o Salón de Clases	115
La Disciplina	118
La Dirección	120
El Personal Docente	122
Vigilancia Durante el Recreo	127
Cap. V.- METODOLOGÍA	131
Planteamiento del Problema	131
Preguntas de Investigación	132
Objetivo General	132
Objetivos Específicos	132
Hipótesis	133
Variables y Definiciones	133
Diseño	136
Población	136
Contexto y Escenario	136
Procedimiento	137
Aparatos e Instrumentos	137
Análisis	138
Cap. VI.- RESULTADOS	139
Consistencia Interna de la Prueba	139
Coeficiente de Contingencia	140
Análisis de la Distribución de Variables	143
DISCUSIÓN	158
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	163
REFERENCIAS	167
ANEXOS	205

DEDICATORIAS

A todos mis familiares y compañeros de camino, pero especialmente:

A mi mamá:

Por la motivación, las porras y el apoyo que siempre me brindas. Te agradezco que me enseñaras con tu ejemplo lo importante que es luchar por lo que uno quiere y conseguirlo cuando uno se lo propone.

A mi papá:

Por lograr motivarme y alentarme a conseguir mis metas. Te agradezco que me enseñaras con tu experiencia lo importante de aprender a levantarse como un guerrero ante los golpes de la vida.

Gracias a los dos por ser los cimientos que me ayudaron a conseguir este objetivo. Los amo.

A mis hermanos:

Jesús, por mostrarme con tu ejemplo que no existe ningún problema tan grande que pueda quitarte las ganas de vivir y disfrutar al máximo la vida.

Ana, por ser mi amiga y confidente, por todas las cosas divertidas y experiencias de vida que hemos vivido juntos. Te agradezco todas aquellas veces que me escuchaste cuando más lo necesitaba.

A mis sobrinos:

Brenda, Nayeli, Perla, Alejandro y Jacqueline, por ser el mejor regalo que he recibido de mis hermanos, y por alimentarme de orgullo al verlos crecer, construir y conseguir sus propias metas. Los quiero mucho.

A mi novia:

Por decidir compartir y acompañarme en el camino. Te agradezco el apoyo incondicional, tu comprensión, tu entusiasmo, tu gran amor e inspiración para superarme cada día. Te amo Adriana.

A mis amigos:

Por compartir conmigo alegrías, tristezas, salidas, bromas, trabajos y secretos. Agradezco su apoyo, consejos, compañía y amistad.

A la memoria de mi abuela Lucha, por ser un ejemplo de vida para toda la familia.

AGRADECIMIENTOS

A mi querida Universidad Nacional Autónoma de México por permitirme ser parte de ella.

A mi directora, Lic. Irma Castañeda Ramírez, por su enorme apoyo, paciencia, consejos y palabras que me ayudaron en su momento a continuar y concluir este trabajo.

A mi revisora Mtra. Martha Romay Morales por su valiosa aportación, paciencia y gran disposición.

A todos y cada uno de los sinodales por su colaboración, apoyo y tiempo prestado para la revisión de este trabajo.

A la Dra. Alejandra Valencia Cruz por apoyarme con el análisis estadístico de aquellas cosas tan técnicas y complicadas, sin usted hubiera sido muy difícil lograrlo.

A la Dra. Milagros Figueroa por su conocimiento sobre el tema y comentarios que me ayudaron mucho en la última parte de este proceso.

A la Dra. Maritza Verónica García Montañez, por brindarme su apoyo, paciencia y abrirme las puertas de su casa siempre con una sonrisa, es un gran ser humano.

RESUMEN

La familia es la principal influencia socializadora en los jóvenes y gracias a ella se adquieren; conocimientos, creencias, ideas, valores, hábitos, costumbres, estereotipos, etc., que se integran a su personalidad, misma que les ayudará a adaptarse al contexto social (incluida la escuela). La familia a través de los estilos parentales, moldea al joven, le infunde modos de pensar y maneras de actuar que con el tiempo se vuelven habituales. Es por ello, que el fenómeno de *bullying* también llamado acoso escolar, o maltrato entre pares (MEP), podría ser una conducta cuyas raíces se encuentran dentro del núcleo familiar y en la comprensión de la adolescencia, debido a que es una etapa de transición, en la cual los jóvenes pasan por diversos cambios físicos, emocionales y psicológicos. La influencia de la familia, entendida como unidad biopsicosocial, es importante en el desarrollo del joven desde el punto de vista de interacciones, algo nuevo sucede en una familia cuando algún hijo llega a la adolescencia (Horrocks, 1993). Muchas de las dificultades de esta etapa son realmente crisis de estructuras familiares intolerantes o rígidas, de padres que no aceptan cambios extremos en sus hijos, o que canalizan en ellos sus propias frustraciones de logros insatisfechos (Hurlock, 1973). Es una realidad que en México el *bullying* esta presente en muchas de las escuelas y por ello es indispensable realizar investigaciones, en especial a nivel secundaria (adolescencia), pues como sociedad nos enfrentamos ante una problemática que no se puede ni se debe ignorar, donde las autoridades educativas (entre otras más) deben intervenir para dar soluciones eficaces a estos sucesos (Prieto, Carrillo y Jiménez 2005).

Los diversos estudios que centran su atención en distintos niveles educativos (Prieto *et al.*, 2005; Gómez, 2005) han empleado distintas estrategias metodológicas como la etnográfica, cuestionarios y entrevistas que aportan datos relevantes en cuanto a las diferencias que existen por la edad de los sujetos, sus prácticas, dinámicas y acciones que muestran la complejidad del fenómeno, las particularidades que adopta y que van más allá de soluciones fáciles para poder superarlo (Valadez, González, Orozco, y Montes., 2011; Vázquez, Villanueva, Fernando y Ramos 2005).

Si bien es cierto, en nuestro país existen investigaciones que se enfocan a estudiar los estilos parentales y el efecto que pudiera existir en los episodios de *bullying*, es un hecho que actualmente estamos frente a una problemática con una frecuencia que se ha incrementado hoy en día en las escuelas secundarias. Por este motivo, el objetivo del presente trabajo fue estudiar la asociación entre los estilos parentales (autoritario, democrático, permisivo y negligente) y los roles básicos (víctimas, agresores y testigos) dentro de la dinámica de *bullying* en adolescentes de nivel secundaria. En este trabajo participaron 214 jóvenes, cuyas edades oscilaban entre los 12 y 15 años y que en ese momento cursaban el segundo grado en el turno vespertino de una Escuela Secundaria Técnica Pública ubicada en la delegación Iztapalapa. El procedimiento, consistió en la aplicación de 2 instrumentos para explorar las variables utilizadas en esta investigación; para *bullying*, se utilizó el *Cuestionario sobre las Relaciones de Maltrato e Intimidación entre compañeros* (CURMIC), y para estilos parentales el *Cuestionario de Patrones de Autoridad Parental* (CPAP), la aplicación de los cuestionarios se realizó dentro de los salones de clase, durante la hora de talleres (electricidad, industria del vestido, computación,

etc.), debido a que son espacios amplios que contaban con buena iluminación, ventilación adecuada, libres de distractores como pudieron ser el ruido, etc. Los datos se analizaron a través del *programa estadístico para las ciencias sociales* (SPSS), este tipo de herramientas permitió determinar la existencia de una asociación entre los estilos parentales percibidos por los jóvenes y el rol que ellos presentan en los incidentes de *bullying*. Con relación a los resultados, estos muestran que las víctimas de acoso escolar se encontraban asociadas con padres percibidos como permisivos y madres percibidas como democráticas. En el caso de los agresores de maltrato entre pares la tendencia es asociarlos con padres y madres percibidos como autoritarios. Finalmente, los testigos se encontraban asociados con los padres percibidos como autoritarios y madres percibidas como permisivas.

Los datos indicaron que los adolescentes varones presentan más el rol de agresores y víctimas en comparación con las chicas, quienes se identifican con el rol de testigo, esto puede ser explicado por contexto cultural que envuelve a México, y que implican roles de género.

En este estudio, la concentración de datos estaba en los jóvenes que presentaban el rol testigo, lo que podría ser el reflejo de una sociedad mexicana cómplice de actos (en muchas ocasiones) de violencia, corrupción, injusticia e impunidad.

De este trabajo se desprende que las relaciones parentales pueden llegar a prevenir y proteger a los jóvenes del *bullying*, pero sí la familia no es apropiada para el desarrollo del adolescente puede ser un factor de riesgo que incida en la presencia de conductas de maltrato entre pares.

INTRODUCCIÓN

El *bullying* también llamado acoso escolar o malttrato entre pares (MEP) no sólo es un problema en México, sino en el mundo entero, la Organización Mundial de la Salud (OMS) definió al MEP, como una pandemia porque se encuentra generalizada en Europa, Asia y América. Por otra parte, en el 2009 de acuerdo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), nuestro país ocupa el primer lugar de ambientes escolares con mayor índice de violencia en nivel secundaria, donde el 61% de los alumnos en esa etapa escolar, había sufrido intimidación, abuso o agresión verbal.

Las investigaciones en México incluyen los trabajos realizados por Gómez (2005) en escuelas secundarias públicas de la ciudad de México, quien contrasta los datos de su estudio con la información recabada en otros estados de la república. El autor menciona que la violencia forma parte de las mismas relaciones que se dan en la familia, sociedad, la cultura, y lo que los medios de comunicación proponen para los jóvenes. Valadez *et al.*, (2011), demostró la relación del contexto y la violencia, mencionando las variaciones existentes inclusive en los mismos grupos de una institución educativa. Changas (2005), lleva a cabo trabajos de corte cualitativo en los que se describen las percepciones que los docentes tienen acerca de la violencia escolar. Saucedo (2005), explica la caracterización negativa que se hace de los alumnos que acuden a las escuelas en turnos vespertinos. Prieto *et al.*, (2005), hacen referencia a la incidencia de factores familiares, escolares y sociales en este fenómeno y llevaron a cabo un programa de intervención para desarrollar conciencia sobre el fenómeno entre estudiantes de nivel medio superior en un bachillerato de

Jalisco. Vázquez *et al.*, (2005), describen la percepción de los jóvenes sobre la violencia. En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Mendoza y Santoyo (2010), desarrollaron un estudio de evaluación conductual del *bullying* empleando la metodología observacional.

La realidad es que los pocos mecanismos institucionales disponibles para hacer frente al *bullying* en nuestro país, dan razones suficientes para que la intervención con jóvenes sea importante, puesto que permite realizar una aproximación al conocimiento del fenómeno y brindar nuevas alternativas de abordaje, que puedan identificar los diversos factores (endógenos y exógenos) que podrían estar relacionados con los riesgos y la prevención (Fernández y Reyes, 1997).

De lo anterior, se destacan dos contextos; la familia y la escuela, estas instituciones son corresponsables en la educación de nuestros jóvenes, lo que posibilita el aprendizaje de conductas, habilidades y valores, que le permitan adaptarse a esta sociedad.

Primeramente, dentro de las funciones de la familia se encuentran la protección y la socialización, donde el joven pueda adquirir la seguridad de pertenencia a un grupo, y poco a poco forme su propia identidad (Mckinney y Fitzgerald, 1982). De tal forma, que el proceso de socialización es la manera en que las familias transmiten a sus hijos, desde los primeros años de vida, los valores de su cultura. Cada familia, posee una interpretación específica de los valores de su cultura y las transmite por medio de sus propios códigos, que a su vez le permiten generar las reglas de interacción grupal.

Por otra parte, la escuela se limita a un entorno físico de puertas muchas veces cerradas. Melero (1993), afirmaba que la escuela debe entenderse como un recinto abierto en el que interactúan individuos de distinta educación, comportamiento, capacidad, objetivos y sobre la que convergen problemas de tipo familiar, hasta los de tipo social más amplio.

La escuela podría ser considerada como un gran muestrario en el que se puede observar a pequeña escala las interacciones propias de niveles sociales muchos más amplios. Mckinney y Fitzgerald (1982), mencionaban que la escuela es una institución de gran importancia debido a que es mucho el tiempo que los jóvenes pasan en las instalaciones educativas.

Respecto al entorno que ofrece la escuela a la manifestación de conductas violentas referidas por los alumnos, se ha encontrado la violencia basada en la existencia de problemas personales, trastornos de relación, y la violencia desarrollada por conductas dependientes de la propia escuela y que son dirigidas contra ella.

Autores como Arenas (1996) y Melero (1993), refirieron que los orígenes de la violencia en los jóvenes tienen relación con la falta de aceptación de valores, normas y reglas escolares aunque se podría añadir las familiares. Es importante aclarar que el *bullying* implica, dentro de su definición, la intencionalidad de hacer daño y que puede darse de forma violenta o agresiva.

Para concluir este apartado es relevante considerar la influencia que los diversos contextos ambientales tienen en la conducta (*bullying*) de los jóvenes. Por lo que el objetivo del presente trabajo fue identificar si los estilos parentales se asociaban a

las conductas que presentan las víctimas, los agresores y los testigos en episodios de maltrato entre pares o acoso escolar a través de los cuestionarios CURMIC Y CPAP. Este trabajo esta dividido en los siguientes 6 capítulos; el *bullying*, el alumno, la familia, la escuela, metodología y resultados.

En el primer capítulo se aborda la definición e importancia del *bullying*, la agresión, la agresividad y la violencia. Se abarcan las características generales del proceso en el que se dan las interacciones entre la víctima, el agresor y el testigo. Se mencionan algunas investigaciones nacionales e internacionales.

En el segundo capítulo se hizo referencia a las características de las víctimas, los agresores y los testigos de incidentes de acoso escolar, así también de los factores de riesgos individuales que podrían fomentar la dinámica de *bullying* tales como; género, sexo y edad, agresividad, éxito escolar, personalidad e impulsividad, empatía, autoestima, depresión y habilidades sociales. Se presentan algunas investigaciones internacionales.

El tercer capítulo hace referencia a los estilos parentales y de manera general se presentan diversas investigaciones que exploran el contexto familiar tales como; la teoría del aprendizaje social, teoría del apego, los esquemas de relaciones familiares, teoría del manejo de la culpa, teoría cognitivo conductual y teoría de los sistemas familiares.

El cuarto capítulo consiste en la revisión de los factores de riesgos escolares que podrían intervenir en las conductas de *bullying* por ejemplo; el tamaño de la escuela,

el aula o salón de clases, la disciplina, la dirección, el personal docente y la vigilancia durante el recreo. Se incluyen investigaciones internacionales.

En el quinto capítulo se presenta la metodología, se detalla el propósito de la investigación, las variables y sus definiciones, además de la descripción de los instrumentos que fueron utilizados durante el desarrollo de este proyecto, así como la descripción de la población a la que le fueron aplicadas las escalas necesarias para esta investigación.

El sexto capítulo describe los resultados de la investigación, se presenta un análisis y explicación de los datos obtenidos en ella. También está formado por las discusiones, conclusiones y sugerencias pertinentes para ser retomadas en investigaciones posteriores.

Cap. I.- BULLYING, ACOSO ESCOLAR O MALTRATO ENTRE PARES.

En este capítulo primeramente se presenta el concepto de *bullying* y sus características generales, describiendo de forma general cómo se relaciona con los jóvenes, la escuela y la familia. Por otra parte, este apartado concluye presentando la definición de agresión, agresividad y violencia para ubicar donde se encuentra el fenómeno de acoso escolar. Una vez abordados los conceptos mencionados se analizarán las características de las víctimas, los agresores y los testigos en el siguiente capítulo.

La gran mayoría de las personas que se dedican a la investigación concuerdan en que el acoso escolar, maltrato entre pares (MEP) o *bullying* consiste en las intimidaciones, los ataques físicos, verbales, psicológicos y actualmente incluyendo el *cyberbullying*, cuyo objetivo principal es causar miedo, angustia o daño en la víctima, se caracteriza por la presencia de un desequilibrio del poder o fortaleza, se muestra en el tiempo de forma sistemática, deliberada y repetida. Dicho maltrato entre pares, incluye los insultos, el aislamiento social o “ley del hielo” y la propagación de rumores (Bjorkvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992) de una forma directa o indirecta.

Olweus (2006), es considerado el pionero en la exploración, descripción y explicación del acoso escolar, comenzó a estudiarlo a finales de los años sesentas y principios de los setentas; en Suecia y posteriormente en Noruega. El autor, en su estudio refiere que el 60% de los alumnos identificados como agresores, a sus 24 años de edad habían sido condenados por la comisión de algún delito. Garbarino

(1999), concluye que los jóvenes se convierten en agresores para “compensar la violencia en casa”.

En los años ochentas se realizan estudios del acoso escolar en países europeos como Inglaterra e Irlanda y posteriormente en los noventas en Alemania, España, Holanda, Italia y Portugal. En México fue hasta el año 2007, cuando se comenzó a estudiar el tema.

Olweus (1993), define el acoso escolar como una acción negativa que puede realizarse a través de: contacto físico, palabras, comportamiento no verbal, y por la exclusión intencional de un grupo. Considera, que el *bullying* se caracteriza por tres criterios:

- Se causa daño, a través del maltrato físico, emocional, sexual o por la exclusión social.
- Es una conducta que se realiza repetidamente a través del tiempo.
- Se presenta en una relación interpersonal y se caracteriza por desequilibrio de poder o fortaleza (asimetría de poder).

Olweus (2006), expresa que existen factores que influyen en la aparición del maltrato entre pares, tales como; ciertas características de personalidad, patrones conductuales de afrontamiento a episodios de violencia escolar, en combinación con la fuerza física o la debilidad, así como la influencia del medio ambiente.

En conclusión, las investigaciones de este autor definen el *bullying* con los siguientes criterios; desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor, persistencia en el tiempo o frecuencia mínima de una vez por semana y una duración mínima de

6 meses y la intencionalidad de obtener un beneficio social, material o personal (Olweus, 2006).

En este mismo sentido autores como Ortega, Del Rey y Mora (2001), mencionan que las condiciones internas del fenómeno del abuso: son el desequilibrio de poder psicológico, físico o social, violencia injustificada, gratuita y prolongada, situación de maltrato, prepotencia o abuso han sido insistentemente explicadas como tres requisitos que separan el abuso entre escolares de cualquier otro tipo de conflicto. Los autores mencionan que la dimensión social del fenómeno se presenta no sólo en las víctimas y los agresores por lo que es necesario tomar en cuenta también a los testigos (inocentes, ajenos, los que apoyan al agresor o lo estimulan a actuar así y los que ayudan a las víctimas.) Por último, consideran que las causas del maltrato es que buscan popularidad, son más fuertes, son bromas, las víctimas son diferentes o se provocan simplemente por envidia.

Investigaciones desarrolladas en el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, permiten identificar que una conducta se podría considerar *bullying* cuando cumple, por lo menos, con tres de los siguientes factores:

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

Actualmente el acoso escolar o MEP ha tomado lugar en las agendas gubernamentales de nuestro país y son ya varias las instituciones como la Secretaría de Seguridad Pública (SSP), la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Secretaría de Educación (SE), el sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF), la Procuraduría General de Justicia (PGJ) y entre otras dependencias han desarrollado diversos programas, incorporando en sus líneas de acción la atención y prevención del *bullying*.

Mendoza (2012), refiere que a través de las investigaciones realizadas por los estudiosos del *bullying*, este fenómeno se ha clasificado en tres tipos:

Maltrato físico. Se refiere a las acciones que se realizan para provocar daño o lesiones físicas. Este tipo de maltrato consiste en golpear o pegar a otra persona con cualquier parte del cuerpo o algún objeto. Otras acciones son; empujar, pellizcar, escupir, robar, esconder cosas, romper cosas y amenazar con armas (conductas antisociales).

Maltrato verbal. Se manifiestan en acciones orales que generan daño emocional a quien las recibe. Se definen como; amedrentar, denigrar, burlarse, insultar o hablar mal de otros.

Maltrato psicológico o indirecto. Hace referencia a las acciones que se realizan para excluir socialmente a una persona de un grupo y también incluye el dejar a otro encerrado en un salón o cuarto, además de; ignorar, no dejar participar, aislar, marginar, desprestigiar o difamar.

Cyberbullying. Monks y Smith (2006), definió esta modalidad como el uso de aparatos informáticos para causar daño constante a otro alumno. En esta clase de *bullying* el agresor permanece anónimo, usa nombres falsos para no ser identificados, por lo que la víctima se siente indefensa. Este mismo autor identifica varios tipo de *cyberbullying*; hostigamiento, persecución, denigración, violación a la intimidad, exclusión social y suplantación de identidad.

Las investigaciones internacionales señalan que el *bullying* presenta escalamiento de conductas violentas, aunque se podrían presentar combinadas. El primer escalón que menciona el autor es la *exclusión* misma que podría ser el inicio del maltrato entre pares, el siguiente nivel es el *maltrato verbal*, seguido del *maltrato físico* y la última fase las conductas *antisociales* (Abuso sexual, uso de armas, robo, etc).

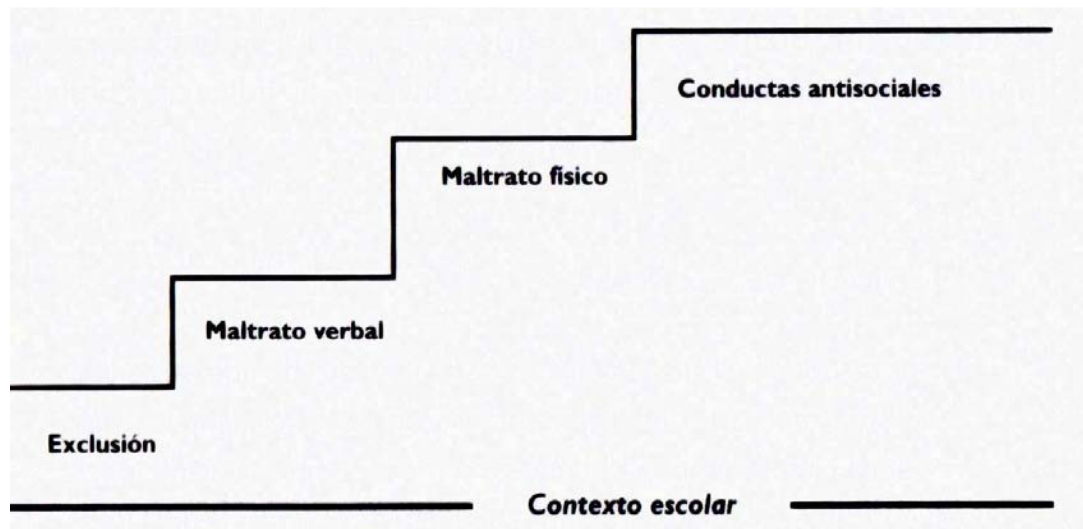


Figura 1. Escalamiento conductual en episodios de *bullying*.

1.1.- AGRESIÓN, AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA.

Para introducirnos al fenómeno del *bullying* es importante conocer el concepto de violencia, los tipos de violencia que existen en la sociedad y la agresividad.

Antes de llegar a la definición de violencia, primeramente se describe el concepto de agresión, agresividad y se advierten las diferencias que existen entre ambas definiciones.

Según Ramos (2002), la agresión está en todos los animales y la finalidad no es matar, sólo recurren a esto cuando ya han agotado todas las posibilidades para sobrevivir. Si bien el ser humano también posee esa agresión, se ha modificado su intencionalidad mediante la cultura.

La Agresión.

Melero (1993), refiere que agredir viene del latín “ad gradi”; ir hacia, ir contra, emprender, interpelar. Melero (1993), aporta que esta acción puede dirigirse contra el organismo en si o contra un sustituto. Laplanche y Pontalis (1971), añaden la intencionalidad (el lado subjetivo de la agresión). La necesaria intención de producir daño a otra persona, destruirla, contrariarla, humillarla.

Existen diferentes perspectivas teóricas para explicar la agresión:

1.- Las que entienden como orígenes de la agresión una serie de impulsos internos e innatos. En consecuencia, la agresividad sería algo propio de la especie humana y por tanto imposible de evitar.

2.- Las que por el contrario, centran el problema en las influencias ambientales. La agresión no es más que una reacción aprendida del entorno. De acuerdo a la teoría del aprendizaje social, pronto es posible producir un niño agresivo con tan sólo exponerlo a modelos agresivos exitosos y gratificarlo intermitentemente por su comportamiento agresivo.

Vidal y Alarcón (1995), definen a la agresión como el acto y efecto de agredir, donde agredir significa acometer a alguno para matarlo, herirlo, dañarlo o perjudicarlo. La definición de Berkowitz (1996), refiere que la agresión es un tipo de conducta, tanto física como simbólica que se ejecuta con la intención de herir a alguien.

Por otro lado, Bandura (1986), creador de la teoría del aprendizaje social o aprendizaje vicario, sostenía y demostró que los niños y jóvenes adquieren conductas agresivas a partir de la observación e imitación, cuyos modelos son los padres, los amigos, los maestros, la televisión, entre otros.

Para proporcionar mayor claridad sobre la diferencia de violencia y *bullying*, conviene destacar que ambas se encuentran dentro de la categoría denominada agresión. La diferencia entre violencia en la escuela y MEP es que este último se caracteriza por la persistencia y el desequilibrio entre la víctima y el agresor.

Se ha identificado una estrecha relación entre lo que es el *bullying* y la agresión reactiva y proactiva. La agresión reactiva se refiere a la reacción defensiva ante situaciones que la persona percibe como amenazantes. La agresión proactiva se usa cuando se quiere obtener algo que se desea. Este tipo de agresión se mantiene

cuando se aprende que se pueden adquirir beneficios propios (Dodge y Schwartz, 1997).

Por otro lado, se habla de agresión relacional cuando se tiene la intención de causar daño emocional. La agresión abierta provoca daño físico, acompañado de amenazas verbales, o de intimidación (Crick y Grotpeter, 1995).

De lo anteriormente señalado, sí un joven se da cuenta que apartir de su actitud negativa obtiene algo que desea, percibe que no existen consecuencias por su comportamiento, que ningún adulto se da cuenta de lo que ocurre y además la víctima presenta miedo, sentirá que su conducta violenta le funciona en su contexto escolar.

Berkowitz (1996), flexibiliza la teoría clásica de Frustración-Agresión propuesta por Dollard y Miller concediéndole un valor a la experiencia y al aprendizaje, que unida a factores fisiológicos y sociológicos, hacen posible diversas manifestaciones ante la frustración.

El autor afirmaba que la estimulación aversiva produce ideas hostiles y de ira, incluso aunque nadie haya maltratado voluntariamente a los sujetos. Además ciertos estímulos que rodean a la situación pueden intensificar o incluso activar las inclinaciones agresivas cuando los estímulos implícitamente tienen un significado agresivo o cuando están asociados con el dolor y el sufrimiento.

La Agresividad.

La agresividad se refiere a las conductas que se emplean para indicar un estado interno de ira u hostilidad. Ramos (2002), aclara la diferencia entre agresividad y agresión: El término agresión se utiliza para designar un acto palpable en sí y la agresividad es el término empleado para designar la tendencia o disposición inicial que dio lugar a la posterior agresión.

La agresividad, es un término que se emplea para indicar un estado interno de ira u hostilidad (Berkowitz, 1996). Es una conducta agresiva que se dirige a dañar o destruir a un receptor (animado o inanimado). No debe confundirse agresión con violencia, pues hay conductas dañinas no violentas. La violencia, puede coincidir o no con comportamientos agresivos. De igual forma puede ser manifiesta o potencial, sin embargo, el rotular determinados comportamientos o sentimientos agresivos u hostiles depende en gran medida del contexto en el que son observados, por ende, de una "contextualización" dotadora de sentido que posibilita denominar el acto como violento (Vidal y Alarcón, 1995).

Ramos (2002), define la agresividad como una disposición dirigida a defenderse o afirmarse frente a alguien o algo, y menciona criterios importantes de las conductas agresivas:

- La intención que tiene el comportamiento, es decir, su fin.
- Sus orígenes y antecedentes.
- Su confirmación y estructura.

- El contexto en el que se produce.

Entonces se puede concluir que la diferencia entre agresividad y agresión es que el término agresión se utiliza para designar un acto en sí, un acto palpable y efectivo. Por otro lado, la agresividad es el término empleado para designar la tendencia o disposición inicial que dio lugar a la posterior agresión.

Ahora resultará importante diferenciar los términos agresividad y violencia, que suelen emplearse como sinónimos cuando no lo son.

La agresividad es una conducta innata que se despliega automáticamente ante determinados estímulos y que, asimismo, cesa ante la presencia de inhibidores muy específicos. Es biología pura (Sanmartín, 2007).

La violencia es agresividad, pero una agresividad alterada, principalmente, por la acción de factores socioculturales que le quitan el carácter automático y la vuelven una conducta intencional y dañina (Sanmartín, 2002, Sanmartín, 2006). En ese sentido, la violencia podrá entenderse como cualquier conducta intencional que causa o puede causar un daño.

La Violencia.

Tecla (1995), define a la violencia como aquella fuerza que expresa asimetría del poder y/o que tiene por objeto impedir el desarrollo del contrario o lograr su destrucción.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), define la violencia como el uso excesivo de la fuerza física o el

poder, ya sea en el grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo u otra persona, un grupo o una comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastorno del desarrollo o privaciones.

La misma UNESCO ofrece una lista de conductas que permiten identificar la violencia en el contexto escolar:

- Acciones de amedrentamiento.
- Riñas.
- Discriminación.
- Destrucción de la propiedad.
- Venta, posesión y uso de drogas y alcohol.
- Portación de armas.
- Acoso sexual.
- Abuso sexual (entre compañeros; entre profesores y estudiantes o entre profesores).
- Maltrato físico, emocional o mental.

Tecla (1995) menciona que la violencia no es innata si no que surge en un determinado grado de desarrollo (intención), no es congénita. La violencia implica devastar la voluntad del otro. Es un comportamiento aprendido y desarrollado por el ser humano. Es exclusivo de la especie humana por su carácter cultural.

Si bien el problema de la violencia no es reciente, es importante analizar las “nuevas” formas que está tomando y la “naturalidad” con la que se acepta (Spitzer, 2001).

Ramos (2002), menciona algunas diferencias entre agresión y violencia, en el caso de la agresión es potencia y la violencia es potencia actuada, manifestada; la agresión reside en el ser, la violencia se patentiza en la sociabilidad del ser; la agresión se dirige hacia otro ser y la violencia se dirige hacia otro o hacia sí mismo; la agresión puede manifestarse por la violencia y ésta puede manifestarse de muchas formas. Toda agresión no se exterioriza en violencia, pero toda violencia porta agresión. Por lo tanto, la violencia es un comportamiento aprendido y desarrollado por el ser humano a lo largo de su vida, incluye varios comportamientos cuya característica común es hacer daño: desde el más leve hasta el acto más violento existente como sería provocar la muerte. Es un comportamiento sustentado en cuestiones culturales (económicas, políticas, sociales, raciales, religiosas) por ende no es un comportamiento innato, pero sí es exclusivo de la especie humana por su carácter cultural.

Izquierdo (1999), en su definición de violencia refiere que es el uso injusto de la fuerza (física, psicológica y moral) con miras a privar a una persona de un bien al que tiene derecho (en primer lugar, a la vida, a la salud, a la libertad, a la educación y a vivir libre de violencia) o con miras también a impedir una opción libre, u obligarle a hacer lo que es contrario a su libre voluntad, a sus ideales y a sus intereses.

Entonces no se puede llamar violencia a cualquier uso de la fuerza, sino sólo al uso injusto que lesione un derecho. Así pues, la violencia se puede encontrar en la familia, el estado, la Iglesia, en la sociedad y en la escuela que componen un grupo de microsistemas (Juárez, 2005).

La violencia es el abuso de cualquier forma de fuerza dirigida a sujetos, grupos o sociedades, con el fin de someterlos para obtener de ellos lo que de otra manera no podría ser obtenido y lo más importante es que es un comportamiento que se aprende y fomenta de la cultura “las letras con sangre entran” (Juárez, 2005).

Clasificación de la violencia.

Existen diversos criterios para clasificar la violencia. Por ejemplo, es posible catalogarla atendiendo a la modalidad, activa o pasiva, en que se ejerce, o atendiendo al tipo de daño causado, o de víctima, o de agresor, o finalmente de escenario (lugar o contexto) en el que ocurre.

A veces ignorar la existencia de distintos criterios de clasificación lleva a algunos autores a confundirse, incluso a aseverar, que no hay violencia escolar o violencia terrorista, sino sólo violencia (Sanmartín, 2007).

Para Sanmartín (2007), la violencia puede clasificarse como:

1.- Violencia activa o pasiva: Es decir, existe violencia por acción, pero también por inacción u omisión.

2.- Violencia según el tipo de daño causado: Cuatro son las formas de violencia que se suelen distinguir atendiendo al daño que se causa: violencia física, emocional, sexual y económica.

3.- Violencia según el tipo de víctima: Hay múltiples formas de violencia, entre las que destacan por ejemplo la violencia contra la mujer (género), el maltrato infantil y el maltrato de personas mayores.

4.- Violencia según el escenario en el que ocurre: en concreto se refiere al marco (el contexto o escenario) en el que las acciones u omisiones violentas suceden. En este sentido, por ejemplo, el *bullying* ocurre en el contexto escolar y el *mobbing* en el laboral.

5.- Violencia según el tipo de agresor: Entre las múltiples formas que adopta la violencia según el tipo de agresor, cabe mencionar la violencia juvenil, la psicopática, la terrorista y la organizada.

La violencia se encuentra en los más diversos ambientes y de las más variadas formas, las causas para actuar violentamente son diversas, aunque, algunas de ellas son típicas dependiendo del ambiente en que surjan, podemos hablar desde gritos y golpes en la familia hasta algo más refinado como son las más sofisticadas armas de guerra, también las diferencias entre raza, género o clase social son un pretexto para comportarse violentamente (Carrizosa y Fernández, 1999).

Fromm (1982), menciona las siguientes formas de violencia:

Violencia juguetona o lúdica: Su finalidad no es destruir, sólo se manifiesta la destreza de los participantes, juegan sin llegar a extremos o a molestar realmente entre ellos, nunca es preparatoria para un ataque posterior.

Violencia reactiva (agresión): Tiene sus raíces en el miedo e impulsividad. Se usa en defensa de la libertad, de los bienes, de la dignidad y de la vida. Busca la sobrevivencia y la adaptación.

Violencia por frustración: Se relaciona con la violencia reactiva, se produce al no lograr el fin deseado, esto es tanto en animales como en seres humanos; está al servicio de la vida y no por el gusto de destrucción. Sentimientos relacionados con esta violencia son la envidia y los celos.

Violencia vengativa: También está relacionada con la violencia reactiva pero está más cerca de la patología, pues si bien la violencia reactiva busca la sobrevivencia y se recurre a ella para evitar algún daño que amenaza, en la violencia vengativa el daño ya está hecho y se pretende anular mágicamente lo que se hizo, esta violencia sólo se encuentra en los seres humanos.

Violencia compensadora: Tiene sus raíces en la impotencia "El individuo que no puede crear entonces quiere destruir". Creando se trasciende la vida, pero cuando por diversas causas no se puede crear, se destruye pues es otra forma de trascender la vida, aquí no se requiere más que la fuerza, se tiene en las manos el dominio de la vida de un ser vivo.

Para Carrizosa y Fernández (1999), los diferentes tipos de violencia son:

Violencia encubierta: Este tipo de violencia es ejercida por los medios de comunicación social, que no sólo impone psicológicamente con la publicidad de determinados productos, influyendo así en la producción y el mercado, sino todo mediante propaganda ideológica imponen ideas, criterios y modos de pensar contrarios a la verdad, o bien comportamientos nocivos para un auténtico desarrollo de la persona.

La violencia estructural: Se expresa en la extrema pobreza, el desplazamiento de las poblaciones del campo a la ciudad en busca de trabajo, educación, servicios de atención médica. La emigración produce un sentimiento de desarraigo, de pérdida de códigos que reinaban en el ambiente familiar y en la comunidad de origen.

Para otros autores, existen también:

La violencia simbólica: (Tecla, 1995) se manifiesta por medio de la dominación e instauración de códigos de convivencia a los que no se puede hacer más que someterse e internalizarlos sin alcanzar a comprenderlos. La ignorancia de las necesidades, indiferencia y maltrato son formas de este tipo de violencia. También se manifiesta en el lenguaje obsceno o de doble sentido. Puede producir inhibiciones en el pensar, fracaso escolar, perturbaciones en el aprendizaje de la lengua. Spitzer (2001), menciona que la violencia también se realiza a través de acciones simbólicas o implícitas.

La violencia dormida o diferida: (Tecla, 1995) Es aquella que no surge de inmediato sino en un futuro ante cualquier frustración, incluyendo en esta perspectiva la tendencia de la televisión a mostrar las acciones violentas como la solución común y más sencilla de los problemas que se producen entre las personas. Se reconoce un alto grado de violencia en los programas televisivos, violencia utilizada tanto por “buenos” como por “malos” para alcanzar sus objetivos, cuyas dolorosas consecuencias son disminuidas y desvalorizadas por la forma en que se nos presentan.

También Galtung (1995) menciona que la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales, están por debajo. El autor menciona que en todos los casos encontramos que la violencia obstaculiza la autorrealización humana, supone hacer uso de la fuerza como recurso para producir intimidaciones o coacción moral o física a fin de obligar a otras personas a adoptar un comportamiento que de otra manera no se hubiera conseguido.

Según Suárez (2000), la violencia tiene varios niveles de gravedad:

Moderado: Se da de formas muy sutiles con empujones, agarrar, esconder objetos, impedir u ofender.

Grave: Abofetear, pinchar, dar patadas, arrancar mechones de cabello o lanzar objetos.

Extrema: Ahogar, pegar con objetos, uso de armas o violación.

La autora menciona también, que la violencia cuenta con diferentes fases:

La primera es la fase de acumulación de tensión, todo comienza con sutiles adjetivos calificativos, ira contenida, sarcasmos, amenazas, burlas, manipulaciones. Esta fase presenta en su mayoría agresiones de forma verbal, donde la víctima no expresa su malestar ante esta situación, pero va acumulando su ira.

La fase de explosión violenta es cuando finalmente no se puede soportar la ira que se ha ido guardando y finalmente se manifiesta. La violencia física es siempre precedida por la violencia verbal.

Izquierdo (1999), enumera las situaciones en las que somos violentos. Cuando:

- Creemos más en la fuerza que en la razón.
- Creemos más en el odio que en el amor.
- Tratamos de imponer opiniones, posturas, culturas.
- No perdonamos de corazón, o no damos el primer paso.
- Nos creemos superiores por lo mucho que tenemos.
- Somos autosuficientes por lo que creemos.
- Engañamos con palabrerías a gente sencilla.
- Seguimos oprimiendo muy sofisticadamente a otros, por medio de poder, belleza, sexo, consumismo, sumisión, droga, marginación, dependencia comercial- política, salarios miserables.
- Negamos el derecho a la vida, educación, alimentación, vivienda, cultura, creencias, descanso o vacaciones.
- No aceptamos como iguales al negro, al chino, al mestizo y al blanco.
- No fomentamos y respetamos la convivencia entre padres, hijos, jóvenes- ancianos, derechas- izquierdas.
- Explotamos al tercer mundo robando sus materias primas.
- Mantenemos situaciones injustas, porque nos conviene.

- Especulamos con los bienes de los demás.
- Usamos y nos servimos de los demás, en vez de servir.
- Usamos la metralleta y la represión en contra del hermano.
- Vemos normal el crimen, el asesinato, la venganza en nuestras vidas, en T.V. la prensa, cine y “no nos importa”.

Esta lista de alguna forma nos refiere lo que somos como sociedad y demuestra que la violencia es un concepto culturalmente construido.

No debemos olvidar que el ser humano es un ser cultural, pues desde corta edad se sujeta a reglas ya que éstas dan seguridad y orden.

Skiba y Peterson (2001), menciona algunos factores de riesgo que pueden propiciar la violencia. Un *factor de riesgo* es cualquier cosa que incremente la probabilidad de una persona a sufrir daño o perjuicio personal. Los *factores de riesgo* no necesariamente son las causas. Por otro lado, *los factores de protección* son aspectos individuales o ambientales que interceden entre la gente joven y los efectos del riesgo. El autor manifiesta en primer lugar a la pobreza como factor de riesgo donde el estrés suele ser mayor y la violencia es modelada más frecuentemente. Los padres quieren que sus hijos aprendan a defenderse solos y que si alguien les golpea aprendan a devolver el golpe “ojo por ojo, diente por diente”, así el joven aprende a resolver sus problemas por medio de la violencia, aunque sea incongruente combatir la violencia con más violencia.

La familia es otro factor de riesgo por los diversos problemas familiares, la violencia familiar, problemas de salud mental o el deficiente monitoreo de la conducta del adolescente. Ya sea porque los padres sean intrusivos, permisivos, controladores, impositivos o negligentes.

Otro factor a considerar es la disponibilidad de armas donde los jóvenes la toman para enseñarla o con la intención de amedrentar, amenazar o agredir a alguien.

El clima o ambiente escolar puede prevenir o promover la violencia. Las escuelas que pasan por alto los pequeños incidentes de intimidaciones, maltrato u hostigamiento tienen un nivel más alto de probabilidad que en una escuela donde se atienden este tipo de problemas. Lo que realmente es preocupante debido a que no existen reglas, sanciones o consecuencias claras o congruentes para el joven que violenta, siendo que la víctima muchas veces sea quien tenga que cambiarse de salón o hasta de escuela (Skiba y Peterson, 2001).

Entonces la violencia es un fenómeno que no se da de forma aislada sino dentro de un contexto, en el cual, necesita de la relación con otros para producir y trabajar.

Tecla (1995), refiere que dentro de la sociedad que el ser humano ha conformado, existe una injusta distribución de riquezas, pertenencias y lujos lo que da lugar a la desigualdad y probablemente a la discriminación. Este concepto ha dado origen a la violencia al implantarse modelos autoritarios donde existe un jefe o un superior al que hay que rendirle cuentas, consolidar la conciencia servil, y la conciencia de dominio en la que las personas que poseen más, tengan poder y autoridad sobre los que no tienen lo mismo.

Izquierdo (1999), menciona que la violencia es uno de los problemas a los que la humanidad ha estado siempre enfrentada, cuya gravedad se mide en relación con esa violencia que hiere y rompe la relación con los demás.

La violencia es una de las realidades que está presente en todas partes y corrompe todas las relaciones humanas. De una forma más general, la violencia radica en el hecho de negarle a otro el derecho de existir como uno mismo (Tecla, 1995).

La misma estructura social es generadora y perpetuadora de altos niveles de ansiedad y violencia. Las condiciones de vida en la ciudad producen ansiedad, frustración y agresión. La aglomeración es nociva para el equilibrio psicológico. Es por ello que las malas condiciones del vecindario, la falta de oportunidades de trabajo, la disponibilidad de drogas y entre otros, son factores de riesgo sociales (Tecla, 1995).

Carrizosa y Fernández (1999), refieren que existen bastantes formas de violencia en las instituciones oficiales y las instituciones de asistencia, lugares que, lejos de ofrecer seguridad a los sujetos, se han convertido en espacios de opresión.

Las instituciones son espacios legitimados para atender las necesidades sociales como son los hospitales, la familia, la escuela (microsistemas) que conllevan en muchas ocasiones violencia simbólica o discursiva, también hay otra creciente manifestación pública de violencia, la que se encuentra en las diferentes formas de represión, autoritarismo y en la discriminación que tiene relación directa con el fenómeno del maltrato entre pares donde se rechaza lo que es “diferente”.

Ballesteros y Sainz (1984), dicen que hoy en día las sociedades occidentales cultivan la violencia de dos formas: La primera es a través de los principios, tradiciones o costumbres que justifican actitudes violentas en la convivencia diaria “es tu cruz”, “aguántate, los hombres no lloran” y la segunda es que las conductas violentas se desarrollan cuando los valores culturales se desmoronan, los controles colectivos se desintegran y la cultura pierde su función reguladora de la sociedad.

La cultura es un modo de vivir, en ella existen un conjunto de creencias, ritos y acuerdos sobre cómo percibir e interpretar el mundo en un momento determinado.

La cultura se refleja en lo que decimos y hacemos, en las explicaciones que damos en los sucesos que vivimos y de las cosas que nos rodean, de los símbolos que usamos, de los estereotipos que creamos y los prejuicios que tenemos, en los modelos de relaciones, en nuestros intereses y prioridades. La cultura con su conjunto de creencias, normas, modelos y expectativas, nos guía, nos explica y nos regula (Ballesteros y Sainz, 1984).

Por otro lado, la televisión hace nacer el miedo y el miedo genera la violencia pues día tras día la este medio de comunicación transmite dosis de violencia que se deberían manejar en plural, violencias, del mundo en guerra, de los atentados terroristas o violencia para “distraerse” en las películas. La imagen de nuestro planeta que ofrecemos a los niños y jóvenes es la de un mundo peligroso y temible, por el cual no es posible aventurarse si uno no está armado.

Ballesteros y Sainz (1984), realizaron una investigación y afirmanban que la cultura infantil se nutre de lo que se ve en la vida cotidiana, en el cine, en los hogares y

principalmente en la televisión y videojuegos, adquiriendo un sin número de imágenes violentas. La investigación se realizó con alumnos de 4 a 6 años de edad con un nivel sociocultural bajo de las orillas de la ciudad de Andalucía. Pretendían conocer de qué manera los niños tienen interiorizados los conceptos de violencia y de paz y si aparecen, en la expresión de estos conceptos, imágenes relacionadas con la televisión. Se les pedía que dibujaran una escena de violencia y una escena de paz. Los resultados presentados fueron interesantes; algunos de los dibujos que plasmaron los niños en el caso de violencia fueron: un personaje femenino peleando con un personaje masculino, un niño empujando a otro niño, personajes disparando con una pistola, un entierro y una mujer llorando, un papá golpeando a su hijo, y en un mayor número escenas donde Freddy (personaje televisivo) ataca a un niño. En el caso de las escenas de paz dibujaron; Bodas, hombres y mujeres desnudos o cerca de una cama, reuniones familiares entre otros. Las imágenes representan cómo los niños han interiorizado estos conceptos que han adquirido y como definen la violencia siempre dirigida a otra persona.

En México Caraveo, Medina-Mora, Villatoro y Rascon (1994), estudia los problemas de conducta en los niños y determina que el 70% de los casos el origen de los trastornos era ambiental, enfatizando así la importancia de los factores psicosociales.

Ramos (2010), en su estudio de la agresión entre pares adolescentes, en una escuela secundaria en Chihuahua en donde se entrevista a estudiantes, personal docente y padres de familia seleccionados al azar. En esta investigación la autora concluye que los padres de familia opinan que la principal fuerza externa que influye en los

comportamientos de los alumnos es la situación actual de violencia en la que se vive, siguiendo en importancia los medios de comunicación y los juegos de video. Por su parte, los maestros de la institución comentaron que los comportamientos agresivos que presentan los alumnos son el reflejo de lo que ven y viven en casa, coincidiendo con los padres sobre la situación actual de violencia que se vive y que también influye en el comportamiento de los alumnos aunque también agregaron otras influencias externas como el uso de la computadora y los medios de comunicación, principalmente la televisión.

Tenti (2008), por su parte refiere que todo lo que sucede en nuestra sociedad (incluida la violencia) se “siente” o se refleja en la escuela, en otras palabras, todos los cambios estructurales que se presentan en nuestra sociedad se manifiestan en las instituciones y prácticas escolares.

Para Melero (1993), tanto la familia como los compañeros y quizá también otros factores intervienen en la formación de los patrones antisociales de conducta, sin embargo, refiere también que la influencia del grupo de compañeros inadaptados sirve normalmente para mantener e incluso para acentuar el aprendizaje adquirido en la familia y manifestarlo en diversos ámbitos.

Saucedo (2006), afirma que participar en contextos de práctica como en casa, la comunidad, los centros deportivos, o al leer revistas, escuchar la radio o ver televisión, encuentran formas de expresión de la juventud de entre las cuales van haciendo selecciones y apropiaciones y buscan integrarlas a su condición como estudiantes en la escuela

Entonces podemos decir que la violencia siempre está presente, los referentes de intercambio social se pierden, la desconfianza fractura las relaciones, el terror y el miedo paraliza a los sujetos (Carrizosa y Fernández, 1999). La degradación de los valores y de los lazos humanos puede conducir a desear el aniquilamiento del otro, el castigo indiscriminado o la pena de muerte.

En este mismo sentido se hace referencia a la *violencia simbólica* misma que se produce por la imposición, la inculcación por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural (relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social) donde el “dominador” ejerce un modo de violencia indirecta (gestos, palabras y agresiones) y no física directa en contra de los “dominados”, mismos que evidencian o son inconscientes de dichas prácticas en su contra, por lo que son “complices de la dominación a la que están sometidos” (Bourdieu, 1987).

Por lo que las prácticas de *violencia simbólica* son parte de estrategias construidas socialmente en el contexto de esquemas asimétricos de poder, caracterizados por la reproducción de los roles sociales, estatus, género, posición social, categorías cognitivas, representación evidente de poder y/o estructuras mentales, puestas en juego cada una o bien todas simultáneamente en su conjunto, como parte de una reproducción encubierta y sistemática (Bourdieu y Passeron, 1987).

La *violencia simbólica* se caracteriza por ser una violencia invisible, subyacente o implícita, la cual esconde la matriz basal de las relaciones de fuerza que están bajo la relación en la que se configura (Bourdieu y Passeron, 1987).

Hoy en día la carencia de una cultura de la legalidad que nos lleve a aceptar límites como una forma necesaria para vivir en sociedad tiene graves consecuencias, debido a que uno de los factores que con mayor frecuencia desata los actos violentos es la posibilidad de realizarlos. La configuración de situaciones de poder real o simbólico, es una de las fuentes principales de la violencia social (Martín, 2003).

En este mismo sentido la violencia social trastorna los lazos interpersonales cotidianos y tiende a extenderse a las relaciones familiares, entre padres e hijos, entre hermanos, entre los miembros de la pareja, en el trabajo, en la calle y en las interacciones en las escuelas (Tecla, 1995).

Los vínculos familiares son cada vez más frágiles. Los jóvenes quedan girando entre pares, se pierden los vínculos intergeneracionales (Izquierdo, 1999).

Dentro de este contexto, la escuela vendría a ser el medio institucional de socialización y, como tal, está estrechamente vinculada con la estructura o sistema social predominante, en otras palabras el *bullying* podría reflejar ciertas características de nuestra sociedad (Mendoza, 2006).

Hasta aquí convendría entonces diferenciar entre la violencia en la escuela y la violencia escolar. *La violencia en la escuela* se caracteriza por agresiones cruzadas entre profesores y alumnos (especialmente, en nuestros días, de estudiantes hacia profesores), entre padres y profesores, entre los propios alumnos, etc.

La violencia escolar o entre alumnos es la que actualmente representa una alarma social. Adopta diversas formas que van desde la pelea hasta la exclusión, pasando por malas miradas, insultos, etc. habitualmente, es ocasional.

A veces la *violencia escolar* o entre alumnos es perpetrada por un agresor más fuerte que la víctima (o, al menos, la víctima así lo percibe o cree), es decir, entraña un abuso de poder. Y no sólo esto, sino que además se reitera con un marcado carácter intimidatorio. (Olweus, 1998; Serrano, 2006; Sanmartín, 2007).

Es importante mencionar que la *violencia escolar* no sólo se presenta entre las víctimas y los agresores sino también entre los testigos. (Ortega *et al.*, 2001).

La violencia en la escuela es considerada como aquellos conflictos ocasionales, poco frecuentes entre los alumnos; o bien, a los conflictos entre alumnos con fuerza física o mental similar.

Loredo (2000), advierte que la agresión que ejerce el adulto sobre el niño puede ser tan sutil que pasa desapercibida. De tal manera, este fenómeno puede llegar a formar parte de la vida cotidiana sin mayor problema y, más lejos aún, a veces se reconoce como *necesaria* dentro de la formación (tanto escolar como familiar), como los castigos, pero las formas pueden llegar a ser infinitas, al igual que los efectos que implican. A la amplia gama que va desde el insulto, la humillación verbal hasta el golpe, el acoso sexual u otras, le hace eco el repertorio de conflictos que pueden oscilar entre el conflicto de personalidad del alumno agredido, hasta el abandono de la escuela o, incluso, problemas de adaptación posteriores que llegan a ser extensivos a otros ámbitos de su vida personal.

La violencia en la escuela ejercida por los profesores puede ser de diversa índole: insultos, humillación, gritos, discriminación étnica o religiosa, acoso sexual, castigos (no salir al baño o al recreo; doble tarea; orejas de burro; suspenderlo varios

días; bajar la calificación) e incluso, castigos de tipo corporal, donde los más frecuentes son: golpes con el gis, la regla, el borrador o en las yemas de los dedos, etcétera. La mayor parte de las veces esta *violencia en la escuela* queda olvidada sea porque los alumnos guardan silencio o porque cuando lo conversan con sus padres no les creen o resultan castigados por la propia familia así la víctima se convierte en objeto de mayor violencia. Pocos padres asisten a la escuela para manifestar su desacuerdo frente a la violencia de los profesores.

La *violencia en la escuela* perpetrada por los profesores genera niños, adolescentes y jóvenes, resentidos, relegados, marginados y excluidos de una posición de respeto. Ocupantes de estas “categorías infamatorias de la relegación” como las llama Dubet (1994), experimentarán fatalmente miedo de estar o asistir a la escuela.

En conclusión el término de *bullying* sólo se refiere a una parte de la compleja trama de relaciones que se da en la institución escolar, por ejemplo, quedan al margen la violencia espontánea entre alumnos, de maestros hacia los alumnos, y viceversa. Comprendase al acoso escolar como la reiterada violencia ejercida sobre determinados alumnos, es decir, el ataque y abuso sistemático a alguien elegido por diversas razones, entre otras: aspectos físico, económicos, sociales o raciales.

En el siguiente capítulo se profundizará en las características y sentimientos de los alumnos que son víctimas, agresores y testigos de *bullying*.

Cap. II.- EL ALUMNO.

*“Una niñez perdida, es una sociedad fallida”
Edgar Corzo Sosa.*

Este capítulo aborda las características de las víctimas, los agresores y los testigos de *bullying*, analizando y definiendo lo que son los factores de riesgos individuales que podrían fomentar esta dinámica, por ejemplo; género, sexo, edad, agresividad, éxito escolar, personalidad e impulsividad, empatía, autoestima, depresión y habilidades sociales.

En la década de los 90 se ofreció una tipología de los alumnos participantes, identificando tres roles que los jóvenes pueden presentar en la dinámica de *bullying* (víctima, agresor y testigo). En cuanto a la víctima encontraron dos tipos: las que se podrían denominar “pura” o sumisas y las que responden a las agresiones. (Olweus, 1998).

Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman y Kaukiainen (1996), ofrecen una muestra clara de esta tipología, identificando, a través del estudio, que no sólo los agresores y sus víctimas influyen en el acoso escolar, sino también otros compañeros de la clase debido a sus acciones o ausencia de ellas. De acuerdo con esta investigación, el 87% de los escolares ha asumido uno de los diferentes roles que existen en el *bullying*, ya que existen los que establecen alianza con los agresores y se convierten en sus asistentes o secuaces, hay otros que se alinean con las víctimas y tratan de defenderlas, y por último están los testigos o mirones. Por otro lado, la evidencia empírica de otros trabajos ha demostrado que los roles de

agresor, víctima y testigo permanecen uno o dos años (Boulton y Smith, 1994; Salmivalli, Lappalainen y Lagerspetz, 1998).

Mendoza (2012), menciona que las investigaciones al inicio de la década del 2000, lograron subdividir la participación de los alumnos en el MEP: la víctima pura (alumno que recibe conductas agresivas de otros), los agresores (alumno que ejerce conductas de agresión a otros) y el testigo (alumno cuyas acciones o falta de ellas, refuerzan el comportamiento del agresor).

Posteriormente se desarrollaron estudios multiculturales en China, Inglaterra, Irlanda, Italia, Portugal y España. Olweus (2005), concluye la existencia de ocho roles en el ciclo de *bullying*; la víctima, el agresor, el seguidor o secuaz, el acosador pasivo, el seguidor pasivo, el testigo no implicado, el posible defensor y el defensor de la víctima. Aunque ya algunas teorías consideraban también el rol de víctima/agresor y al profesor, en este último se hace referencia al concepto de *reciprocidad coercitiva* en la relación alumno-maestro (Mendoza, 2010).

Olweus (2005), destaca el papel de las víctimas y los agresores como claves en el fenómeno de *bullying*.

A continuación se hace referencia a los roles empleados en este trabajo (víctima, agresor y testigo), mismos que participan dentro de la dinámica de maltrato entre pares y algunos factores de riesgo individuales.

2.1.- LOS ROLES DENTRO DEL *BULLYING*.

La Víctima.

Muchos jóvenes en nuestro país (y en el mundo) son víctimas de *bullying* porque desafortunadamente el agresor los elige para atormentarlos. Si nadie detiene al agresor, estas víctimas empiezan a pensar que es su culpa. La realidad es que el agresor necesita una víctima. Las investigaciones han dibujado una imagen clara de las víctimas típicas.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE en el 2007 (Muñoz, 2008), publicó los resultados de un estudio denominado *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México* con la aplicación a casi 48 mil alumnos de primaria y a un poco más de 52 mil de secundaria, así como a alrededor de 22 mil profesores de primaria y aproximadamente a 6 mil de secundaria. El porcentaje promedio de alumnos de primaria y secundaria que afirmaron ser agredidos físicamente (víctimas) en México es de 15.5% (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007).

Con relación a la víctima de secundaria el INEE refiere que 43.6% de adolescentes en este nivel escolar manifestaron haber sido robados; el 13.6% refiere burlas constantes de compañeros; el 14.1% menciona que lo han violentado físicamente un alumno o grupo alumnos y el 13.1% ha dicho recibir amenazas de un estudiante o grupo de estudiantes.

En otro estudio publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) del 2011, menciona que el 40.24% de los estudiantes mexicanos

han sido víctimas de robo, el 23.35% insultados o amenazado, el 16.72% golpeados, y el 44.47% atravesado por algún episodio de violencia (Román y Murillo, 2011).

Por su parte Tello (2005), refiere que el 23% de jóvenes a nivel secundaria afirmaba haber sido víctima de violencia en la escuela.

De acuerdo a la encuesta HBSC debido a las iniciales del grupo que lo coordina (Health Behaviour in School-aged Children Bullying Analyses Working Group), misma que incluyó a 25 países o regiones y recogió información de estudiantes de entre 11 y 16 años de edad. El promedio del tamaño de las muestras fue de cuatro mil 528 estudiantes, aunque el rango osciló entre los mil 648 y los seis mil 567. Dicho estudio concluye que el 14% de estudiantes mexicanos de secundaria han sido agredidos físicamente, parecido a lo observado en Dinamarca, Suiza e Israel con respecto a las víctimas de este tipo (Tonja, 2004).

Este estudio permitió en su momento asumir que una tendencia relativamente consistente entre países es que suele ser mayor la proporción de estudiantes que señalan haber sido víctimas que los que aceptan haber participado en actos de violencia, como también lo reporta puntualmente el trabajo del INEE con datos proporcionados por alumnos mexicanos.

Ireland y Power (2004), definen a la víctima de *bullying* como aquellos estudiantes que únicamente expresan recibir conductas agresivas de otros; al agresor como aquellos que únicamente ejercen conductas de agresión hacia otros; a la víctima/agresor como los que reportan conductas indicativas de acosar a otros y de

ser acosados por otros, y finalmente, definen a los “no involucrados” como estudiantes que no participan ni como víctimas, ni como agresores.

Olweus (1993) y Rigby (1997), han demostrado empíricamente que cerca del 20% de los alumnos señalan que han sido víctimas de *bullying* en algún momento, en un período de tres a seis meses. Y que en otros casos se ha identificado que más del 10% de los alumnos expresa que el maltrato se prolonga a más años.

Con respecto a la víctima, se ha identificado que se encuentra en mayor riesgo de serlo cuando tiene escasas o nulas relaciones sociales; son tímidos, tienen alguna incapacidad o sobreprotección maternal (Monks y Smith, 2000), presentan déficits en habilidades asertivas (Kokkinos y Panayouotu, 2004), exhiben una conducta muy pasiva ante situaciones violentas, elevada inseguridad y baja autoestima (Olweus, 2001); la víctima es un estudiante hombre o mujer que se identifica con el estereotipo femenino tradicional (Mendoza, 2006).

Casi siempre las víctimas son quienes están en lo más bajo de la escala social. Lo común es que las estos estudiantes se dividan en dos tipos; los pasivas y los provocadores. Aunque la mayor parte de las víctimas son pasivas. Se trata de niños ansiosos, inseguros, introvertidos, callados o reservados, sensibles, tranquilos, cautos, temerosos y tienen pocos amigos o carecen de “mejores amigos”. Padecen baja autoestima y rara vez denuncian los incidentes de violencia, porque temen a las represalias. Normalmente se relacionan mejor con los adultos que con sus pares. Frecuentemente las víctimas pasivas son físicamente menores y más débiles que los agresores y tienen miedo a defenderse de éstos. Algunas víctimas llegan a sentirse

faltas de atractivo, estúpidas o fracasadas. Tienen poco sentido del humor y a veces se describen como individuos deprimidos, por lo que al estar en la escuela, y debido a esta pasividad, comúnmente causan pocos problemas. Se encuentran solos y abandonados. Lo común es que no tengan amigos en el salón de clase. No muestran una conducta agresiva ni burlona, y por tanto el MEP no se puede explicar por las provocaciones que las propias víctimas pudieran someter a sus compañeros. Estos niños suelen tener una actitud negativa hacia la violencia. Si se trata de varones es probable que sean más débil que los otros en general (Olweus, 1993).

Las víctimas provocadoras son más activas, firmes y en cierto modo más seguros de sí mismas, aunque se presentan en menor medida. Aunque también son individuos ansiosos, emocionalmente son más activos. Tienden a molestar a los compañeros y a burlarse de ellos, hasta que son víctimas de sus represalias. Sin embargo, cuando la víctima provocadora se defiende, suele hacerlo sin eficacia alguna, pero sigue defendiéndose hasta que pierde la batalla. Son víctimas que pueden presentar problemas de concentración, TDAH o tienen tal carencia de destrezas sociales que son insensibles ante los demás alumnos (poca empatía). Olweus (1993), describe a las víctimas como la persona menos popular entre sus compañeros de clase, porque su conducta en el salón suele ser tan problemática que todos reaccionan negativamente ante ella. Olweus (1993), concluye que la dinámica de maltrato entre pares o *bullying* dentro de un salón de clase difiere entre las víctimas pasivas y provocadoras.

Con relación a las víctimas, se ha observado que hay personas particularmente vulnerables, como pueden ser los inmigrantes, los discapacitados (Alliance for

Equality of Blind Canadians, 2004) y, en general, aquellas personas que son etiquetadas como “diferentes”.

Olweus concluye de sus investigaciones que los jóvenes a quienes se les maltrata en la escuela pueden presentar uno o varios de los siguientes indicios:

- Les juegan bromas desagradables, les llaman por apodos, les insultan, menosprecian, ridiculizan, desafían; les denigran, amenazan, les dan órdenes, les dominan y subyugan.
- Son objeto de risas y burlas hostiles.
- Les molestan, acobardan, empujan, les golpean o les dan patadas.
- Se ven envueltos en pelias y discusiones en las que se encuentran indefensos y de las que tratan de huir.
- Les quitan libros, el dinero y otras pertenencias, o se las rompen y se las tiran.
- Tienen contusiones o heridas, cortes, arañazos o roturas de la ropa que no se explican de forma natural.
- Están solos y apartados de su grupo de compañeros durante los recreos. Parecen no tener amigos.
- En los juegos de equipo son los últimos en ser seleccionados.
- Durante los recreos suelen quedarse cerca de algún profesor o de otros adultos.

- En clases presenta dificultad para hablar o participar mostrándose como inseguros y ansiosos.
- Tienen un aspecto contrariado, triste y afligido.
- Se observa un deterioro gradual en su desempeño escolar.
- Duermen intranquilos.
- Por las mañanas tienen temor de ir a la escuela, tienen poco apetito, pesadillas, lloran o presentan enuresis mientras duermen.
- Cambian de humor de forma inesperada.
- Piden dinero extra o lo roban.

Además, las víctimas provocadoras:

- Pueden presentar mal genio e intentan pelear o responder cuando los insultan o los atacan, pero comúnmente de forma ineficaz.
- Pueden ser hiperactivos, inquietos, dispersos y ofensivos o causa de tensión en general; torpes e inmaduros, de costumbres irritantes.
- Es posible que provoque el disgusto activo de los adultos (por ejemplo de padres o profesores).
- Pueden intentar agredir a otros alumnos más débiles.

El que ejerce el maltrato: El Agresor, Acosador o *Bully*.

El estudio de la CEPAL en agosto de 2011, señala que un 11% de los estudiantes mexicanos de primaria han robado o amenazado a algún compañero, mientras que en secundaria ese porcentaje alcanza un 7% (Román y Murillo, 2011).

Olweus (1997), identificó dos tipos de agresores; los activos y los pasivos. Esta clase de acosadores se distinguen básicamente por las características de su participación dentro del *bullying*. El agresor activo es quien inicia la agresión y el pasivo aunque no la inicia si la mantiene cuando el acoso escolar comienza.

Con respecto al *bully*, se ha identificado que es un estudiante que abusa de su fuerza para dominar a otros (suelen ser físicamente más fuertes que los demás), tiene dificultad para ponerse en el lugar de los demás (empatía) (Olweus, 1993), exhibe actitudes intolerantes y elevada justificación de la violencia (Mendoza, 2006), así como comportamiento impulsivo, baja tolerancia a la frustración; dificultad para cumplir normas y comportamiento disruptivo (Kokkinos y Panayitou, 2004), interactúa negativamente con el profesorado y presenta problemas académicos (Natvig, Albrektsen y Qvarnstrom, 2001; Ma, 2002). Este tipo de alumnos son percibidos por sus compañeros como intolerantes y arrogantes. La mayoría de los estudios encuentra que entre los *bullies* hay más hombres que mujeres (Defensor del Pueblo, 2000), identificándose que una de las principales condiciones que lleva a ejercer la violencia es la identificación con el dominio de los demás, asociada al estereotipo masculino tradicional: “machismo” (Young y Sweeting, 2004).

Los agresores tienen una fuerte orientación a dominar a los demás, cuyo comportamiento les funciona para obtener poder, comunicación y protagonismo, que no obtienen al exhibir un comportamiento distinto.

Cabe plantear como hipótesis que estos problemas podrían llevarles también a establecer una relación coercitiva, de confrontación de poder, con determinados profesores (Mendoza, 2011).

Como se mencionó los alumnos que actúan como agresores generalmente son jóvenes físicamente más fuertes que sus víctimas y parecen disfrutar de la agresión a los compañeros durante largos períodos. Parece que el dolor de sus víctimas les produce satisfacción, diversión, sintiendo poca empatía o preocupación por los alumnos que sufren esas conductas de MEP.

De acuerdo a Olweus (2006), lo común es que los jóvenes varones participen con mayor frecuencia en *bullying* directo (golpes) en comparación con las chicas que son más propensas al acoso escolar indirecto (excluir a alguien de tomar parte de las actividades, difundir un rumor, etc.).

En general, el *bullying* se da en los alumnos cuyas edades están entre los 10 y 14 años, y van disminuyendo en la medida que los alumnos van haciendo mayores. Lo común es que los agresores sean mayores que la víctima, por lo que existe la preocupación que los jóvenes mayores dominen o intimiden a los menores. Aunque algunos estudios han observado y concluido que no siempre es el caso. Además, se tendrá que considerar las condiciones familiares en las que ha crecido el agresor y el

beneficio en su conducta ya que la conducta agresiva tendría como recompensa cierto prestigio (Bandura, 1986).

Es frecuente que los agresores gocen de cierta popularidad ya que presentan mayores habilidades sociales y coercitivas, y no es raro que actúen en grupo. A los acosadores se les suele describir como individuos enfrentados a los adultos con una actitud hostil, desafiante y agresiva, disociales incluido el robo, el vandalismo y la bebida a temprana edad y más propensos que otros alumnos a romper normas dentro de la escuela. Además suelen caracterizarse por su impulsividad, baja tolerancia a la frustración y una necesidad de dominio hacia los demás. Tiene poca empatía hacia las víctimas de MEP. Es frecuente que tenga una opinión positiva de sí mismo. Olweus (1993), entre varios especialistas comparten la opinión de que los individuos que adoptan un modelo de conducta agresivo, de hecho, esconden una personalidad ansiosa e insegura. Aunque en varios estudios de Olweus (1984), se observó lo opuesto en los resultados, es decir, que los agresores mostraban ansiedad e inseguridad baja. No presentaban baja autoestima.

Otra de sus características es que sus padres, o cuidadores, emplean el castigo físico; las relaciones entre padres e hijos son deficientes, lo que se traduce en hostilidad hacia su entorno.

También existen alumnos que participan en el *bullying* aunque generalmente no son quienes toman la iniciativa, a este grupo podría llamárseles agresores pasivos, seguidores o secuaces. Es probable que un grupo de agresores pasivos contenga alumnos inseguros y ansiosos (Olweus, 1978).

Cuando se habla de agresores, una de las observaciones frecuentes es que, a su vez, éstos han sido víctimas en la casa, en la sociedad o en la misma escuela (aunque no en todos los casos) o crecen en ambientes propicios en los cuales pueden ser víctimas o agresores y eligen ser ambos (Baron y Byrne, 2005).

En algunas investigaciones (Loeber y Dishion, 1983; Magnusson, Stattin y Durner, 1983), se ha llegado a predecir conductas de adicción y delincuencia en jóvenes que fueran agresores en un ambiente escolar.

Según Rigby (1996).

Los agresores o acosadores suelen:

- Jugar bromas desagradables de forma repetida, insultar, intimidar, amenazar, poner apodos, burlarse, ridiculizar, acobardar, empujar, golpear, dar patadas a otros alumnos y dañar o esconder sus pertenencias. Pueden comportarse así con varios compañeros, pero seleccionan a los más débiles y relativamente indefensos como sus objetivos. También muchos agresores inducen a algunos de sus seguidores o secuaces para que hagan el “trabajo sucio” mientras que ellos se mantienen alejados.
- En el caso de las chicas agresoras estas ocupan la calumnia, la propagación de rumores, y la manipulación de las relaciones de amistad en la clase.
- En la escuela obtienen notas bajas y desarrollan una actitud negativa hacia la escuela.
- Tienen “malas compañías”.

El no involucrado: El Testigo, Espectador o Mirón.

Los testigos sin ser agresores ni víctimas juegan un papel importante en el *bullying*. Si bien es cierto que la presión del grupo dificulta que la víctima obtenga apoyo de otros compañeros de clase, también lo es que de alguna forma los lastima, ya que los testigos comienzan a creer que no pueden ayudar a la víctima. Los jóvenes que son testigos podrían mostrarse muy afectados por lo que vieron. Sentimientos como enojo, impotencia, miedo a ser las próximas víctimas y culpa por no detener al agresor podrían acompañarlos.

El alumnado que no se involucra en situaciones de *bullying* se caracteriza por ser un estudiante que no justifica el uso de la violencia, acepta la diversidad que exhiben sus compañeros de clase y exhibe tolerancia ante ellas, no es racista, sexista, y al parecer ha superado la dicotomía sexista, es decir, no se identifica con el estereotipo femenino o masculino tradicional, ya que incorpora la totalidad de los valores y comportamientos, tanto masculinos como femeninos inmersos en la sociedad (Mendoza, 2006).

Según Hazler (1996), el testigo ve lo que pasa, en ocasiones guarda silencios al no comprender lo suficiente como para ocuparse de sus propias reacciones emocionales. Tampoco es capaz de elaborar estrategias para prevenir la conducta de *bullying*. Es común que el problema se aborde a partir de ayudar a las víctimas y castigar al agresor al mismo tiempo que se ignora a los testigos. En algunas investigaciones se observa que tanto las víctimas como los testigos tienen reacciones fisiológicas parecidas. De hecho, tanto las víctimas como los testigos que están en

contacto de *bullying* durante un período determinado comienzan a reprimir los sentimientos de empatía hacia los demás, misma reacción que los desensibiliza ante conductas de acoso escolar. Entonces, hasta los testigos pasivos que no saben qué hacer, tienen miedo de convertirse en el objetivo de algún agresor, temiendo hacer lo que no corresponde, algo que les podría causar problemas.

El testigo, espectador o mirón presenta:

- Miedo.
- Indiferencia e Insensibilidad al dolor ajeno (baja empatía).
- Complacencia malsana (comprendida como la actitud tolerante a la agresión de otros).
- Falta de identidad propia.
- Crueldad.
- Falta de valores.
- Complicidad con el agresor.

2.2.- FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN.

Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán (2002) mencionan que algunos investigadores han introducido los términos de *factores de riesgo* y *factores de protección*, manifestando que es muy probable que un individuo desarrolle problemas de conducta, conforme aumenta el número de factores de riesgo y disminuye el número de factores protectores.

A su vez, varios son los investigadores que también se han dado a la tarea de identificar los *factores protección*, es decir, aquellas variables que disminuyen la probabilidad de que se presenten problemas de conducta agresiva en los jóvenes.

Werner y Smith (1982) definen los factores de riesgo como los riesgos individuales o ambientales que incrementan la vulnerabilidad del individuo hacia resultados negativos en su desarrollo. La presencia de factores de riesgo no garantiza la ocurrencia de resultados negativos, pero simplemente incrementa la probabilidad de que estos ocurran.

Existen algunas investigaciones sobre los factores de riesgo individuales de la violencia adolescente en general (Farrington, Raine, Brennan y Mednick, 1997). Entre los factores de riesgo individuales se incluyen, el sexo, la edad, la agresividad, la personalidad, la inteligencia, la empatía, la autoestima y sin duda los factores biológicos.

El conocimiento y la suma de diversos factores de riesgo, podría ayudar a predecir cuándo existe una probabilidad alta de que ocurra un fenómeno particular como el *bullying*. Por esta razón se revisaron los factores de riesgo en el acoso escolar y en particular: el sexo, la edad, la agresividad, la falta de éxito académico, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad e impulsividad, la baja empatía, baja autoestima, la impopularidad, la depresión así como determinadas características biológicas y físicas.

Género, Sexo y Edad.

Antes de hacer referencia del tema es conveniente aclarar la diferencia que existe entre sexo y género: en primer lugar el sexo está determinado por las diferencias biológicas que hay entre mujeres y hombres en relación a los órganos genitales y aparatos reproductivos y, el género es una construcción social que está determinada por el tipo de relaciones entre mujeres y hombres, las cuales están hechas a partir de las ideas, costumbres y creencias de cada sociedad y cultura en cuanto a la forma en la que cada quien debe comportarse (Carrizosa y Fernández, 1999).

Dentro de la escuela surgen diversidad de relaciones: la interacción maestro-alumno, la interacción entre iguales o pares que es influida por la construcción social de género. La familia y la escuela son entonces dos de las principales instituciones o microsistemas a través de las que la socialización del género tiene lugar. En los próximos capítulos se hará referencia a la familia y a la escuela como factores que influyen directamente en el joven.

La formación del género, se comienza a dar cuando los padres desde que tienen a su bebé comienzan a asignarle objetos y juguetes adecuados para una niña o un niño. Al salir del hospital la visten de rosa si es niña o de azul si es niño, en el primer caso le regalan muñecos de peluche, vestidos de colores claros con flores, le perforan la oreja para ponerle unos aretes, etc, en caso de un niño lo visten con sus pantalones, color azul, le compran carros, muñecos y balones. Desde esa edad se comienza a introducir al niño a la cultura y se le asigna un rol.

Más grandes les exigen a los varones que no lloren porque “los hombres no lloran”, los motivan con juegos para hombres, que son más físicos, más rudos donde el mensaje que reciben es que los chicos son rudos, impulsivos, fuertes y dominantes. Las niñas, por el contrario, van adquiriendo un papel más pasivo, más reservado, juegos que requieren de mayor concentración donde son sumisas, y expresivas. Hammersley y Woods (1995), menciona que las niñas en el patio del recreo juegan en pequeños círculos, de cara hacia el centro de éste, con canciones y más concentración.

Los chicos juegan fútbol en espacios abiertos, ocupan mayor lugar del patio de recreo lo que obliga a las chicas a colocarse en las orillas en pequeños espacios, con la sensación de estorbar. Se concluyó que los niños y las niñas se mueven de forma diferente en el patio de recreo, las niñas manejan el lenguaje para humillar o retar a los niños.

Por otro lado, al observar las interacciones dentro de una escuela secundaria se debe tomar en cuenta que ahora los jóvenes no se separan en grupos de hombres y mujeres, como tal vez sucedía en primaria, sino que interactúan buscando reafirmar sus roles sexuales y establecer relaciones de amistad o de noviazgo.

En cambio, las relaciones de género han suscitado diversas investigaciones dentro de diferentes contextos, pero en especial, dentro de las escuelas que reflejan en su organización jerárquica, sus estructuras, valores y creencias, el lugar que ocupa el género dentro de las diferentes divisiones sociales.

En este sentido, Levinson (1997), realizó una investigación en una secundaria mexicana y afirma que las ideologías de género están profundamente arraigadas y aunque se les permita mayor acceso a las mujeres a diversos campos “masculinos” aún son sutilmente discriminadas. El contexto escolar es importante para examinar y enfrentar los mecanismos ideológicos, tanto para cuestionar el orden social y buscar nuevas alternativas, así como conocer patrones normativos o estereotipos de género y cómo estos son transmitidos a través de las redes estudiantiles.

Levinson (1997), indagó sobre las raíces históricas y culturales de tales prácticas, interrogando el papel del estado y de la secundaria como formas institucionales en relación con la reproducción de ideologías, propuso algunos medios de acción posible para crear condiciones donde se logre una equidad de género.

La sociedad en general no necesariamente comparte los significados pero sí comparte el discurso dentro del cual pueden discutir sobre los valores y significados (Bruner, 1990).

Saucedo (1998), trabajó desde un enfoque sociocultural en México dentro de un Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) donde predominaba una población estudiantil masculina, debido en gran parte a las carreras que ofrece, en este caso, porque hay otros colegios donde la carrera que imparten es la de enfermería y la población que asiste en su mayoría son mujeres. En las interacciones de los jóvenes, la investigadora encontró que hay diferentes estilos de resistencia hacia la autoridad de los profesores y que esta resistencia se manifiesta de diferente forma con respecto al género del alumno y de los maestros.

También dentro del salón de clases se presentan diferentes formas de actuar según el género. En una clase de chicos, la sexualidad es ubicua, comentan imágenes de atracción, deseo y sexo. Los alumnos expresaban el aguante en la relación, incluso con un profesor hombre con el que podían hacer bromas, chistes y divertirse en la clase. Definen “llevarse” como compartir implícitamente actitudes y valores, en este caso, masculinos donde hacen alusión a la sexualidad y a su comportamiento hacia las mujeres. “Llevarse” es una forma de interactuar que se construye con el paso del tiempo e implica confianza entre las interacciones “El llevarse” y “aguantarse” entre los varones supone que la masculinidad está a prueba continuamente. Este sistema de relaciones se ve alterada cuando entran en la interacción mujeres alumnas o maestras, ya que las maestras no comparten bromas con los alumnos.

El respeto tiene impacto en la regulación de las interacciones cuando se dan cuenta que estas relaciones están dentro de una institución y también se construye cotidianamente como concepto y forma de comportamiento.

En el caso de las chicas manejan tres tipos de interacciones: primero con los chicos ya que no les hacen caso. Los tiran de a locos usando el recurso del silencio para dar a conocer que no les afectan sus burlas. También entre ellas no está permitido invadir la subjetividad de manera indiscreta, por lo que buscan entenderse, interpretar lo sucedido y volver a generar un consenso perdido. Para ellas es muy importante su imagen ante los demás por lo que cuidan sus lazos íntimos. Las chicas amortiguan los efectos negativos sobre su imagen personal a través de dos tácticas: el “chismorreo” y el “viboreo” apoyándose en la subjetividad de las amigas (Saucedo, 1998).

El “chismorreo” es una de las estrategias donde las chicas realizan una evaluación moral de algo que está sucediendo y buscan generar un consenso entre los compañeros del grupo, negocian significados, involucran recuentos donde la conducta es objeto de desacuerdo pero para la cual esperan generar un límite que las norme (Bjoerkqvist y Niemela, 1992; Simmons, 2006).

El “viboreo” es común entre chicas que no tienen una buena relación. Buscan una afinidad de detalles en otras compañeras para volverlo objeto de crítica y sarcasmo ante la intimidad del grupo de amigas. Desmenuzan la imagen de la compañera y casi siempre en forma de evaluación (Saucedo, 1998). El género es una de las formas fundamentales de apoyo y desarrollo de las interacciones.

Por otra parte, en general existen más agresores entre los chicos que entre las chicas (Kruttschntt, 1994; Moffitt, 2001). Las diferencias por sexo en el *bullying* radican en el acoso *directo* (ataques relativamente abiertos a la víctima), y el *indirecto* (en forma de aislamiento social y exclusión deliberada de un grupo). Proporcionalmente, existe una mayor probabilidad que las chicas acosen de manera indirecta con relación a los chicos (Osternan, Bjorkvist, Lagerspetz, Kaukiainen, Landau, Fraczek y Caprara, 1998). El MEP directo se puede denominar como violencia escolar y la tendencia es que los chicos están más expuestos al maltrato que las chicas. En el caso de las alumnas, éstas experimentan más las formas de agresión indirecta y sutil. En la encuesta nacional sobre *bullying* en los escolares noruegos de Olweus (1991), se menciona que el 11% de los chicos confesaron que “a veces” o “a menudo” acosaban directamente en la escuela, en contraste con el 3-4% de las chicas. Existe otro resultado del estudio en Noruega (1996), que revela que los chicos eran los

autores de gran parte de las agresiones que sufrían las chicas. Más del 60 % de alumnas agredidas (de los grados 5 al 7) dijeron haberlo sido por los chicos. Y otro 15-20 % de las alumnas dijeron haber sido intimidadas por compañeros y compañeras. Por otra parte, la gran mayoría de los chicos (más de 80 %) también fue agredido, por otros chicos. En una encuesta parecida realizada en Malta sobre MEP, Borg (1999), encontró que el 15-24% de los chicos afirmaba cometer agresiones en la escuela con frecuencia (una vez a la semana o más a menudo), en contraste con el 8-13% de las chicas. Por otro lado el 61% de los chicos acosadores informaron de violencia física, comparado con el 30% de las chicas acosadoras, el 43% de las chicas agresoras informaron aislar o excluir a otros (“ley del hielo”), comparado con el 26% de los chicos agresores. Estos resultados nos llevan a considerar la evidente mayoría en el número de chicos que participan en el *bullying* en comparación al número de chicas que lo hacen en secundaria.

En la investigación en Noruega, Olweus (1991), encontró que el 11% de los chicos de primaria (7-11 años) y el mismo porcentaje con los chicos de secundaria (12-14 años) acosaban directamente comparado con el 4% de las chicas de primaria y 3% con las chicas de secundaria. También, no hubo un cambio de tendencia con la edad en la prevalencia del acosador en la investigación de Borg (1999), en Malta. Por otro lado, Whitney y Smith (1991), en Inglaterra, encontraron en su trabajo que los chicos y chicas de primaria agredían con mayor frecuencia que los chicos y chicas de secundaria. Por lo que se puede decir que la prevalencia de agresiones físicas disminuye con la edad, desde los 6 a los 17 años. (Fitzpatrick, 1997; Nagin y Tremblay, 1999).

Existen pocos estudios sobre las diferencias raciales en el *bullying*, aunque Unnever y Cornell (2003), descubrieron en su investigación realizada en Estados Unidos de América, con menores afroamericanos, que estos eran agresores o acosadores con mayor frecuencia que los chicos caucásicos. Resultado que no sorprende en lo absoluto en comparación con las diversas investigaciones sobre diferencias raciales en la violencia (Smith, 1997), pues es probable que las diferencias radiquen en otros factores de riesgo como lo podría ser la discriminación. Resultaría más importante y significativo tener una muestra representativa de cada país, para investigar las diferencias transnacionales del *bullying* y observar el distinto significado que se le da al acoso escolar. (Eslea, 2003).

Agresividad.

En la investigación de Noruega, Olweus (1993), encontró que los agresores varones tenían una personalidad agresiva, mecanismos débiles para inhibir la agresión y una actitud favorable por la violencia. Camodeca y Goossens (2005), encontraron en Holanda, que los acosadores (a diferencia de las víctimas) toman la iniciativa con mayor frecuencia en las agresiones, mientras que agresores y víctimas son similares en las agresiones reactivas (según maestros). Roland e Idsoe (2001), llegaron a conclusiones similares en Noruega. Smith (1994), informó en su estudio de Sheffield en Inglaterra que era más probable que los chicos identificados por sus pares como *bully*, fueran aquellos que empezaban las peleas (72% comparado con 31%). Wilton (2000), en su investigación hecha en Canadá encontró que los agresores escolares (designados así por sus iguales y sus maestros) muestran ira con

mayor frecuencia que las víctimas, mientras estas presentan tristeza más a menudo que los acosadores.

Éxito Escolar.

Olweus (1993), en su investigación desarrollada en Estocolmo Suecia, encontró que aquellos niños que se autocalificaban como agresores tenían actitudes negativas hacia los profesores y hacia los trabajos escolares. Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton y Scheid (2001), encontraron que los alumnos que se autocalificaban como acosadores tenían un éxito escolar significativamente inferior. Mismos resultados que encontraron en su estudio Stepheson y Smith (1989), en el noroeste de Inglaterra. Andreu (2004), en su investigación llevada a cabo en Grecia, encontró que los acosadores escolares se suelen percibir así mismos como menos eficaces académicamente (medición hecha con cuestiones como “Espero hacerlo bien en clase”). A pesar de esto, en el estudio realizado en Italia por Baldry y Farrington (2005), no se encontraron diferencias significativas en el éxito escolar entre agresores o acosadores escolares y alumnos que no presentaban esta conducta. No obstante, podemos decir que un bajo Coeficiente Intelectual (CI) y el escaso éxito escolar pueden predecir la violencia juvenil. (Denno, 1990; Hogh y Wolf, 1983).

Personalidad e Impulsividad.

Los rasgos de personalidad más importantes para predecir el comportamiento disocial son; hiperactividad, impulsividad y déficit de atención (Farrington *et al.*, 1997; Lipsey y Derzon. 1998). Unnervet y Cornell (2003), encontraron en su

investigación de Virginia en Estados Unidos de América, que el *bullying* (determinado por autoinformes) guardaba una estrecha relación con un bajo autocontrol y trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH). En otro estudio llevado a cabo en Colorado, Estados Unidos de América, Coolidge (2004), mostraba que los estudiantes calificados como agresores por sus maestros tenían mayor probabilidad de presentar TDAH que los menores del grupo control. Wolke, Woods, Bloomfield, y Karstadt (2000), en Inglaterra, encontraron que el acoso escolar directo estaba relacionado con la hiperactividad. Mismos resultados se encontraron en el estudio de Kumplulainen, Rasanen, Henttonen, Almqvist, Kresanov, Linna, Moilaven, Piha, Puura y Tamminen (1998), en Finlandia. Schwartz, McFadyen-Ketchum, Dodge, Pettit y Bates (1998), en Estados Unidos, concluyeron que los alumnos identificados como acosadores por sus iguales presentaban problemas de atención, según la información de las madres y profesores.

Los problemas de atención, la impulsividad, la baja inteligencia y el escaso éxito escolar podrían estar ligados a déficit en las funciones ejecutivas del cerebro y a déficit neurológico, mismos que también estarían relacionados con la violencia juvenil y el comportamiento disocial (Morgan y Lilienfeld, 2000; Seguin, Pihl, Harden, Tremblay y Boulerice, 1995). De acuerdo a lo encontrado por Coolidge (2004), en Estados Unidos, como Monks, Smith y Swettenham (2005), en Inglaterra, los agresores escolares tienen una mayor tendencia a presentar déficit en las funciones ejecutivas.

Antes de los años 90, la investigación sobre personalidad y el crimen se basó en la teoría de Eysenck en cuestionarios de personalidad (Eysenck, 1996). Connolly y O'Moore (2003), en Dublín, concluyeron que los acosadores puntuaban alto en las siguientes dimensiones de personalidad de Eysenck: psicoticismo, neuroticismo y extraversión. Posteriormente en 1990, se ocupaba el "Big Five" (Los Cinco Grandes) o modelo de los cinco factores (McCrae y Costa, 1997). Este instrumento sugiere que existen cinco dimensiones importantes de la personalidad: extraversión, neuroticismo, cordialidad, búsqueda de sensaciones y conciencia. Los delincuentes puntuaban bajo en cordialidad y conciencia (Heaven, 1996), por lo que era de esperar que los acosadores o agresores también lo hicieran. Rigby (1997), en Australia, encontró que los alumnos que se autoidentificaban como agresores puntuaban bajo en cooperación.

En general los agresores masculinos presentan una actitud con tendencia a la violencia y el uso de medios violentos. Se caracterizan por la impulsividad y una necesidad imperiosa de dominar a los otros. Presenta poca empatía con las víctimas de *bullying*. Entre los psicólogos y otros especialistas de la salud mental es muy común la opinión de que los individuos que adoptan un modelo de conducta agresivo y bravucón escondan una personalidad ansiosa e insegura (Olweus, 2006).

Empatía.

Ross y Ross (1998), afirmaron que muchos agresores son egocéntricos, esto refuerza la creencia de que los sujetos antisociales suelen presentar una baja empatía con las víctimas de *bullying*. El bien conocido egoísmo y crueldad de los delincuentes

podría no limitarse a una cuestión de temperamento. Podría ser una cuestión de pensamiento, un déficit cognitivo. Puesto que al no poder pensar sobre cómo se sienten los otros, los agresores tropiezan frecuentemente con problemas interpersonales.

La empatía cognitiva (descrita como la habilidad de comprender el estado emocional del otro) se distingue comúnmente con lo que es la empatía afectiva (habilidad de sentir o compartir el estado emocional del otro). La empatía cognitiva tiene una estrecha relación con la agresión, posiblemente esto se deba a que está ligada a un Coeficiente Intelectual bajo; sin embargo, la relación entre una empatía afectiva y agresión es débil (Jolliffe y Farrington, 2005).

Los acosadores presentan una baja empatía, Menesini, Eslea, Smith, Genta, Giannetti, Fonzi y Constaabile (1997), en Italia e Inglaterra, encontraron que los agresores se inmutaban menos cuando observaban una situación de maltrato en comparación con otros menores. En Finlandia, Kaukiainen, Bjorkvist, Lagerspetz, Osterman, Salmivalli, Rothberg, y Ahlbom (1999), informaron que la baja empatía (medida por compañeros) correlacionaba con la agresión física, verbal y psicológica. En otro estudio Menesini *et al.*, en Italia, encontraron que los agresores (identificados por los compañeros) eran egocéntricos y presentaban una desconexión emocional respecto a sus acciones. En Inglaterra, Jolliffe y Farrington (2005), descubrieron que los alumnos que se autocalificaban como agresores presentaban una baja empatía afectiva pero no una baja empatía cognitiva.

Sutton (1999), argumentaba que aunque los acosadores escolares entendieran las emociones no eran capaces de sentir o compartir el estado emocional del otro, esto sugiere entonces que los agresores tienen una baja empatía afectiva pero no una baja empatía cognitiva, al igual que los resultados de Jolliffe y Farrington (2005). Sutton (1999), pensaba que los agresores por lo general eran fríos, maquiavélicos y manipuladores en las situaciones sociales. En Grecia, Sutton encontró que los acosadores tendían a ser maquiavélicos y manipuladores. Por lo que no resulta extraño que los agresores tiendan a puntuar alto en las tres dimensiones de psicopatía infantil (Farrington *et al.*, 1997): un estilo interpersonal deficiente (por ejemplo, manipulador, mentiroso), experiencias afectivas deficientes (por ejemplo, bajo sentimiento de culpabilidad, crueldad, baja empatía, bajo remordimiento) y un comportamiento impulsivo e irresponsable (por ejemplo, incapacidad para pensar antes de actuar, búsqueda de sensaciones, aburrimiento).

Autoestima y Depresión.

Por lo general se piensa que ejercer *bullying* está relacionado con comportamiento de exteriorización (por ejemplo, con la conducta agresiva), mientras que la víctima se relaciona con comportamientos de interiorización, por ejemplo, con la ansiedad y depresión (Kumpulainen *et al.*, 1998). No existe duda de que las víctimas son ansiosas, depresivas, con baja autoestima y una opinión negativa de sí mismos y de la situación (Bond, Carlin, Thomas, Rubin y Patton, 2001), y que el proceso de victimización puede causar depresión y serios problemas de salud mental posteriormente (Rigby, 2003). Sin embargo, existen pruebas que demuestran que los agresores también suelen tener baja autoestima.

Olweus (1993), en su estudio en Estocolmo, concluyó que los agresores masculinos eran duros, fuertes, seguros y no ansiosos. No obstante, en una encuesta realizada en Irlanda a escala nacional, O'Moore y Kirkham (2001), descubrieron que los alumnos que se autocalifican como agresores solían tener baja autoestima y se mostraban preocupados por sus habilidades intelectuales, su apariencia física y su popularidad. Kumplulainen, Rasanen y Puura (2001), encontraron en Finlandia, que los acosadores escolares tenían mayores posibilidades de sufrir depresión que los del grupo control, en este mismo sentido, Swearer, Song, Cary, Eagle y Mickelson (2001), reportaron en su estudio desarrollado en Estados Unidos de América, que era más probable que los agresores sufrieran de depresión, en comparación con las víctimas.

En contraste, Duncan (1999), obtuvo resultados diferentes en Estados Unidos de América, donde se encontró que los agresores escolares puntuaban alto en ansiedad como en autoestima. Baldry y Farrington (2005) en Italia, no encontraron ninguna relación entre el maltrato y la autoestima. Por su parte, Rigby y Slee (1991) en Australia, concluyeron que los agresores tenían una autoestima superior a la media. Es importante considerar que pueden existir diferencias significativas con respecto al género. Roland (2002), en Noruega, concluyó que el *bullying* autoinformado estaba relacionado con la depresión en las chicas pero no en los chicos. Algo parecido lo que Rigby y Cox (1996), encontraron que el acoso autoinformado estaba relacionado con la depresión en las chicas pero no en los chicos.

En general, los menores que son nerviosos, introvertidos e inhibidos no suelen ser agresivos en una etapa posterior de su vida (Schwartz, Snidman y Kagan, 1996).

Habilidades Sociales.

No cabe la menor duda de que las víctimas de MEP suelen ser aquellos jóvenes que no son populares, se sienten estúpidos, avergonzados o faltos de atractivo, además que presentan ciertos problemas o dificultades para hacer amigos, son marginados o discriminados por parte de sus compañeros de clase, y suelen estar solos o tener pocos amigos (Eslea, 2003; Nansel *et al.*, 2001). Lo que no se encuentra claro es que si esto mismo pasa en el caso de los agresores, porque al parecer cuentan con mejores habilidades sociales. Espelage y Holt (2001), en Illinois, Estados Unidos de América, encontraron que los acosadores escolares tendían a ser populares, y que tres cuartas partes tenían amigos que eran agresores, según indicaban sus propias declaraciones. En las encuestas a gran escala que llevaron a cabo tanto Eslea (2003) (en siete países) como Nansel *et al.*, (2001), en Estados Unidos de América, se encontró que los alumnos que se autoidentificaban como agresores no mostraban diferencias en comparación con otros menores en cuanto a sentimientos de soledad o tener pocos amigos. Sin embargo, en la investigación de Boulton y Smith (1994), en Inglaterra, observaron que los alumnos que fueron calificados de agresores por sus compañeros de clase presentaban una tendencia a ser rechazados por otros menores. Resultado parecido a la investigación de O'Moore y Hillery (1991), en Irlanda, quienes encontraron que los alumnos que se autodefinían como acosadores escolares eran impopulares. Para darle una posible explicación se puede decir que la impopularidad de los agresores se detecta más por la información que proporcionan los compañeros, y que los autoinformes por parte de los agresores acerca de su

propia popularidad sean incorrectos. Podríamos decir entonces, que la tendencia es que los chicos acosadores o agresores sean rechazados por sus iguales o pares.

Olweus (1993), concluye que los agresores masculinos tienden a ser duros y fuertes debido a que entre los chicos, la fortaleza o las debilidades físicas desempeñan una función importante en el *bullying*. Lagerspetz, Bjorkvist, Berts y King (1982), en Finlandia, y Stephenson y Smith (1989), en Inglaterra, encontraron una relación entre acoso y la fortaleza física. Unnever y Cornell (2003), encontraron que los agresores se autocalificaban como más altos y más fuertes que otros menores, mientras que Borg (1999), en la República de Malta, no encontró ninguna relación entre el *bullying* y la altura. Parece que se puede concluir que las investigaciones demuestran que los chicos más bajos tienden a ser más agresivos (Farrington *et al.*, 1997). Olweus (1993), llega a la conclusión de que no necesariamente los varones fuertes vayan a emplear su superioridad física para intimidar a otros. En realidad la investigación apuntaba hacia la relación más débil entre fuerza física y agresividad: un número bastante elevado de varones fuertes no son agresivos. Sin embargo, lo que parece caracterizar al agresor (masculino) es la combinación de un modelo de reacción agresiva y de fuerza física. Del mismo modo, una víctima se caracteriza por una combinación de un modelo de reacción ansiosa y de debilidad física. Se planteaba la relación evidente entre fuerza física y el alto grado de popularidad entre los compañeros, y entre la debilidad física y la escasa popularidad. Aparentemente, la fuerza física tiene bastante relevancia en la determinación de la popularidad de un joven, es probable que esta disminuya el riesgo de que un chico sea maltratado. Además, la fuerza física le suministra al joven masculino los medios con los que

podría defenderse, en el caso de ser atacado. Por tanto, la fuerza física funciona como una buena protección contra las agresiones y la posibilidad de convertirse en víctima. No es probable en el caso de las chicas que la fuerza física desempeñe la misma función que con los chicos.

Por otra parte, existen muchos factores biológicos que pueden correlacionarse con el acoso escolar, incluyendo la testosterona y la serotonina (Farrington, 1997). Sin embargo, son pocos los estudios sobre la relación de los factores biológicos con el *bullying* desde que Olweus (1993), realizara su trabajo pionero sobre el tema. En dicha investigación se mostraba que, en el caso de los hombres, ejercer MEP estaba relacionado con altos niveles de testosterona y bajos de adrenalina (lo que refleja por ende un nivel bajo de activación). Según Raine (1993), los jóvenes disociales y violentos presentan una tasa cardiaca baja en estado de reposo misma que refleja una baja activación o intrepidez (*fealeness*).

Los factores hereditarios también pueden influir en el desarrollo de un modelo de reacción agresiva o ansiosa, por ejemplo, a través del temperamento del niño (Olweus, 1980 y 1984). Sin embargo, es posible que este factor no ejerza una influencia fuerte o directa.

Cap. III.- LA FAMILIA.

“Aquel que escribe en el alma de un niño, escribe para siempre”
Anónimo.

3.1.- LOS PADRES.

En este tercer capítulo se presentan diversos enfoques que exploran el contexto familiar tales como; la teoría del aprendizaje social, teoría del apego, los esquemas de relaciones familiares, teoría del manejo de la culpa, teoría cognitivo conductual, teoría de los sistemas familiares, haciendo especial énfasis en las investigaciones nacionales e internacionales acerca de los estilos parentales y los factores de riesgo familiares.

Desde que uno es niño la familia tiene un lugar importante en el proceso de socialización, por lo que se debe tomar en cuenta que es un proceso que lleva implícito una interacción constante entre el individuo y el contexto. En este capítulo se abarca algunas investigaciones (nacionales e internacionales) acerca de los factores de riesgo familiares poniendo énfasis en los estilos parentales (autoritario, permisivo, negligente y democrático), la teoría del aprendizaje social, la teoría del apego, los esquemas de relación familiar, la teoría cognitivo-contextual, la teoría de sistemas familiares y la teoría del manejo de la culpa.

Mendoza (2012), mencionaba algunos de los factores de riesgo familiares que se consideran más relevantes:

- Los conflictos familiares, violencia intrafamiliar y los modos en que se manejan.

- Los padres usan la escuela como guardería, además de delegar la responsabilidad total de educar a sus hijos.
- No existe buena comunicación y relaciones coercitivas entre la familia y la escuela.
- Las estrategias disciplinarias parentales deficientes.
- Las relaciones negativas u hostilidad entre padres – hijo (Rigby, 1994).
- Sobreprotección familiar.
- Padres intrusivos (Olweus, 2006).
- Escasa comunicación familiar.
- Depresión crónica de la madre.
- Carencia de figura paterna o tener malas relaciones con los hermanos (Bowers, Smith y Binney, 1992).

Los factores anteriormente mencionados pueden interactuar con factores genéticos, de temperamento y con el género.

Las investigaciones sobre los factores que impactan de manera negativa al desarrollo del individuo, nos dice que el relativo impacto de un factor de riesgo puede depender de la existencia de otro factor de riesgo (no necesariamente del mismo tipo). Por ejemplo, se puede dar interacción entre dos factores de riesgo familiares (problemas entre los padre y problemas entre los hijos), o entre un factor familiar y uno externo a la familia, como por ejemplo, sufrir de prácticas parentales severas

puede interactuar con factores genéticos que son propiamente características individuales de los individuos. El género es un factor de riesgo por las diferentes formas que adquiere la agresión en hombres y mujeres (Bjorkqvist *et al.*, 1992); la edad influye en cuanto a las variaciones que se producen en la aceptación de las normas y de la violencia dependiendo de ella; y la etnia influye en medida a las variaciones que tienen los estilos parentales en las diferentes culturas.

También se producen interacciones entre las prácticas parentales, la relación con los iguales, la escuela y la comunidad. Ladd, Le Sieur y Profilet (1993), señalaban que los padres podían asumir diferentes roles, por ejemplo, designador de amigos, mediador, supervisor y asesor. También son los responsables de regular o no, el grado en que sus hijos acceden a los contenidos audiovisuales, como el internet, la televisión, etc.

3.2.- ESTILOS PARENTALES.

Son muchos los estudios que señalan la importancia de los estilos parentales sobre el proceso de socialización del niño. Es por esto, que la psicología se ha encargado de estudiar a la familia desde diferentes enfoques. Entre los primeros estudios que se hicieron sobre estilos parentales destacan los trabajos de Schaeffer (1959), Sears, Maccoby y Levin (1957) y Becker (1964). Posteriormente Baumrind (1968), logra conceptualizar el control parental como patrones interrelacionados de creencias, afectos, prácticas y formas de comunicación y socializar con sus hijos, esto recibe el nombre de estilos parentales, a los cuales definió como los patrones generales de crianza que caracterizan las respuestas y técnicas parentales típicas. Clasificó los

estilos parentales en tres categorías: autorizativo o democrático (pone reglas pero expone razones y negocia), autoritario (estricto, no negociable) y permisivo (laxo en el establecimiento de reglas). Sin embargo, Maccoby y Martín (1983), ampliaron y definieron una cuarta categoría, denominado indiferente o negligente, el cual consiste tanto en poca restricción como en poca calidez. Ellos no imponen límites, ya sea porque no les interesa o porque su propia vida es tan estresante que no tienen la energía suficiente para encargarse y dirigir a sus hijos.

En términos generales se definieron los cuatro estilos parentales de la siguiente forma;

El estilo autoritario hace referencia a los padres que intentan imponer y controlar los comportamientos, actitudes, los procesos de pensamiento, expresión de emociones y sentimiento de los hijos, haciendo un ejercicio de su voluntad, teniendo la razón en todo, siendo una autoridad incuestionable y estricta, enfatizando la obediencia respecto a la autoridad, anulando la expresión emocional, siendo controlador(a) e intrusivo(a) en las actividades, vigilando lo que hace, además de no orientar a metas ni reconocer los éxitos del hijo, inhibiendo así su autonomía, son padres que no alientan la comunicación abierta entre padres e hijos.

También se caracterizan por ser padres exigentes que prestan muy poca atención a las necesidades de los hijos. Son padres que se relacionan a partir de dar órdenes, mismas que no pueden ser cuestionadas, discutidas ni mucho menos negociadas por los hijos, no existe consenso o acuerdos, los padres en todo momento están

marcando quien es la autoridad; cuando los hijos desobedecen una orden, es muy probable que ejerzan el castigo (incluido el físico).

Baumirind menciona que el estilo autoritario es alto en demanda por parte de los padres y bajo en responsabilidad parental hacia los hijos. Como consecuencia los hijos de padres que son educados con este estilo se manejan como jóvenes obedientes, carentes de espontaneidad, curiosidad, y originalidad, comúnmente son dominados por sus contemporáneos. Estos efectos son más marcados en niños que en niñas. Estos jóvenes no participan en el establecimiento de las normas en casa por lo que generalmente no asumen responsabilidades por sus decisiones personales.

El estilo democrático se refiere a los padres que esperan conductas maduras y responsables de los hijos, para ello se basan en las reglas firmes, usando órdenes y sanciones cuando es necesario, apoyan, respetan y brindan un balance entre la expresión emocional y la comunicación, permite y fomenta la independencia, individualidad y autonomía de forma equilibrada, reconoce el esfuerzo y derechos de sus hijos, supervisa donde se encuentra éstos, alienta la toma de decisiones libre y motiva al logro de metas, permitiendo que el hijo module su propia conducta participando en el análisis de las normas y promoviendo la comunicación abierta.

Son padres exigentes pero que atienden y comprenden las necesidades de sus hijos, por lo que utilizan la persuasión en los argumentos cuando se comunican, manejan bajo poder y alta demanda (Baumrind, 1966, 1980 1983). Son padres afectivos, comunicativos, exigentes y con disciplina razonada.

Los padres democráticos utilizan las explicaciones respecto a las reglas de conducta y sus expectativas, fomentando la independencia, autonomía, el interés, la comunicación y el control adecuado con los hijos (Mussen, Conger y Kagan, 1974). Los padres democráticos son alto en apoyo y firmes en control (Lamborn, Mounts, Steinberg, Dornbusch, 1991) así los hijos se sienten con mayor seguridad sabiendo que sus padres los aman (lo que se espera de ellos), son confiados, autocontrolados, asertivos y capaces de competir (Craig, 1994).

El estilo permisivo hace referencia a los padres que son tolerantes y aceptan los impulsos de sus hijos, usando un pequeño castigo como posible, haciendo pocas o ninguna restricción, permitiendo que el joven sea quien regula su conducta. Los padres permisivos permiten a sus hijos tomar sus propias decisiones y regir sus actividades, con bajas demandas de control de impulsos para su maduración. Son padres poco exigentes, actitud tolerante a los impulsos de sus hijos, no orientan, no dirigen, usan poco el castigo como medida disciplinaria, establecen pocas reglas y normas de comportamiento y son afectuosos con sus hijos. Estos padres no tratan de controlarlos mediante el ejercicio del poder, fuerza física, capacidad de conceder o limitar recompensas, sino que apelan a la razón del joven (Baumrind, 1966, 1980, 1983).

Los hijos que se desarrollan con este estilos parental tienen poco control de impulsos y autoconfianza, lo que repercute en agresividad e inmadurez para su edad, con pocas habilidades sociales y cognitivas; donde se observa una falta de responsabilidad e independencia (Baumrind, 1966).

El estilo negligente hace referencia a los padres que tienen niveles bajos de apoyo y control lo cual fomenta lejanía, existe poca restricción, disciplina, exigencia, comunicación y calidez; es decir estos padres no imponen límites, inclinándose a dejar que sus hijos hagan lo que quieran, con niveles bajos en la toma de decisiones y para regir sus actividades, otorgando poca supervisión, porque su vida es tan estresante que no tienen la energía suficiente para conducir u orientar a sus hijos (baja responsabilidad).

Estos padres son poco exigentes al atender y reconocer las necesidades de sus hijos, no desempeñan ningún papel ni muestran interés en dirigir el comportamiento de su hijo, por lo que usan muy poca motivación, además de utilizar bajos niveles de imposición y control, lo cual los hace ser padres distantes y jóvenes con libertad de atender o desatender los deseos del padre (Craig, 1994). Los hijos de padres que crecen con este tipo de estilo parental presentan problemas de autocontrol, pobre funcionamiento académico y problemas de conducta en la escuela como en la sociedad en general (Maccoby y Martín, 1983).

Este tipo de padres son parecidos a los permisivos, pero la principal diferencia radica en la poca atención a las necesidades de los hijos y las escasas muestras de afecto que muestran (Maccoby y Martín, 1983).

Se ha descubierto que el estilo democrático se relaciona constantemente con resultados positivos tanto en niños como en adolescentes. Por ejemplo, Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling (1992), mencionan que el estilo democrático se refleja en un mejor rendimiento académico y adquisición de compromiso en la

escuela por parte del adolescente. Los investigadores coinciden en que los hijos que proceden de hogares democráticos tienen una menor tendencia a presentar problemas emocionales durante su desarrollo. Por otra parte, también se puede decir que parecen favorecer la individualización. Los hijos provenientes de familias con estilos parentales permisivos también están individualizados. Los hijos de familias autoritarias están menos individualizados y más inclinados a tener trastornos emocionales. Finalmente, los padres que rechazan o que son negligentes tienen hijos más proclives a tener problemas emocionales y de conducta. (Hoffmann, Paris y Hall, 1996).

Otro estudio mencionaba que el calor humano que entregan los padres democráticos a sus hijos parece fomentar el desarrollo de la autoestima y las habilidades sociales. El control del comportamiento de los jóvenes ayuda a moldear sus impulsos y garantiza la autonomía psicológica que contribuye al desarrollo de la responsabilidad y la competencia. (Hoffman, Paris y Hall, 1996).

Por su parte Sears *et al.*, (1957), realizó estudios sobre el conocimiento de la agresividad en los niños, encontrando que la conducta materna de permisividad y agresión aumentaba la agresividad en ellos.

Otro autor que ha realizado estudios de este tipo es Coopersmith (1967), quien propone las siguientes dimensiones para las conductas paternas: Aceptación, Rechazo, Castigo, Control, Límites y Permisividad.

En cuanto a la relación que tienen los estilos parentales con el maltrato escolar, Baldry y Farrington (2005), informaron en un estudio con muestra italiana que el

estilo autoritario predecía una mayor implicación en comportamientos de maltrato escolar, como agresor y como víctima, mientras que un estilo punitivo predecía la variante particular de víctima agresiva. Ahmed y Braithwaite (2004), en un estudio en Australia con jóvenes entre 9 y 12 años mencionaron que el estilo autoritario era predictor del comportamiento de agresor o acosador y el de víctima agresiva.

Estudios en Nuestro País.

En 1994, Díaz Guerrero en sus estudios pioneros de la familia mexicana, encuentra que la autoridad del padre se ejercía de acuerdo al “estado de ánimo” y que los hijos deberían de obedecer ya que la autoridad era indiscutible (padres autoritarios). Por su parte la madre era profundamente afectuosa, tierna y sobreprotectora.

En 1994, Ortega llevo a cabo un investigación que tenía como objetivo establecer una relación entre los estilos parentales y el autoconcepto del niño, aplicando su estudio con en 195 niños que se encontraban estudiando el 5to y 6to grado de primaria con un promedio de edad de 12 años en una escuela oficial del Distrito Federal y a 167 madres de los jóvenes.

En su estudio encuentra que las madres con nivel escolar superior a primaria, presentaban mayor aceptación y cuidado a sus hijos, contrario a las madres que sólo cursaron la primaria castigaban más a sus hijos.

Con relación al autoconcepto de los jóvenes en este estudio encontraron que las prácticas de crianza maternas se relacionan fuertemente con el autoconcepto del joven. Con relación a la variable sexo de los jóvenes, se encontró que los estilos

parentales de la madre tenían mayor relación con el autoconcepto de los niños que con el de las niñas.

López (2000) pone a prueba el cuestionario de Ortega (1994) y lo aplica en 4 escuelas del Estado de México en el Municipio de Naucalpan a 200 niños de 4to, 5to y 6to de primaria de ambos turnos con una edad promedio de 11 años para realizar validación interjueces y análisis factorial. La aplicación de esta prueba de estilos parentales estaba dirigida a las madres. Adapta los reactivos originales de la prueba de Ortega (1994), formando ocho factores para la madre; Rechazo, Aceptación, Evaluación entre hermanos, Castigo, evaluación afectiva madre-hijo, Falta de límites, Fomentar la autonomía y Sobreprotección cuya consistencia fue .88 y para el instrumento de los niños formo también ocho factores; Afecto positivo, Afecto negativo, Control firme, Disciplina racional, Preferencia hacia el sujeto, Fomentar autonomía, Dependencia, Atención, y Sobreprotección, la consistencia interna fue de .84.

El instrumento desarrollado por la autora conforma un instrumento con un número menor de reactivos y una composición factorial que explica porcentajes más elevados de la varianza total, con mayores índices de confiabilidad. López (2000), concluye en este estudio que las madres que generan rechazo, castigo como una forma de generar autonomía en su hijo, desarrolla en este último una percepción de afecto negativo. Por otro lado las madres que dan aceptación a sus hijos, generan en ellos un afecto positivo. En este estudio la autora no encuentra diferencias significativas en cuanto al sexo ni a la ocupación de la madre, pero sí en la edad de los niños.

El estudio de Jiménez (2000), tenía como objetivo desarrollar mayor conocimiento sobre los estilos parentales maternos referidos por las madres y el percibido por los niños preescolares en el Distrito Federal, también de las interacciones sociales en 254 niños con un rango de edad de 5 a 6 años y 217 madres de los niños participantes, encontró 5 factores para las madres; Indiferente con un Alfa=.85, autoridad con apoyo con un Alfa=.80, Autoritario con un Alfa=.63, Autoridad con apoyo y reflexión con Alfa=.58 y Permisiva Alfa=.61: para los niños se llevaron a cabo algunos dibujos que constituían los reactivos y las respuestas, con las siguientes dimensiones; Autoritario con una Alfa=.94, Democrático con un Alfa=.78, Permisivo con un Alfa=.71, e Indiferente con un Alfa=.56. Se concluye que mientras más apoyo, reconocimiento de los aciertos del niño y guía hacia la reflexión del hijo, el niño presentará mejores interacciones sociales en el aula.

Por otra lado, Vargas (2000), llevo a cabo una investigación con la intención de observar la relación que tiene los estilos parentales con el estilo de apego en 227 niños de 3ro, 4to, 5to y 6to de primaria, cuyo rango de edad fue entre los 8 y 12 años, de 3 escuelas públicas de ambos turnos. En dicha investigación obtuvo cinco factores para la madre; Autoritativa con un Alfa=.77, Autoritaria una Alfa=.61, Rechazante hostil con un Alfa=.64, Indiferente inconsistente con un Alfa=.50, Democrática con un Alfa=.61 y tres factores para el padre; Autoritativo-Democrático con un Alfa=.87, Autoritario-Hostil con un Alfa=.76 y Autoritario-Instrumental con un Alfa=.76. Sus factores están compuestos por 38 reactivos para la madre, tomando los pesos factoriales a .30 y .29 para el padre, con pesos factoriales mayores a .30, Vargas (2002), define sus factores por los reactivos que lo

forman, dando como resultado su escala de patrones de paternidad. En esta investigación la autora encuentra diferencias significativas en el estilo autoritativo de madre para el sexo e interacción. Los resultados indican que los estilos de paternidad de madre autoritativa y democrática y padre democrático están asociados a los estilos de apego seguro externo, independiente, cercano expresivo y seguro interno, y el patrón de padre Orientador, al independiente y al seguro externo, mientras que los patrones de paternidad autoritarios en madre y padre están relacionados a estilos de apego principalmente ansiosos y evitantes; por último los patrones de indiferencia y Rechazo están asociados a los estilos de apego ansiosos en los niños y en las niñas.

En conclusión ambas autoras, definen de manera clara los factores acerca de la tipología parental, lo que permite contar con definiciones conceptuales congruentes con lo que se mide.

Blanco (1996), menciona que la aplicación adecuada de la disciplina dentro de la casa constituye uno de los factores relevantes para el sano desarrollo del niño. Disciplinar consiste de acuerdo al autor enseñar herramientas de responsabilidad, no castigar. La buena disciplina es inmediata, consistente, fácilmente aplicada, directa, positiva, apropiada en intensidad efectiva. A mayor disciplina y responsabilidad, debe existir mayor carga de afecto y reconocimiento positivo por parte de los padres. Cualquier desequilibrio de estos dos polos se traduce en conductas de sobreprotección, indecisión, dependencia, timidez, apatía o bien, rebeldía, indisciplina e inseguridad.

Jiménez, Hernández y Reidl (2001), elaboraron un instrumento para medir la percepción de los niños preescolares en cuanto al estilo parental ejercido por sus madres. Para ello diseñaron un instrumento para niños preescolares con reactivos ilustrados que representan situaciones hipotéticas. Bajo el procedimiento de técnica ínterjueces y el modelo de Rasch, validaron el instrumento resultando válido y confiable excepto la escala indiferente. El estudio determina que los niños preescolares perciben a sus madres en autoritarias y no autoritarias.

En el 2004 Cortés, Flores y Góngora, a partir de distintos estudios que se han realizado desde la percepción de los padres, querían estudiar las prácticas de crianza desde la perspectiva de los niños, debido a que en su zona geográfica no había estudios al respecto. Utilizaron una escala de percepción de prácticas de crianza para niños que fue diseñada a partir de una escala de prácticas de crianza para padres (Cortés, Flores y Góngora, 2003). En su estudio formaron cuatro factores para los padres: interacción positiva, disciplina punitiva, afectividad e irritabilidad y para la mamá cinco factores: interacción positiva, disciplina punitiva, afectividad, irritabilidad y control.

Existen algunas investigaciones realizadas con jóvenes mexicanos, que caracterizan los estilos parentales asociándolos a sistemas disciplinarios o adaptando instrumentos a la población mexicana, por ejemplo;

Cruz (1986), estudio la influencia de las amistades y el tipo de disciplina paterna en el uso de anticonceptivos de 100 jóvenes alumnos de una preparatoria pública con un rango de edades entre 17 y 20 años de ambos sexos, con un nivel socioeconómico

medio. En la investigación se encuentran dos factores para el padre y dos para la madre; El primero hace referencia a la Comunicación verbal y afectiva con el hijo, Internalización de normas, el cual es muy parecido al estilo autoritario, y el segundo factor se refiere a la Independencia y tomas de decisiones del padre hacia el hijo, mencionando ser un sistema parecido al que ejerce el estilo democrático. Los resultados mostraban que los padres tienen buena disposición a fomentar en sus hijos mayor independencia y autonomía. En promedio los jóvenes de la muestra percibían a la madre como más cariñosa y afectiva en comparación a los padres. También percibían buena disposición por parte de la madre respecto a proporcionales independencia y autonomía. Concluye que no existe correlación significativa entre el factor 1 y el uso de anticonceptivos, lo que indica que el grado en que los padres fomentan la internalización de normas y la comunicación verbal y afectiva en el hijo no afecta el uso de anticonceptivos de este; de igual manera establece que no existe correlación significativa entre el factor 2 y el uso de anticonceptivos por parte de los jóvenes, lo que hace referencia a que el grado en que los padres fomentan la autonomía y la toma de decisiones en el hijo no afecta el usos de anticonceptivos por parte de esté.

Hernández y Sánchez (1996), en su investigación encontraron una relación de las variables de expresión de afectos, apoyo al enfrentar problemas, interés y confianza en la relación con sus padres. Existe correlación entre el informe de los adolescentes de la percepción de las prácticas parentales y el sufrimiento y enfermedad psicológica. Además observaron que el autoritarismo de los padres como estilo

parental está presente, sin embargo, existen otras formas de interacción que involucran expresiones de afecto y apoyo.

Castellanos (1997), realiza una investigación con una población de 202 mujeres adolescentes, 102 mujeres embarazadas y 100 mujeres no embarazadas, para observar si existían diferencias entre en el perfil de estilo parental entre las dos clasificaciones de adolescentes. En la investigación se utiliza el cuestionario de Salud, Estilos de Vida y Comportamiento (SEVIC), el cual mide aspectos como las relaciones de los padres, la relación general con la madre, la relación general con el padre, el trato duro y los castigos de los padres y la interacción familiar; En sus resultados se observó que las jóvenes embarazadas percibían la relación entre sus padres como desfavorables, y una comparación negativa por parte de ellos, así como no contar con la libertad de tomar decisiones. Otra observación es que la ausencia del padre y la relación hija-padre está relacionada al embarazo adolescente, al igual que tener una relación pobre con el padre, aunque esté presente, pero frecuentemente con una falta de comunicación.

Asili y Corolla (2002), utilizaron la escala Parental Bonding Instrument, desarrollado por Parker (1998), traduciéndola al español y adaptándola a la población, para observar la relación entre el cuidado materno y paterno con la ansiedad, la depresión y la soledad en 52 mujeres jóvenes con un rango de edad de 22 y 25 años, estudiantes de una universidad privada. Como resultados se encuentra que las cualidades de los padres tienen efecto directo en la vida de sus hijos; revelando una relación negativa entre el cuidado paterno y el rasgo de ansiedad, la

depresión, la soledad en el grupo de mujeres jóvenes, se concluye reforzando la importancia de involucrar a ambos padres en la educación de sus hijos.

Por otro lado, Vallejo, Aguilar y Valencia (2002), basándose en la tipología de Baumrind (1967, 1971) y Maccoby y Martín, (1983), sobre estilos de parentales, adapta y traduce el cuestionario de estilos de paternidad desarrollado por Lamborn *et al.*, (1991), en una muestra conformada por 284 jóvenes de ambos sexos, quienes eran estudiantes totonacas de una telesecundaria y telebachillerato con un rango de edad entre los 12 y 18 años de la región de Papantla, Veracruz. El instrumento consta de 38 reactivos con las siguientes dimensiones; Involucramiento/Aceptación, con 14 reactivos y un $\alpha=.72$, La dimensión de Exigencia/Supervisión con 17 reactivos y un $\alpha=.79$ y la dimensión de Autonomía Psicológica con 7 reactivos y un $\alpha=.73$, en la primera fase de la investigación se aplicó el cuestionario a los padres por ser la figura representativa dentro de la familia en el contexto de la aplicación. En su estudio final se aplicó el cuestionario a ambos padres, determinando el estilo de paternidad de las madres y padres de 38 adolescentes totonacas. Como resultados concluye que la madre presenta diferentes estilos, y encuentra diferencia entre los estilos de los padres y de las madres dependiendo el sexo del adolescente. También se observan altos puntajes en el estilo negligente, pero refiere Vallejo que al parecer existe una coordinación entre el padre y la madre en cómo educar a los hijos e hijas y una autoridad compartida.

Aguilar, Valencia y Romero (2004), en su estudio compararon los estilos parentales percibidos por estudiantes mexicanos de bachillerato y su relación con varias medidas de desarrollo psicosocial, utilizaron una versión modificada de la

adaptación de la escala de Steinberg (1992), hecha por Vallejo, Aguilar y Valencia (2002), que contempla dos escalas, una de involucramiento y otra de supervisión, que se aplicó a una muestra de 213 estudiantes. El instrumento integra aseveraciones que describen actitudes y conductas características de los cuatro estilos propuestos por Baumrind. Esta investigación valora las desventajas del instrumento de Steinberg por ser de otra cultura que no se adecua nuestra población y confirma los resultados de las investigaciones que afirman que los estilos parentales autoritativos o democráticos percibidos por los adolescentes se ven reflejados en un desarrollo psicosocial mejor que el de los otros estilos.

Frías, Sotomayor, Corral y Castell (2004), entrevistaron a 150 madres mexicanas para investigar sus creencias, sus prácticas de crianza, sus niveles de depresión, su grado de autonomía, el castigo físico que le daban a sus hijos y su percepción acerca de la efectividad del mismo. Utilizaron el instrumento Adolescent and Childen Diagnostic Inventory (Baumrind, 1991), traducéndolo al español, el cual incluye niveles de autoritarismo y autonomía y participación en la toma de decisiones familiares por parte de la mujer, así como reactivos para medir un estilo democrático. La escala del estilos parental Autoritario produce un Alfa=.60 y el estilo parental Democrático un Alfa=.50. Los resultados muestran que un estilo autoritario tiene efecto en la crianza punitiva de los hijos e hijas; las creencias disciplinarias influyeron en el estilo autoritario, en la autonomía y participación de las madres en las decisiones en el hogar.

Palacios y Andrade (2006), estudiaron los estilos parentales como probables predictores de conductas de riesgo en adolescentes y encontró que el estilo parental

que se asocia con las conductas de riesgo es el autoritario de los padres, que los factores que aumentan el riesgo en los jóvenes son tener más de 16 años, una menor supervisión por la madre y mayor imposición por parte del padre. Encontró también que el estilo democrático es el que moldea conductas prosociales. El instrumento contempla las prácticas parentales con las que se puede confirmar una tipología de los estilos parentales desde la percepción en adolescentes mexicanos que a su vez proporciona una opción de medición útil y confiable. El instrumento mostró ser válido y confiable, así como culturalmente sensible a nuestra población. Además de estar basado en la tipología propuesta por Baumrind y Maccoby y Martín.

Se utilizó 1000 sujetos adolescentes estudiantes de bachillerato con una media de 16 años. El instrumento tiene una escala para padre y otra para madre. Sometido a un análisis factorial con rotación ortogonal se obtuvo para la escala del padre siete factores; Apoyo, Autonomía, Imposición, Reconocimiento, Supervisión, Control y Toma de decisiones. Para la escala de la madre se obtuvieron los mismos factores a excepción del último que cambia toma de decisiones por motivación en madre.

3.3.- OTROS FACTORES DE RIESGO FAMILIARES.

Teoría del Aprendizaje Social.

Las teorías del aprendizaje social tienen sus inicios con Bandura (1973) y propuso que los padres:

- Son modelos del comportamiento.
- Reforzadores de ciertos comportamientos de sus hijos.

Un ejemplo derivado de estos trabajos es el modelo de parentalidad coercitiva de Patterson (Patterson, DeBaryshe y Ramsey, 1989) que establece que los padres modelan inconscientemente, refuerzan los comportamientos agresivos de sus hijos cuando responden sin coherencia a sus demandas, cuando se niegan aceptarlas inicialmente pero haciéndolo finalmente, por exasperación por la insistencia de sus hijos: se crea un ciclo coercitivo parental.

En la revisión hecha por Loeber y Dishion (1983), se concluye que los predictores más importantes de la agresividad infantil eran: sufrir castigo físico severo, tener falta de cariño y ser educado con prácticas parentales poco coherente. Olweus (1980), en Noruega confirmó lo anterior con un estudio empírico al que añadió el factor de tener un temperamento irascible. Bates (1998), en Estados Unidos de América, informó que el temperamento difícil, combinado con una parentalidad no restrictiva o permisiva, generaba comportamientos de externalización.

Otro tema de interés es el vínculo existente entre sufrir maltrato infantil y tener comportamientos externalización. Por ejemplo, en Estados Unidos de América, Weiss (1992) menciona que imponer una disciplina severa provocaba que el niño fuera agresivo y acosara a sus compañeros. Pettit, Laird, Dodge, Bates y Criss (2001), por su parte, informaron que las prácticas disciplinarias severas provocaban problemas de externalización.

Schwartz, Dodge, Pettit y Bates (1997), en Estados Unidos de América, realizaron un estudio con niños de 4 a 5 años y entrevistaron a sus madres, atendiendo la relativa exposición de los niños a la violencia, agresión, conflicto matrimonial,

acontecimientos estresantes y daño físico. Se puso de manifiesto que la exposición a la violencia y al conflicto familiar en el período previo a la escolarización predice la agresividad infantil y maltrato entre pares a los 8 y 9 años (según informes de sus compañeros). Las víctimas agresivas tenían tres veces más probabilidades que el resto de víctimas de haber experimentado maltrato físico por parte de algún miembro de la familia, con una tasa de incidencia del 38%.

Posteriormente en otro estudio, Schwartz, Dodge, Pettit y Bates (2000), informaron que las prácticas parentales que eran duras y punitivas en edades tempranas también incrementaba la posibilidad de convertirse en víctima en una etapa posterior sí, además el niño tenía pocos amigos en la escuela (mismos que podrían actuar como un factor de protección). Schwartz *et al.*, decían que los modelos familiares violentos propiciaban que el niño usara la violencia puesto que aprendía que era eficaz para alcanzar sus objetivos y que las experiencias de maltrato y violencia severa provocaban que los niños desarrollaran una visión del mundo como un lugar violento, hostil, peligroso y, en consecuencia que se atribuyera una intencionalidad hostil a ciertos comportamientos. Esto provocaría altas tasa de reacciones agresivas y de enfado, el rechazo de los compañeros y la aparición de rasgos de víctima agresiva.

También se han debatido sobre los efectos que tiene el castigo físico severo dentro de las escuelas y casas. Al respecto, Strassberg, Dodge, Pettit y Bates (1994), en Estados Unidos de América, estudian los efectos sobre las nalgadas (violencia física) y violencia emocional sobre la agresividad del niño en guardería. Por otro lado, autores como Straus, Sugarman y Giles-Sims (1997), postulaban la relación causal

entre castigo corporal y comportamiento antisocial, que persiste inclusive cuando se toman en cuenta otros factores como el género, la relación de los padres, la raza y el nivel socioeconómico. Lanzelere (2000), informó que las nalgadas por parte de un progenitor no resultaban perjudiciales siempre y cuando se dieran de la siguiente forma:

- No tiene que ser muy fuerte.
- Que no se den en momentos de ira.
- Que se limitaran en un rango de edad de 2 a 6 años.
- Que fueran a la par de un razonamiento de causa.

Sin embargo, las investigaciones más recientes le dan importancia a los factores de riesgo múltiples. Por ejemplo, en Australia, Brennan, Bor, Najman y Williams (2003), emplearon datos longitudinales, para examinar los predictores de la agresión temprana persistentes hasta los 15 años de edad. Como factores se incluían: factores biológicos (complicaciones en el parto, temperamento, etc.) y factores sociales (disciplina dura, hostilidad, etc.). Con este estudio se puso de manifiesto que los factores interactúan de forma multiplicativa, aunque en este caso los factores sociales demostraron tener más peso en el caso de las niñas. El consumo de drogas (incluido el alcohol) en el padre y la depresión de las madres eran predictores independientes importantes.

Hay, Pawlby, Angold, Harold y Sharp (2003), en Inglaterra realizaron un estudio longitudinal sobre la influencia de la depresión en la madre. Se encontró que los hijos

de mujeres que sufrieron depresión posparto y que lo sufrieran durante los tres meses siguientes al nacimiento del niño, tenían mecanismos pobres de autorregulación y síntomas de TDAH y comportamientos más violentos a la edad de 11 años. Algunos otros predictores del comportamiento violento señalados en el estudio fueron: el estrés económico, el arresto y encarcelamiento del padre biológico (cabe mencionar que tener una familia monoparental no pareció tener una influencia significativa).

Teoría del Apego.

El modelo del apego es importante explorarlo para conocer la relación progenitor – hijo. Bowlby (1988), proponía que el tipo de apego que se desarrolla entre el cuidador primario y el niño durante los primeros años es la base del modelo de funcionamiento interno (MFI). Este modelo sigue influyendo en el desarrollo futuro del niño y en la conducta que asuma en las relaciones a través de su vida. Si el modelo referido fuera inseguro o disfuncional durante los primeros años de vida puede llevar a que el niño tenga conflictos o dificultades con sus compañeros en el colegio. Aplicando la “situación del extraño” a bebés entre 12 y 18 meses además de otros procedimientos de evaluación como el comportamiento que realiza en una reunión entre los 4 y los 6 años de edad o el test de la ansiedad por la separación de la infancia media o tardía, los niños se clasifican como A (ansioso/evitativo), B (seguro) o C (ansioso/resistente). Existen subcategorías de estas clasificaciones, sin embargo no se emplean con frecuencia. Al mismo nivel existe un nuevo tipo de apego: D, vínculo desorganizado (Main, Kaplan y Cassidy, 1985).

En un estudio de Estados Unidos (Troy y Sroufe, 1987), con una población de clase baja urbana, observaron las sesiones de juego de pares de niños de 4 y 5 años de edad, de quienes se evaluó el tipo de vínculo de apego existente a los 18 meses de edad con la “situación del extraño”. Evaluando el comportamiento de victimización de los 14 pares. En dicho estudio se encontró que los pares inseguros solían manifestar pautas de comportamiento víctima durante el juego, mientras los que tenían un apego seguro eran capaces de evitar ser víctimas y de victimizar a otros. Es importante mencionar que este estudio fue exploratorio debido a que la investigación utilizó una muestra reducida.

Otras investigaciones posteriores pudieron indicar que el vínculo inseguro predice relaciones más agresivas y difíciles con los iguales o pares. En Estados Unidos de América, Fagot y Kavanagh (1990), encontraron que las niñas (pero no los niños) que presentaban un apego inseguro-evitativo a los 18 meses tenían más problemas de externalización con los iguales. Turner (1991), en Inglaterra menciona que los niños con un vínculo de apego inseguro presentaban comportamientos más agresivos y externalizadores con los iguales a la edad de cuatro años en comparación con las niñas, que eran dependientes. Cohn (1990), en un estudio estadounidense con niños de 5 y 6 años de edad, encontró que los niños (pero no las niñas) con un vínculo de apego inseguro eran más agresivos.

Finnegan, Hodges y Perry (1996), informaron de la existencia de diferencias influidas por el género. Dicho estudio se llevó a cabo con una muestra de jóvenes estadounidenses de entre 9 y 13 años de edad, que evaluó los mecanismos de afrontamiento en las situaciones problemáticas. En el caso de los niños (pero no de

las niñas) el afrontamiento preocupado produjo comportamientos de internalización y victimización. Para ambos sexos, el afrontamiento evitativo produjo comportamientos de externalización (que fueron un predictor negativo de comportamientos de internalización, pero solo en el caso de los niños). Se obtuvieron resultados similares en un seguimiento de la muestra un año después (Hodges, Finnegan y Perry, 1999).

En Inglaterra Myron, Smith y Sutton (2004), desarrollaron un estudio con niños de entre 8 y 11 años de edad. Emplearon subtipos de apego más detallados, obtenidos del test de ansiedad por la separación. Los datos mostraron que tanto los agresores como las víctimas (de acuerdo con los informes de sus compañeros) tenían una mayor probabilidad de tener vínculos de apego inseguros cuando se les comparaba con los niños no implicados.

Los Esquemas de Relaciones Familiares.

Un esquema se basa en el comportamiento prototípico de los padres y el comportamiento propio del hijo. Existen algunas combinaciones de progenitor – hijo que predicen un comportamiento de víctima. Los mecanismos de afrontamientos preocupados y/o debilitados, cuando se junta con la sobreprotección, control psicológico o control físico coercitivo por parte de los progenitores, predicen un comportamiento de víctima. Los mecanismos de afrontamientos desafiantes y/o evitativos, cuando se combinan con control físico coercitivo o control laxo predicen comportamiento de agresión. El modelo no establece claramente la predicción del comportamiento víctima agresiva o de agresor/víctima. Perry, Hodges y Egan

(2001), no pudieron probar su modelo predictivo de los esquemas de relaciones familiares, pero se ha probado en Finlandia con jóvenes de 11 y 12 años de edad (Ojanen, Rajainmaki y Salmivalli, 2004).

Teoría del Manejo de la Culpa.

Algunos investigadores como Ahmed (2001) y Ahmed y Braithwaite (2004), proponen que el reconocimiento de la culpa juega un rol importante en el mantenimiento de relaciones personales adaptativas; el reconocimiento afectivo, la rectificación y la eliminación de la culpa son los pasos a dar. Por otro lado, el desplazamiento de la responsabilidad es poco adaptativo, puesto que la existencia de sentimientos debilitadores de culpabilidad puede dar origen a la externalización de la hostilidad y la búsqueda de un chivo expiatorio. La culpa no es reconocida como tal puede ocasionar el distanciamiento de los otros y sentimientos de ira. Estos conceptos entonces podrían aplicar en la relación entre el progenitor y el hijo en la familia así mismo a las consecuencias sobre la relaciones con los compañeros escolares.

Ahmed y Braithwaite (2004), proporcionaban algunas pruebas que apoyan este enfoque en su estudio de niños australianos de entre 9 y 12 años de edad. Evaluaron el acoso escolar en los compañeros de clase (autoinformes) y se encontró que este elemento era predecible por el reconocimiento de la culpa (cuando la respuesta es negativa); por el desplazamiento de la culpa (cuando la respuesta es positiva); por la culpabilización estigmatizadora (cuando la respuesta es negativa), y estigmatizadora (respuesta positiva) por parte de los padres y la desarmonía familiar (respuesta

positiva). También encontraron que el reconocimiento de la culpa influye sobre factores de riesgo individual y escolar que predicen el maltrato entre pares o *bullying*.

Teoría Cognitivo Contextual.

Son muchos los estudios e investigaciones de tres bandas (relación de los dos progenitores sobre el hijo que han puesto de manifiesto que la falta de armonía familiar y los conflictos (por ejemplo, entre los padres) repercute negativamente en los niños. Los conflictos pueden tener efectos directos. Grych y Fincham (1990), han aplicado un enfoque cognitivo – contextual para estos efectos. Los autores afirmaban que los conflictos en los padres influyen de dos formas en el comportamiento de los hijos:

En la naturaleza de la relación entre el progenitor y el hijo (por ejemplo, que sea una relación cálida u hostil).

En la evaluación que hace el niño del conflicto de los padres puede implicarse directamente (por ejemplo, puede sentirse culpable)

Por otro lado, Conger (1994), observaba que tener dificultades económicas era un elemento predictor del conflicto entre los padres, así como de su comportamiento coercitivo con sus hijos y, en consecuencia, de los problemas de comportamiento de los hijos. Stocker, Burwell y Briggs (2002), descubrieron que los conflictos entre hermanos y los que se daban entre los padres eran los elemento predictores más importantes de la delincuencia. Katz y Woodin (2002), mostraron con un grupo de niños de 4 y 5 años de edad, que los padres hostiles y distantes que empleaban

métodos disciplinarios severos y asertivos, tenían a su vez familias poco cohesionadas e hijos con problemas de conducta.

Stocker y Youngblade (1999), puntualizaron que la rivalidad entre hermanos era predecible por el grado de sentimientos de culpa que albergaba el niño ocasionados por los conflictos entre sus padres, y que tener relaciones problemáticas con los compañeros de clase era asimismo predecible si se tiene en cuenta la interacción entre los conflictos de los padres y la hostilidad por parte del padre. Grych y Cardoza – Fernandes (2001), encontraron que los problemas de internalización (pero no externalización) eran predecibles por el grado de culpabilidad que siente el niño por los conflictos de los padres. Richmond y Stocker (2003) encontraron que los sentimientos de culpa ocasionaban que el niño desarrollara una depresión mientras que la exposición al conflicto entre los padres ocasionaba que desarrollara comportamientos externalizadores. Las diversas investigaciones desarrolladas en el marco del modelo cognitivo – contextual parecen señalar que la negatividad de los padres predice los comportamientos agresivos o externalizadores, mientras que los sentimientos de culpa en los niños predicen los comportamientos internalizadores.

Teoría de los Sistemas Familiares.

La teoría de los sistemas familiares proporciona un punto de vista importante en el estudio de la familia (Minuchin, 1974). Este enfoque del sistema familiar considera a la familia no sólo como un conjunto de factores, sino como un sistema, y tienen presente conceptos como jerarquía de poder, límites entre subunidades familiares y el papel de chivo expiatorio que pueden asumir algunos miembros de la familia.

Estas investigaciones se centran más en las dinámicas familiares y el funcionamiento en general de la familia que en conceptos específicos de la teoría del sistema familiar. Ingoldsby, Shaw y García (2001), tomaron en cuenta los efectos añadidos que generan conflictos entre los diferentes pares de la familia (padre-madre, progenitor-hijo, hijo-hijo), descubriendo que los conflictos que surgían en cada uno de estos pares contribuían sumatoriamente para incrementar la violencia contra los compañeros de escuela. También García, Shaw, Winslow y Yaggi (2000), mostraron en otro estudio estadounidense que el conflicto entre hermanos y las prácticas parentales de rechazo predecían el comportamiento agresivo en los niños.

Rigby (1993, 1994), evalúa el funcionamiento de la familia basándose en la percepción de una amplia muestra de jóvenes australianos. Encontró que existía una correlación, débil pero significativa, entre el *bullying* (maltratando compañeros) y tener una familia con funcionamiento deficitario. Esta correlación se daba más entre los chicos que entre las chicas, aunque en el funcionamiento familiar de ellas se correlacionaba con el rol de víctima de maltrato entre pares. Rigby también evaluó la percepción de los niños sobre la relación que tiene con los padres. Los agresores informaban que las relaciones con la figura paterna eran deficitarias, aunque estos mismos jóvenes reportaron llevarse mal con la figura materna. En el caso de las víctimas, los efectos se encontraron sólo en las chicas, que referían tener relaciones pobres y actitudes negativas hacia la madre (pero no así hacia los padres).

Rigby en su estudio de 1993, no delimitó la categoría agresor/víctima, aunque si los hizo en un análisis posterior de estos datos (1994). Los agresores/víctimas presentaban resultados más bajos de funcionamiento familiar y tanto los acosadores

como el combinado de agresor/victima tenían valores más bajos en este ítem que los individuos del grupo control; estas diferencias radicaban básicamente en afecto y control. Las víctimas tenían valores similares a los del grupo control, y en contraste, tanto las chicas agresoras como las víctimas tenían resultados peores en comparación con el grupo control. Los descubrimientos de Rigby señalaban que suelen ser las víctimas de sexo femenino más que las víctimas de sexo masculino quienes presentan dificultades en el funcionamiento familiar.

En Inglaterra Bowers, Smith y Binney (1992), estudiaron a niños de entre los 9 y 11 años de edad, utilizando las percepciones que tenían de sus familias a través del FAST y del cuestionario de estilo de parentalidad de sus padres. La clasificación era agresor, víctima, agresor/víctima o control, dependiendo de los informes de sus compañeros. Encontraron que los cuatro grupos tenían perfiles claramente diferenciados. Los niños implicados en *bullying* tenían menos probabilidad de tener un padre en casa y más de percibir a los miembros familiares como distantes. Parecía que los agresores o acosadores presentaban mala relación con sus hermanos, a quienes consideraban más poderosos y con quienes mantenían una relación de ambivalencia. El combinado de agresor/víctima era el grupo que percibía sus relaciones con sus padres como más conflictivas y que tenían puntuación más baja en la supervisión acertada y en el cariño, y más alta en la sobreprotección y negligencia. También en apariencia eran más introvertidos, se consideraban más poderosos pero su valoración personal era más negativa que la de los individuos del grupo control. Las víctimas mostraban una implicación más alta y positiva con el resto de su familia y relaciones cercanas con sus hermanos, lo que podría mostrar

una familia sobreprotectora o inmiscuyente. Los niños del grupo control representaban a sus familiares como cohesionadas pero no como inmiscuyentes (como en el caso de la víctima) y daban a sus padres puntuaciones altas en “control preciso” y baja en punitividad y negligencia. Berdondini y Smith (1996), replicaron estos descubrimientos en Italia y observaron que los niños catalogados como agresores tenían relaciones menos cohesivas con sus padres, mientras que las víctimas percibían a sus familias como implicadas (incluso inmiscuyentes).

Otras investigaciones se han centrado en la relaciones con los hermanos. En Estados Unidos, Duncan (1999), empleó datos basados en un autoinforme sobre las relaciones entre hermanos y compañeros de clase a los 13 años de edad encontró que existían vínculos entre ambas clases de relaciones. De los que no estaban implicados en comportamientos de maltrato escolar, el 32% lo estaba en casa, comparados con el 38% que eran víctimas en la escuela, el 56% que eran agresores y el 77% que eran víctimas de *bullying*. De los no implicados en maltrato entre pares, el 24% eran violentados por sus hermanos, comparado con el 36% que eran víctimas en la escuela, el 29% que eran agresores y el 60% que eran agresores/víctima. De lo anterior se desprende que ejercer violencia era un predictor de ser agresor/víctima. Lo mismo se puso de manifiesto por Wolke y Samara (2004), en Israel donde se encontró que el 50.7% de los victimizados por sus hermanos eran también victimizados en la escuela, comparado con el 12,4% que representaba los que no eran victimizados por sus hermanos. Ser victimizado por un hermano predecía también ser agresor/víctima en la escuela (pero no ser acosadores solamente).

Por otro lado, existen otras investigaciones que indican que la sobreprotección por parte de los padres influye en que un joven pueda vivir *bullying*. Olweus (1993), realizó varias entrevistas para examinar cuales eran las prácticas parentales que propiciaban que sus hijos se convirtieran en víctimas de acoso escolar (según la información de los compañeros) en una muestra de jóvenes de 13 y 16 años en Suecia. En este estudio se observó que el temperamento débil del niño predecía y estaba relacionado con la sobreprotección de la madre, lo que a su vez predecía la victimización escolar. Otra práctica de crianza negativa era el caso de los padres con actitud negativista, lo que podría predecir la falta de identificación con éste por parte del hijo, circunstancia que a su vez propiciaba el *bullying*. De dichas prácticas mencionadas podía provocar que el niño no fuera asertivo en sus relaciones con otros niños de su misma edad. Si la falta de asertividad se unía la debilidad física, la victimización era mucho más probable. La unión de estas dos variables era el 20% de la varianza total del estatus de víctima. Según Olweus, el niño que tiene mayor probabilidad de convertirse en víctima es un niño prudente, tranquilo y sensible con una madre sobreprotectora con quien mantiene una relación muy estrecha, o con un padre muy crítico y distante que no constituye un modelo masculino satisfactorio.

Ladd y Kochenderfer-Ladd (1998), en Estados Unidos de América, desarrollaron un estudio con niños de 5 años de edad. En sus conclusiones mencionaban que sí se combinaban dos factores: tener padres intrusivos y exigentes y baja responsabilidad, se incrementaba la probabilidad de que niños y niñas fueran victimizados. También señalaron que las relaciones muy intensas con el padre (rozando la sobreprotección) predecían la victimización del hijo, pero solo en caso de los varones.

Finnegan, Hodges y Perry (1998), desarrollaron un estudio con niños entre 9 y 12 años de edad, esto en Estados Unidos de América. En dicho estudio se evaluó la victimización atendiendo las declaraciones de los compañeros. Los niños objeto de estudio proporcionaron informes verbales sobre el comportamiento de sus madres y su propio comportamiento en su hogar durante los episodios de conflicto y control. Encontraron que en el caso de los niños, la sobreprotección por parte de la madre estaba asociada con la victimización pero solo en los niños que afirmaban sentirse asustados y obligados a someterse a sus madres durante el conflicto. Estos niños tenían más posibilidad de internalizar o de sentirse afectados por la sobreprotección de sus madres. En el caso de las niñas, la victimización se asociaba con la hostilidad materna, especialmente en las niñas que, según afirmaron sus compañeros, no tenían fuerza física. Experimentar tal hostilidad podía provocar ansiedad o depresión, predisponiendo a convertirse en víctima de maltrato entre pares. Finnegan *et al.*, (1998), indicaron que cuando el comportamiento de la madre obstaculiza el progreso del niño hacia objetivos sociales relevantes para su género, la victimización por parte de los compañeros se hace más probable. En el caso de las niñas, la hostilidad de la madre puede disminuir su sensación de conexión en las relaciones primarias (lo que genera ansiedad), mientras que la sobreprotección materna en el caso de los niños puede obstaculizar su búsqueda de su independencia y autonomía.

Cap. IV.- LA ESCUELA.

*“Educar a un niño no es hacerle aprender algo que no sabía,
sino hacer de él alguien que no existía”*
John Ruskin.

En el presente capítulo se realiza una revisión general de la escuela y algunos factores de riesgos escolares que podrían tener incidencia en las conductas de *bullying*, por ejemplo; el tamaño de la escuela, el aula o salón de clases, la disciplina, la dirección, el personal docente y la vigilancia durante el recreo. Se incluyen investigaciones internacionales.

La escuela es un contexto institucional y organizado que representa un sistema social cuya finalidad es desarrollar el aprendizaje acumulado de una sociedad en los individuos, y por ello es importante procurar un lugar libre de violencia (Shipman, 1973).

Dentro de este espacio social e individual van a operar formaciones sociales, que son organizaciones e instituciones de índole variada, cuyo objetivo consistirá en responder a las distintas necesidades humanas (motivaciones), tanto personales como colectivas.

Tales organizaciones sociales, a partir de la familia y la escuela, implican adscripciones casi obligadas para el desarrollo personal y social del joven, que le son esenciales para lograr la condición humana (Ferrández y Sarramona, 1975).

Tenti (2008), menciona que el aprendizaje es un proceso interminable mediante el cual las personas incorporan la cultura. Este proceso necesita no sólo del actuar de los jóvenes que aprenden, sino de una serie de adultos especializados (profesionales de la educación) y no especializados (padres de familia, los amigos, los medios de comunicación, etc.).

Uno de los principales objetivos de la escuela consiste en proveer los recursos suficientes y adecuados para que todos puedan incorporar un capital de conocimientos relevantes y fundamentales, con la finalidad de garantizar el aprendizaje permanente, aunque hoy en día la escuela no siempre cuenta con las condiciones sociales y pedagógicas necesarias para el aprendizaje, por lo que pareciera más importante el título o certificación que el desarrollo del conocimiento (Tenti, 2008).

Lo anterior resulta irónico, ya que sí las sociedades no garantizan la justicia social, es imposible que la escuela pueda cumplir con la función de desarrollar el aprendizaje de conocimientos poderosos, que sin ellos, será imposible construir una sociedad más justa. En este sentido puede percibirse a las instituciones educativas como contextos desiguales en recursos humanos, infraestructura y tiempos de aprendizaje (Tenti, 2008).

Sí bien es cierto que la escuela como institución crea las condiciones para los procesos de inscripción del niño en la cultura, nominándolo, delimitando sus actividades, sus espacios y sus tiempos, en otras palabras individualizándolo (Ferrández y Sarramona, 1975), es una realidad que las instituciones educativas han

dejado de ser aquel contexto donde se conservaban y difundían valores. Esto se debe a que la escuela ha dejado de ser también un espacio protegido y autónomo de las influencias de exterior donde se imponían reglas de la institución (formas de hablar, de comportamiento y valores). Por lo que la escuela se ha convertido en un espacio sobredemandado, con nuevas funciones y ahora en el receptor de la diversidad de valores, conductas y lenguajes de la cultura social (Tenti, 2008).

Lo anterior aunado a que hoy en día se espera que la escuela adapte sus contenidos y estrategias a las características sociales e individuales de sus alumnos, lo que provoca críticas, malestares e insatisfacción al no coincidir las expectativas en la relación familia – escuela. Por lo que la personas de la escuela deben de tener una mirada más atenta y fina de lo que sucede en la sociedad.

Algunos estudios que se han realizado en el contexto escolar, han permitido observar que los jóvenes se encuentran inmersos en una variedad de procesos socioculturales tales como las interacciones entre estudiantes.

Es importante considerar que dentro de la escuela se dan diferentes interacciones, como la relación entre los profesores y alumnos, los estudiantes con otros estudiantes, las personas que trabajan en la escuela con los alumnos y los docentes, en fin; las interacciones son diversas como cada una de las situaciones, a partir de ellas se dan diferentes tipos de experiencias personales.

De este modo, la presencia gradual y múltiple de organizaciones con las cuales se va vinculando el joven, genera en la persona sentimientos de identidad y pertenencia; en función de ello va aprendiendo a saber quién es y cuál es su identidad social, esto

le permite tener su propia percepción de su realidad a la cual pertenece. Al mismo tiempo, estos grupos a los cuales se va incorporando le otorgan estatus, seguridad, reconocimiento y finalidad.

Lo importante de las escuelas es que el sujeto se vincula conformando parte de la cultura y personalidad subjetiva de cada integrante; en alto grado va siendo su espacio en el cual se desenvuelve e interactúa organizando tiempos que lo obligan a cumplir un horario, su función como profesor o alumno y en general a conducir su vida (Hanke y Günter, 1979).

Una de las instituciones a las cuales nos incorporamos desde temprana edad es la escuela donde, comenzamos a tener amigos, compañeros y profesores. Es un lugar en el que comenzamos a organizarnos de acuerdo a un horario, cierta forma de interactuar entre las personas que se encuentran en ese contexto. De esta forma surgen un sin fin de relaciones en la escuela, lo que justifica, que se realicen muchos estudios dentro de estas instituciones.

Así la escuela es un organizador institucional porque coordina los procesos de distribución de saberes, este proceso educativo significa una zona decisiva en la que se va reproduciendo, consolidando, innovando y recreando la cultura (Ferrández y Sarramona, 1975). A su vez va organizando el ejercicio del poder que tiene como centro específico de su actividad la transmisión de la cultura, la constitución de los jóvenes, las normas, las reglas y leyes que estructuran la relación entre lo arbitrario de la cultura y lo subjetivo de los sujetos, representa un agente de socialización

institucionalizada, surgida sobre la base de especiales condiciones sociales e íntimamente vinculada con el sistema o la estructura social.

Por otra parte, la familia es la instancia primaria de socialización donde se encauza y motiva al niño a integrarse a la segunda instancia que es la escuela cuyo objetivo es transmitir la cultura por medio de un proceso socializador transmitiendo conocimientos, habilidades y comportamiento social (Hanke y Günter, 1979).

Sin embargo, la escuela es un espacio en el que cotidianamente suceden muchas más cosas que el proceso enseñanza-aprendizaje o las cuestiones propias de la disciplina y el orden.

Los jóvenes se encuentran inmersos en una variedad de procesos socioculturales tales como la interacción entre iguales, interacción maestro - alumno, maestro - maestro, la producción de subculturas como son de amistad, noviazgo, pertenencia social y de raza entre otras.

La educación es un tipo de relación interpersonal que acontece en un marco social. Dar un concepto de educación depende en gran medida de la forma de vida de la sociedad, es decir, su manera de interpretar al hombre y su perfeccionamiento, lo que llevaría a definir las metas de la enseñanza (Ferrández y Sarramona, 1975).

Ninguna persona nace conociendo una serie de pautas o de bienes sociales, necesita pues de una educación que consiga un grado de perfección que le permita llegar al dominio de los bienes socioculturales, pero esta acción implícita en la educación no es momentánea o temporal sino constante y continua. La institución dedicada a la enseñanza y educación, es la escuela, un espacio en el cual se delimitan horarios y

actividades que van formando al estudiante, y principalmente, el lugar donde se le imponen reglas.

Sandoval (1998), menciona que dentro de la escuela secundaria se maneja la educación tradicional con principios educativos inamovibles transmitidos de los padres a los hijos.

Con una educación uniforme y un claro predominio del intelecto sobre la emotividad. En esta educación se adquieren los conocimientos de viva voz por el profesor y se limitan al aula escolar. Se promueve un trabajo individual competitivo donde el maestro es el portador de los conocimientos y la formación, mientras los alumnos deben conseguir la obediencia pasiva como principal virtud dentro de la institución.

En la escuela secundaria ya no solamente tienen un profesor, sino que tienen alrededor de 12 profesores distintos, que tienen formas diferentes de trabajar. Los alumnos tienen sus horas corridas para las materias, 20 minutos de receso, cumplir con su uniforme que homogenizan la apariencia de los alumnos, obedecer a sus maestros, no salir de la institución hasta que termine su jornada.

Los padres de los adolescentes asisten constantemente a juntas escolares o por algún citatorio enviado por un profesor. Está prohibido fumar dentro de la escuela o llevar algún objeto que pueda distraerlos en la clase, por ejemplo, juegos de mesa, tabletas, teléfonos celulares, etc. Algunos profesores ordenan la forma de acomodar las bancas en el salón, etiquetan a los alumnos y tienen diferencias entre los que consideran “aplicados” y los “no aplicados”.

Dentro de la escuela se va creando un clima, una modalidad de enseñar y aprender, ciertos modos de usar el espacio y moverse en él, ciertos rasgos en el comportamiento externo, un modo peculiar de enfocar los problemas, una manera típica de encarar y desarrollar las relaciones que convergerán, en cada caso, para constituir la pertenencia a la institución y, con ella, el espacio y una vez aceptado en la institución, de la misma forma puede quedar excluido (Hanke y Günter, 1979).

La escuela se particulariza en una serie de establecimientos singulares, en los cuales el conjunto de normas y significados que define su singularidad entra en juego con sujetos concretos de una realidad concreta, provocando una dinámica, un estilo y una cultura.

Es una institución que al marcar lo permitido y lo prohibido, muestra al individuo el poder y la autoridad de lo social, el riesgo y la amenaza implícita en la transgresión, el beneficio y reconocimiento de la obediencia.

En relación a los significados otorgados a la escuela por parte de los alumnos existe una investigación de San Fabián (2000), donde menciona cómo los individuos perciben y experimentan las organizaciones, no se trata solamente de tener en cuenta al individuo dentro de la organización sino también considerar los efectos de las organizaciones en la formación de los individuos.

Bruner (1990), menciona que la subjetividad de los jóvenes es influenciada por los demás y a su vez retroalimentada (valores, actitudes, relaciones sociales con profesores, alumnos, características de la escuela, apoyo familiar, etc.), situación que también les ayuda a definir sus metas y valores. De este modo, las conductas

agresivas de los adolescentes pueden ser el resultado de distintas influencias que interactúan entre sí y que varían de un contexto a otro y en diferentes momentos del desarrollo del estudiante.

Las percepciones y significados de los estudiantes acerca de la vida escolar difieren sustancialmente de lo que pueden percibir los adultos. A medida que avanzan de la primaria a la secundaria los alumnos se interesan cada vez más por el ámbito de las relaciones sociales y el clima socio afectivo, preocupación que a su vez incide en el rendimiento académico y en su motivación escolar. Esto explica que las necesidades de los alumnos difieren con frecuencia de los fines y demandas establecidas por los profesores y la institución escolar.

En otra investigación realizada por Quiroz (1991), para conocer la percepción que tiene el alumno de la escuela, observa que el alumno no se apropia de los contenidos académicos porque no son significativos en sus vidas, sólo se apropian de la lógica de actividad que sus maestros les proponen.

La escuela es un sitio donde se aprende, se establecen relaciones, se juega pero puede ser igualmente un lugar de angustia, de tensión, un lugar donde se pasa mal. San Fabián (2000), mencionaba que los alumnos en muchas ocasiones se sienten mal en la escuela pues los medios utilizados para ejercer la autoridad suelen basarse en el miedo, el miedo al fracaso, miedo a sentirse diferente, a no tener suerte, el miedo a sacar bajas calificaciones, a no recibir su certificado o a que los pongan en ridículo ante sus compañeros. Existen muchos generadores de miedo escolar y entre ellos se encuentran los exámenes, las notas, los reportes, la reacción de los padres,

las expulsiones, los deberes para casa, las riñas, los castigos del maestro, la intimidación de los compañeros, el etiquetado, las burlas, la no consecución del título.

La escuela revela una realidad compleja y diversa no sólo entre individuos sino también dentro de cada sujeto. La imagen de la escuela es resultado de una relación ambivalente que el joven establece con ella y que produce un conjunto de vivencias contradictorias donde atracción y repulsión se mezclan con importantes dosis de apatía (San Fabián, 2000).

El joven posee pocos medios para expresar sus críticas hacia la escuela y lo más común es que opte por callar, no participar, molestar o evadirse. Otras veces los alumnos son indiferentes o violentos lo que no es más que la respuesta a una realidad que no entienden o no comparten. Lo que los estudiantes demandan es algo bastante básico: poder expresarse y ser escuchados, recibir un trato con justicia y respeto, aprender de forma amena y poder dar sentido a lo que se les enseña.

Por otra parte, son varios los casos en los que se observa que vivir o experimentar maltrato entre pares es un factor de riesgo para convertirse en el próximo agresor en este mismo contexto, enfatizado lo anterior cuando en la escuela reina un clima de indiferencia y silencio (Hawkins, 2006). Es cierto que en diversa investigaciones se aborda el caso del acoso escolar como un fenómeno individual producto de un problema psicosocial. Este enfoque propone que son las características individuales de los agresores y de las víctimas, es decir, la presencia de patologías, la falta de habilidades sociales (Crick y Dodge, 1994) o las características y circunstancias de

la familia o del entorno lo que genera el *bullying*. Sin embargo, existen investigaciones que concluyen que el maltrato entre pares es también resultado de una gestión deficitaria y errónea del grupo de alumnos (Roland, 2000; Adams y Russakoff, 1999; Roland y Munthe, 1997) y de la cultura que predomine en la escuela (Debarbieux, 1999), ya que el *bullying* varía de un centro a otro, independientemente de las características socioeconómicas y del tamaño de la escuela (Olweus, 1993; Whitney y Smith, 1994; Debarbieux, 1999; Blaya, 2001).

Los estudios que hacen referencia sobre la influencia de la escuela en la aparición de violencia (Hargreaves, 1975; Reynolds, 1976^a, 1976b) y sobre los problemas del comportamiento (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis And Ecob 1988; Galloway and Roland, 2002; 2004; Hanewinkel, 2004) concluyeron que la calidad del ambiente escolar y social de las escuelas y, en particular, del aula, influye significativamente sobre la violencia.

4.1.- FACTORES DE RIESGO ESCOLARES.

El Tamaño de la Escuela.

El informe del Instituto Nacional de Educación Americano en 1978 afirmó, que de acuerdo al tamaño de la institución educativa es más difícil mantener un clima de seguridad. Grisay (1993) y Debarbieux (1996), indican que el número de alumnos de una comunidad escolar influye sobre el ambiente, sobre todo en escuelas que se encuentran en un entorno social desfavorecido. Blaya (2001), en su estudio comparativo realizado entre Inglaterra y Francia, muestra que el tamaño de las escuelas de los ingleses estudiados no influye en el ambiente escolar tanto como en

los centros franceses, sino que depende en gran medida de la dirección de las instituciones educativas por la falta de control y vigilancia. Es por ello, que las escuelas con edificios grandes, varias entradas y escaleras, necesitan mayor vigilancia y favorecen que se produzca desorden en comparación a las escuelas más pequeñas (Felson, 1994). Por lo descrito, el tamaño de la escuela también favorece el aumento del vandalismo y de intrusión por parte de personas ajenas a la institución escolar. Además, las escuelas de gran tamaño se caracterizan porque la relación entre los alumnos y los docentes es más distante y esto no permite que sentimiento de pertenencia se desarrolle, que es importante para fomentar ambientes libres de violencia. Gottfredson y Gottfredson (1985), propusieron en su momento la creación de unidades más pequeñas dentro de la escuela según los niveles de enseñanza o el tipo de actividades, fomento la interacción entre todos en una institución educativa.

El Aula o Salón de Clases.

Existen pruebas que indican que los jóvenes llevan a cabo sus procesos de aprendizaje de diferente forma en el salón de clases aunque la capacidad de aprender es la misma, la asimilan de diferentes formas.

Dentro de muchas escuelas las interacciones se dan en un ambiente de competencia, fuerza, poder, usando la intimidación y la provocación para adquirir estatus, donde también los profesores se involucran en esta dinámica, porque los alumnos le tienen más respeto a un profesor que tiene fuerza que a uno que al menos no la proyecta. Consideran que un docente blando no es un buen maestro “barco” y también en el

caso de un alumno varón que no escala en la jerarquía, que no es fuerte y agresivo cabe la duda de si es realmente un varón o un cobarde.

El aula es uno de los lugares que mayor influencia tiene sobre el ambiente escolar y sobre la integración de los alumnos en la escuela (Baerveldt, 1992). La clase puede convertirse en un lugar de interacciones discriminatorias y humillantes entre alumnos y profesores. Los docentes entonces sirven de modelo para los alumnos en medida que los consideran como personas dignos de interés. En el salón pueden fomentarse las relaciones e interacciones positivas y se puede reducir el maltrato si los docentes enseñan cómo resolver situaciones difíciles antes de que ocurran los problemas. Los alumnos que reconocen la competencia de sus maestros y que confían en sus propias capacidades para obtener éxito escolar son menos propensos a maltratar a otros. El rendimiento académico es un factor que contribuye con la calidad del ambiente escolar. Por otro lado, el fracaso escolar se relacionó con niveles de violencia mayores (NIE, 1978; Perry, 1982; Ruhl y Berlinghoff, 1992; Hawkins, 2006). Según Döpfner (1996) y Funk (1997), existe una relación entre los alumnos transgresores, agresivos y el retraso escolar. Las altas expectativas de rendimiento académico por parte de los maestros y la adaptación del currículo a los progresos y capacidades de los alumnos son factores protectores contra el *bullying* (Rodes, Monera y Pastor, 2010). Además la participación en actividades extra-curriculares, que permitan valorar otras habilidades de los estudiantes además del éxito escolar y la creación de relaciones entre los docentes y alumnos fuera del entorno escolar son circunstancias que tienen efectos positivos tanto para los adultos como para los alumnos (Blaya, 2001). Estas actividades permitirán que los jóvenes

desarrollen un sentimiento de pertenencia a la institución educativa, ya que el compromiso con las actividades de la escuela incrementan el bienestar de los alumnos y minimiza el riesgo de desarrollar conductas disóciales (Farrington *et al.*, 1997). Por lo que ofrecer a los estudiantes oportunidades para comprometerse en la escuela y para considerarlo o escucharlo, en consecuencia, como un lugar importante en su vida es un paso imprescindible para prevenir el MEP. Es más, los alumnos que tienen relaciones con los profesores más allá de las meramente académicas, tienen una opinión más positiva de ellos, puesto que no sólo los conocen como profesores encargados de tal o tal materia sino como personas. Esto puede generar un ambiente positivo en el aula, lo que facilita las interacciones entre todos los miembros del salón de clase (Blaya, 2003). Se ha comprobado que se puede luchar contra el acoso escolar si se introduce el tema en clase y se incrementan las habilidades sociales de los protagonistas practicando ejercicios como los “círculos de calidad” (Besag, 1989; Cowie y Sharp, 1998), que son grupos de discusión sobre los problemas identificados en la escuela, con el objetivo de fomentar la comunicación, la convivencia y la participación.

El deseo de los maestros de ofrecer modelos positivos y de asumir responsabilidad de educadores en caso de que existan problemas entre los alumnos facilita la convivencia y genera un clima de seguridad (Taylor-Greene, 1997; Galloway y Roland, 2002, 2004). Cuando la calidad de la comunicación entre alumnos y docentes es buena, es probable que los jóvenes pidan ayuda más fácilmente en caso de vivir *bullying* (Smith y Sharp, 1994), lo que ayuda a romper la ley del silencio (testigo) y a reducir la victimización (Debarbieux, 1996). Pero para ayudar a

intervenir el personal escolar necesita contar con habilidades de escucha, empatía y resolución de conflictos. Por lo que la eficacia de una escuela radica en buscar el bienestar de sus estudiantes y docentes.

Otras investigaciones también revelaron que el *bullying* era más común en las escuelas con desventajas, pero no hubo correlaciones significativas entre la frecuencia del maltrato entre pares y el tamaño del salón (Whitney y Smith, 1993).

La Disciplina.

El contexto escolar está constituido por hábitos, rutinas, normas escritas y no escritas que regulan la vida de los grupos. La relación entre el alumno y la institución escolar está mediatizada por numerosos factores, entre los que están las actitudes de los padres hacia la educación, el medio sociocultural de origen, el estilo y las estrategias de los maestros, las relaciones entre compañeros, etc. Conjunto de actitudes y actividades que la literatura ha denominado: motivación.

La motivación se ha convertido en un concepto clave para justificar la relación alumno - escuela en donde el estudiante “no quiere ver lo que el adulto quiere que vea” por lo tanto si se le motiva el alumno “verá lo que los adultos ven”, es decir, que el profesor busque el procedimiento para que los jóvenes “quieran lo que hacen” o de otra forma, conseguir que los estudiantes “consideren importante lo que a los adultos les parece importante” (San Fabián, 2000).

A muchos de los alumnos adolescentes que no tienen éxito en la escuela se les ha etiquetado de “vagos” o perezosos, sin embargo se ha descubierto que no son

“inactivos”, sino que están realizando actividades y resolviendo problemas diferentes a los que la escuela les plantea.

En este sentido, Bertely (1997), mencionaba que el rechazo a la escuela se debe a que para los alumnos no hay algún significado importante por el cual asistan, o porque no son buenos para la escuela y no tienen buenas calificaciones o como Martín (1991), en su investigación mencionaba que la familia no los apoya adecuadamente.

Dentro de la escuela siempre existe la posibilidad de un desajuste entre lo que es oficialmente importante y lo que es objetivamente significativo para el individuo (San Fabián, 2000).

Por otra parte, Quiroz (1991), mencionaba que las escuelas están organizadas por normas autoritarias donde alguna opinión del alumno o alguna actividad que realice que vaya en contra con las reglas establecidas pueda considerarse incluso como rebeldía e inadaptación.

Se ha podido demostrar que cuando una institución educativa plantea las reglas y expectativas de forma poco claras, y aplica las normas disciplinarias de manera incoherente e irregular se convierte en un factor que promueve el comportamiento agresivo, el absentismo y el vandalismo en las escuelas (Mayer, 1995; Olweus, 1992; Funk, 1997). Por lo contrario fomentar en los jóvenes la motivación y el refuerzo positivo, así como conductas pro-sociales, son herramientas más eficaces para reducir los problemas de conducta que un sistema rígido y muy represivo. La represión puede generar un ambiente hostil y contribuir a la construcción de una

cultura de oposición al sistema escolar y sus representantes (Taylor-Greene, 1997). Por lo que resulta de importancia establecer reglas que vayan de acuerdo a los problemas y edades de la comunidad educativa. La aplicación coherente de las reglas a todos los alumnos y por parte de todos los profesores (mismos que deben estar coordinados y en constante comunicación con el director de la escuela, de modo que se sienta el respaldo de la jerarquía e caso que ocurran problemas) es el elemento esencial para prevenir el *bullying*. Es importante que la gestión de la disciplina se actualice constantemente para atender las necesidades de la comunidad escolar, en los trabajos de Metzler (2001), proponen la aplicación de censos regulares para cumplir dicho objetivo. Se tendría que tener muy en claro el reglamento y el proceder de los docentes en la aplicación de las normas. De acuerdo a los trabajos de Debarbieux (1997) y Blaya (2002), es necesario supervisar las sanciones y sus efectos con regularidad, para adaptar las normas de disciplina a las necesidades particulares de la institución educativa. Estudios anteriores (Olweus, 1993), concluyeron que la gestión de la disciplina era más eficaz cuando se incluía a los alumnos en los procesos de elaboración de las normas escolares.

La Dirección.

Los directores de las escuelas son los responsables de la seguridad de todos los miembros de una comunidad educativa, tanto de las instalaciones como de las personas. En algunos países europeos, tiene la obligación por ley de establecer políticas y programas para prevenir los posibles problemas de violencia e incorporar la lucha contra el maltrato entre pares en el currículo. El ambiente positivo se caracteriza porque en la escuela predomina la congruencia en la ética donde los

directores y docentes comparten valores similares y principios claros sobre el modo de comportarse (Besag, 1989; Elton, 1989; Debarbieux, 1999, Smith, 1999). Los equipos que conforman parte del apoyo de la dirección son importantes para influenciar un ambiente positivo y para asegurar la eficacia de la aplicación de los programas de prevención en contra el *bullying* (Farrington *et al.*, 1997). Dichos equipos deben tener en claro que el maltrato entre pares y en general la violencia son intolerables, a la vez que tendrían que asegurar la colaboración y cohesión entre los distintos miembros del equipo educativo. Los conflictos entre los adultos contribuyen significativamente a la emergencia de desórdenes y de violencia en las escuelas (Pain, 1993; Debarbieux, 1997). El establecimiento de supervisión de lugares tales como el patio del recreo, los pasillos, las escaleras, los baños como medidas adoptadas para reducir la victimización entre alumnos (Olweus, 1993). Una supervisión débil puede generar el sentimiento de que los adultos no le dan importancia a lo que pasa con los alumnos y estos últimos pueden percibirlo como falta de respeto a sus derechos (Blaya, 2001). En escuelas donde existe un ambiente positivo, los equipos de dirección coordinan la organización en general y los recursos que fueran necesarios para que la eficacia de los docentes, el aprendizaje de los alumnos y el bienestar de todos mejoren. Generar dicho ambiente positivo supone un gran trabajo y acarrea, además responsabilidades legales cada vez mayores mismas que muchos docentes y directores no quieren asumir al percibirse desprotegidos. Es importante reflexionar porque la mayoría de los directores suelen abandonar después de unos años a pesar de gozar ventajas financieras. Esto podría confirmar la gran necesidad de desarrollar modos de gestión más corporativos que den más poder a los docentes.

Sería importante además de incluir a los alumnos se haga también con los docentes en los procesos de intervención en contra de la violencia, ya que profesores que tiene mayor poder se comprometen más con los esfuerzos que se hagan para reducir la violencia y para llevar a cabo acciones específicas en el salón de clase (Smylie, 1990; Smith y Sharp, 1994; Olweus, 2006). Ya lo mencionaba Gottfredson en el 2000, que el incremento de la participación activa de los docentes en la toma de decisiones de las escuelas influye también sobre la ética que opera en las escuelas.

En el caso de la sociedad mexicana se ha demostrado que las escuelas más efectivas son aquellas que combinan un ambiente escolar acogedor y no discriminador con maestros bien preparados, dedicados y exigentes en cuanto a lo académico (Martín, 1992).

Para promover una cultura a favor de la paz será necesario incluir el tema en la agenda oficial de las escuelas y promover los encuentros entre los profesores, los padres de familia y alumnos, con la finalidad de establecer una comunidad escolar fuerte.

El Personal Docente.

El profesor juega un papel relevante dentro del salón de clase al igual que el alumno. Olweus (2006), refiere que el maestro ya forma parte del modelo del *bullying*, ya sea como víctima, agresor o testigo. Resulta necesario distinguir entre los atributos de la ocupación, los de un puesto específico y las características individuales de cualquier persona. Delamont (1984), también hablaba de cómo dentro de la interacción en la clase existe la urgencia misma que surge en parte por el gran número de estudiantes

a los que se enfrenta el maestro y significa que tienen que responder inmediatamente a los cuestionamientos que los alumnos les hagan, esta urgencia se caracteriza porque no tienen tiempo de reflexionar o para dar una segunda opinión.

Los comportamientos de los profesores a los que se les presentaban conflictos en su salón de clase, eran en un 94% de tipo directivo (Melero, 1993). Al parecer esta misma directividad se acompaña de un cierto grado de frialdad emocional y desprecio que los alumnos perciben y vivencian con claros efectos negativos.

Algunos maestros hablan de los estudiantes constantemente para formarse una expectativa sobre ellos, de lo que harán y dirán. Las conversaciones de los profesores sobre ciertos alumnos (calificaciones, conductas, problemas familiares, etc), forman una reputación en éste último, aunque también los etiquetan. Si un profesor cree que un joven es flojo lo estarán tratando de una manera diferente al estudiante que no se considera flojo, el alumno interiorizará ese juicio y se comportará de la forma en como lo han descrito. Estas etiquetas ejercen una influencia en los estudiantes, en lo que Delamont (1984), señalaba como “la profecía de la autorrealización”.

De este modo la enseñanza es un proceso continuo de toma de decisión en donde los alumnos nunca son estáticos, el maestro decide cuáles son sus expectativas hacia los estudiantes y cuáles son sus límites de tolerancia, definirlos en la clase y busca conseguir que los alumnos las acepten. El profesor busca tener el control en la clase, procura que no haya tanto ruido en el salón y que los jóvenes estén atentos a la lección.

El rol del maestro socialmente aceptado y esperado es la dominación legítima, y el de los estudiantes es el de la subordinación, se espera que dejen que su lenguaje, vestidos, moral y conducta sean dirigidos y corregidos por el maestro y constantemente examinados y criticados (Delamont, 1984).

Delamont (1984), observaba que los alumnos estigmatizan a los maestros solteros y son poco valorados. También los estudiantes tienen acceso a la vida privada de los profesores y de esta forma los pueden manipular fácilmente, los critican y los juzgan de forma constante.

Por otra parte, Delamont (1984), refirió que el cincuenta por ciento de la clase el maestro enseña y pregunta, y en el otro cincuenta por ciento se dedica a organizarlos y disciplinarlos.

Son varias las investigaciones que existen que han podido comprobar que un sentimiento alto de inseguridad entre los docentes repercute negativamente en la actuación de los alumnos y puede generar comportamientos transgresores (Vettenburg, 2002). Dichos sentimientos de inseguridad pueden estar originados por discusiones o diferencias entre colegas, pero puede reducirse con convivencia, apoyo entre colegas y de la dirección. Esto nos puede llevar a reflexionar que cuando estemos mejorando el ambiente escolar, se preste atención no sólo al comportamiento de los alumnos sino también en el bienestar e imagen positiva de los adultos tienen de sí mismo. Otras investigaciones mencionaban que existen factores como la victimización de la que pueden ser objeto, los problemas en su carrera, la insatisfacción con los colegas y el estrés (Vettenburg, 1999). Los

maestros que tienen una opinión positiva de sus trabajos y de la convivencia escolar, tienen un sentimiento de inseguridad más bajo y tiene por consiguiente, menor riesgo de ser victimizados o sentirse así. Es importante y necesario analizar que mientras unos docentes pueden considerar violenta una conducta de los alumnos otros podrían considerar como algo “normal” en la conducta de los adolescentes (Debarbieux, 1997). Por consecuencia un maestro estresado, insatisfecho con su trabajo y con un entorno escolar difícil, será más sensible a los comportamientos transgresores de los alumnos, lo que incrementara a su vez su malestar. Factores tales como la existencia de grupos de alumnos numerosos, una carga de trabajo administrativo pesada o el estatus precario de los docentes, son factores que pueden generar un sentimiento de inseguridad importante (Vettenburg, 2002; Blaya, 2003) y llevar a un estado de *burnout* (también conocido comúnmente como el síndrome del quemado) que se convertirá en el mayor impedimento para poner en marcha las innovaciones necesarias para enfrentarse y luchar contra el *bullying*. Estos sentimientos de insatisfacción podrían generar actitudes rígidas y tensas con los alumnos, con los padres de familia y a perjudicar la comunicación, el aprendizaje, la calidad de la convivencia y el buen ambiente en la escuela.

A finales de los 80, el informe Elton (1989) mencionaba que lo que la mayoría de los maestros consideraban comportamientos transgresores y violentos, la falta de cooperación por parte de los alumnos. Sin embargo, otros estudios mostraban que el 11% de los docentes eran víctimas de violencia (Osborne, 2004). De hecho, en ciertos países la población docente es catalogada de alto riesgo. Debarbieux (1997) concluyó que la violencia en contra de los docentes es el resultado de una cultura

anti-escolar que se ejerce contra los representantes del sistema educativo y como consecuencia también las políticas nacionales que tienden a ubicar a los profesores novatos o inexpertos a las escuelas donde se encuentran los alumnos que generan más problemas. Las consecuencias de la victimización hacia los docentes pueden ser importantes y generar un síndrome de estrés-postraumático, como muestra el estudio de Horenstein y Voyron-Lemaire (1997) que refirió que el 31% de los victimizados sufrían de estrés-postraumático. Un problema social puede convertirse en médico a partir de la somatización. Es importante conocer que el estrés-postraumático produce malestar, ansiedad, pérdida de la autoestima, irritabilidad, y humor inestable, así como manifestaciones psicósomáticas y una representación negativa del mundo exterior, con una pérdida de la identidad profesional del maestro. Horenstein y Voyron-Lemaire (1997), en su estudio, refleja que los profesores de escuelas privilegiadas, presentan las consecuencias más graves cuando son victimizados. En las instituciones educativas más difíciles, la victimización por lo menos verbal, es considerada como más probable y los profesores están preparados ante la posibilidad de esta situación. Además, los docentes en los centros desfavorecidos tienen una cultura del diálogo y de colaboración a veces más desarrollada que en escuelas más favorecidas, donde el individualismo y la competitividad académica son parte de la cultura. Lo que se destaca en los estudios de Horenstein y Voyron-Lemaire (1997), como en el de Blaya (2001), es que los maestros que más se quejan de la situación profesional o que presentan más problemas de autoestima, son los que se quejan también de la falta de comunicación entre el personal educativo y del aislamiento que provoca la ausencia de equipo educativo y de una falta de formación adecuada. Es por ello, que resulta

imprescindible el apoyo de los colegas después de la victimización. El síndrome de estrés-postraumático tiene consecuencias no solo sobre la víctima sino también sobre la relación que ésta tiene con los alumnos y el ejercicio de su profesión.

Velázquez (2001), refirió que la violencia en la escuela se encuentra de diferentes formas y entre ellas podemos mencionar a la violencia que ejercen algunos profesores contra algunos alumnos, violencia de algunos alumnos contra algunos docentes, la violencia contra la institución, todo tipo de discriminación étnica, religiosa, económica, la violencia sexual, la extorsión, el robo de pertenencias o incluso el robo a las instalaciones educativas. Esta autora, señalaba que dentro del maltrato entre pares, no sólo existen dos personas (la de la víctima y el agresor) si no también el espectador, cómplice o testigo, que voluntaria e involuntariamente es partícipe de una situación que incomoda.

Vigilancia Durante el Recreo.

La mayoría de los estudios que hablan sobre la prevalencia del acoso escolar, muestran que la violencia se mantiene escondida y no porque esta sea la voluntad de los alumnos sino por falta de vigilancia. Esto genera en los jóvenes agresores un sentimiento de impunidad y en la víctima un sentimiento de abandono o falta de interés (Smith y Sharp, 1994; Debarbieux, 1997). El problema está en que los adultos muchas veces al enterarse de lo que acontece, lo consideran parte del proceso de desarrollo del adolescente. Además, se concentran los esfuerzos sobre las víctimas y los acosadores sin tener en cuenta que el *bullying* es una dinámica de grupo y que los testigos, aunque no sean participantes activos lo son de forma

pasiva. Es por esto que los adultos dentro de las instalaciones educativas necesiten información básica sobre la tipología de los fenómenos de violencia y agresividad entre los jóvenes, pero a su vez sobre su origen y las maneras de prevenirlos, enfrentándolos y reduciéndolos a escala individual y grupal, en el aula y en la escuela (Olweus, 1991; Royer, 2003). Cuando los maestros no cuentan con la información necesaria sobre los diferentes programas, métodos e instancias alternativas a las que puede recurrir, funcionan por reacción a los acontecimientos, con prisas y urgencias. Lo que ocurre entonces es que en el docente se debilita su sentimiento de competencia y eficacia desarrollando un malestar que influirá en su seguridad y por ende sobre el compromiso con su labor educativa.

El malestar de los maestros puede generar las condiciones para generar un ambiente escolar difícil. Por esta razón, es necesario que reciban capacitación específica ya que esto supone un factor de prevención eficaz contra el *bullying* (Rodes *et al.*, 2010).

En algunos países como el nuestro, los maestros de la escuela secundaria se limitan a enseñar una materia específica de la que son especialistas, siguiendo un horario fijo y sin tener un compromiso amplio con la vida de la institución educativa. La consecuencia directa es que los profesores consideren que su responsabilidad se limita al salón de clase. Por esto resulta importante que los maestros no sólo vean la escuela como su lugar de trabajo sino como un lugar de vida lo que representaría un factor de prevención del *bullying* (Gottfreson, 2001).

Mendoza (2012), considera como factores de riesgo escolares:

- Ausencia de prácticas de disciplina consistente.
- Un código de conducta que muchas veces desarrollan el director o el maestro sin pedir opinión alguna del alumno.
- Escuelas con población numerosa en combinación con el personal docente y directivo que tengan conflictos entre ellos.
- Falta de atención a la diversidad cultural, social o económica de los alumnos.
- Falta de conexión de los contenidos académicos vistos en clase con su aplicación en la vida diaria.
- Presencia de vulnerabilidad psicológica de los maestros (perdida de la autoridad).
- Falta de reconocimiento social respecto a la labor del maestro (Serrano e Iborra, 2005).
- Clima escolar permisible ante la violencia.
- Centros urbanos ubicados en entornos desfavorecidos en combinación con un gran número de estudiantes en el salón de clase y la falta de planeación de las clases por parte de los maestros.
- Centros educativos en edificios grandes o con muchas entradas y escaleras, a lo que se agrega la falta de control y vigilancia (Blaya, 2005).

- Sistemas de disciplinas punitivas, con reglas y expectativas poco claras, que aplican de forma inconsistente las normas de disciplina (Patterson, 1982).
- Conflicto entre los maestros.
- Maestros con falta de manejo de grupo.

Cap. V.- METODOLOGÍA.

Planteamiento del Problema:

El *bullying* es un fenómeno con una incidencia cada vez mayor en nuestro país y en general en el mundo, las consecuencias del mismo han llegado a ser catastróficas y en algunos casos a terminado con la vida de niños y jóvenes, por ejemplo, la Procuraduría General de la República (PGR) en sus estadísticas del 2011 refirió que 1 de cada 6 niños que se suicidan están relacionados con el acoso escolar, esta alarmante situación invita a reflexionar el problema desde los diversos contextos en los que el joven se desempeña, entre ellos se identifica a la familia como un aspecto importante que afecta el comportamiento de los adolescentes, también se sabe de antemano que en éste entorno se adquieren los primeros modelos de comportamiento y, posteriormente, se moldean en la interacción con otros ambientes. Es por eso, que la familia adquiere una gran relevancia en el establecimiento de pautas de comportamiento en los jóvenes (normas, valores, derechos, obligaciones y roles) además de prepararlos para el papel que desempeñarán en un futuro. En este mismo sentido, la escuela se convierte para los adolescentes en una gran oportunidad de poner a prueba y adquirir conductas prosociales (solidaridad, respeto, cooperación, etc.) o en su defecto conductas violentas dentro del contexto escolar, por lo que resulta importante conocer, analizar y aportar algunos elementos que permitan reconocer el fenómeno del *bullying* de una población particular, así como explorar la posible asociación con los Estilos Parentales (Democrático, Autoritario, Permisivo y Negligente) de ambos padres (percibidos por los adolescentes).

Preguntas de Investigación:

El trabajo de investigación busca responder a las siguientes preguntas:

- ¿Existe asociación entre alguno de los Estilos Parentales (Autoritario, Democrático, Permisivo y Negligente), percibidos por los adolescentes y su rol como víctima de *bullying*?
- ¿Existe asociación entre alguno de los Estilos Parentales (Autoritario, Democrático, Permisivo y Negligente), percibidos por los adolescentes y su rol como agresor de *bullying*?
- ¿Existe asociación entre alguno de los Estilos Parentales (Autoritario, Democrático, Permisivo y Negligente), percibidos por los adolescentes y su rol como testigo de *bullying*?

Objetivo General:

Evaluar si existe alguna asociación entre los Estilos Parentales (Autoritario, Democrático, Permisivo y Negligente) percibidos por los adolescentes y el rol que presentan ellos en la dinámica de *bullying* como víctima, agresor o testigo.

Objetivos Específicos:

1. Identificar los Estilos Parentales que perciben los adolescentes agresores de *bullying*.
2. Identificar los Estilos Parentales que perciben los adolescentes víctimas de *bullying*.
3. Identificar los Estilos Parentales que perciben los adolescentes testigos de *bullying*.

4. Identificar particularidades del *bullying* (lugar de incidencia, influencia, pensamientos, sentimientos, conductas, etc.) entre los adolescentes de la muestra a través de la aplicación del CURMIC.

Hipótesis:

Ho: No existe una asociación estadísticamente significativa entre los Estilos Parentales (percibidos por los jóvenes) y el rol que los adolescentes ocupan en el *bullying*.

Hi: Existe una asociación estadísticamente significativa entre los Estilos Parentales (percibidos por lo jóvenes) y el rol que los adolescentes ocupan en el *bullying*.

Variables y Definiciones:

Variable Dependiente: El *bullying*, comprendido como el rol que los adolescentes presentan en esta dinámica ya sea como víctima, agresor o testigo y evaluado a través del *Cuestionario sobre las relaciones de maltrato e intimidación entre compañeros* (CURMIC).

Bullying: Es el maltrato u hostigamiento intencional que se presenta de forma deliberada, sistemática, persistente y reiterada (con una frecuencia mínima de una vez por semana) de un alumno a otro, en dicha relación existe un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima. Una forma de violencia entre pares que generalmente produce un daño emocional, físico o social.

La víctima: Son aquellos estudiantes que únicamente expresan o son blanco de conductas agresivas de otros alumnos.

El agresor: Son aquellos jóvenes que comienzan y ejercen únicamente conductas agresivas o maltrato hacia otros compañeros del salón de clase.

El testigo: Son aquellos estudiantes que observan y no se involucran ni como víctimas, ni como agresores. Son aquellos jóvenes cuyas acciones o ausencia de ellas podrían reforzar o defender a la víctima de *bullying*.

Variable Independiente: Los Estilos Parentales de ambos padres, percibidos por los jóvenes y evaluado a través del *Cuestionario de Patrones de Autoridad Parental* (CPAP).

Estilos Parentales: Según Darling y Steinberg (1993), los estilos parentales se definen como el conjunto de prácticas, actitudes y expresiones que caracterizan las interacciones padre e hijo. Se conforman de prácticas parentales que son transmitidas hacia el hijo y crean un clima emocional. A través de estas prácticas, los padres buscan objetivos específicos en los hijos para conducirlos en la socialización.

Padres autoritarios: Se refiere a un padre o madre que impone su manera de ser sobre los procesos de pensamiento, expresión de emociones y sentimiento de los hijos, haciendo un ejercicio de su voluntad, teniendo la razón en todo, siendo una autoridad incuestionable, anulando la expresión emocional, siendo controlador(a) e intrusivo(a) en las actividades, vigilando lo que hace, enfatizando obediencia,

además de no orientar a metas ni reconocer los éxitos del hijo, inhibiendo así su autonomía.

Padres permisivos o inconsistentes: Son padres que confunden el apoyo pero también el control, aunque fomentan un vínculo emocional con el hijo, al permitirle autonomía y la toma de decisiones, además de supervisarlos, reconocer y motivar sus logros tanto como sea posible, eliminan a su vez estos elementos positivos al ser padres impositivos y controladores, ya que también se caracterizan por la irregular atención a las necesidades de los hijos (as), con lo que fomentan una incongruencia y una relación desigual e irregular. La inconsistencia de ambos padres, solo sirve para distanciar al hijo, ya que al ser incongruentes la fuente de fricción se encuentra en el control y la imposición, generando efectos negativos dentro de la socialización del adolescente.

Padres democráticos: Hace referencia a un padre o madre que apoya, respeta y brinda un balance entre la expresión emocional y la comunicación, permite y fomenta autonomía de forma equilibrada, reconoce y el esfuerzo de sus hijos, supervisa donde se encuentran éstos, alienta una toma de decisiones libre y motiva al logro de metas, permitiendo que el hijo module su propia conducta.

Padres negligentes o rechazantes: Son padres que presenta niveles bajos de apoyo y control lo que fomenta lejanía, es decir, estos padres dan poco apoyo emocional y una deficiente comunicación, brindan poca autonomía a los hijos, con niveles bajos en la toma de decisiones y para regir sus actividades, otorgando poca supervisión.

Estos padres son poco exigentes al atender y reconocer las necesidades de sus hijos, muestran un menor interés y usan muy poca motivación, además de utilizar bajos niveles de imposición y control, lo cual los hace ser padres distantes.

Diseño:

Se utilizó un método cuantitativo de investigación (Kerlinger, 2002), ya que nos brinda una perspectiva más precisa del fenómeno. Este diseño permitió conocer la relación o grado de asociación que existe entre las dos variables de investigación.

Participantes:

Se seleccionó una muestra no probabilística de 214 alumnos entre los 12 y 15 años de edad (víctimas, agresores y testigos) que se encontraban estudiando el segundo grado del turno vespertino en la Escuela Secundaria Técnica No 97 “Bernardo Quintana Arrijoja” en la Delegación Iztapalapa.

Contexto y Escenario:

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo dentro de los salones de clase, a la hora de los talleres que tienen los jóvenes de segundo grado en la Secundaria Técnica No 97 “Bernardo Quintana Arrijoja” del turno vespertino, puesto que los espacios que fueron designados para esta actividad contaban con buena iluminación, ventilación adecuada y se encontraban libres de distractores como pueden ser el ruido, etc.

Procedimiento:

Se solicitó permiso, con una carta formal, al director del turno vespertino de la Escuela Secundaria Técnica No 97 “Bernardo Quintana Arrijoja” para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos y solicitar su colaboración, explicando los fines de la investigación, así como la importancia de realizar la detección de necesidades basado en el conocimiento del fenómeno del *bullying* dentro de la institución.

Posteriormente, se entregó el material a cada grupo informándoles que se trataba de un cuestionario para conocer más acerca de ellos y de la relación que llevan con sus compañeros y sus padres. Se explicó que no había respuestas buenas o malas, que era confidencial y anónimo.

Instrumentos:

Cuestionario sobre las relaciones de maltrato e intimidación entre compañeros (CURMIC). Autoría de García Montañez, M. y Giangiacomo, M. (2008). Este instrumento consta de 18 preguntas que miden y detectan 3 escalas (víctima, agresor y testigo) en la dinámica de *bullying*. El cuestionario se presenta de forma agrupada por área (víctima, agresor y testigo), las preguntas se muestran en escala Likert mismas que van desde el 0 = *nunca* al 4 = *todos los días* y preguntas de opinión dicotónicas. El rol se determina a mayor puntaje obtenido.

Cuestionario de Patrones de Autoridad Parental (CPAP). Adaptado por Aguilar y otros., (2003). Este cuestionario consta de 31 reactivos, distribuido en 4 escalas (democrático, autoritario, permisivo y negligente) para madre y padre. Se presenta de forma aleatoria y estructurada con opciones de respuesta de certeza, por ejemplo:

“totalmente cierto”, “muy poco cierto”. El Estilo Parental se determina a mayor puntaje obtenido.

Análisis:

Una vez recabados los datos mediante las aplicaciones de los instrumentos (CURMIC y CPAP), se realizó el análisis de datos correspondientes en el programa estadístico para las ciencias sociales (SPSS). Se generaron tablas de contingencia entre los Estilos Parentales percibidos por los jóvenes y el rol de los alumnos en la dinámica de *bullying*, obteniendo el coeficiente de contingencia para analizar la existencia o ausencia de asociaciones significativas en la percepción de los jóvenes sobre los Estilos Parentales (en ambos padres) y el rol que ocupan dentro del *bullying* o acoso escolar.

Cap. VI.- RESULTADOS.

Consistencia Interna de la Prueba.

Primero se determinó la consistencia interna de cada una de las subescalas del instrumento CPAP y CURMIC. Posteriormente, se obtuvo el coeficiente de contingencia para establecer las asociaciones entre variables y al final se presentan las tendencias de los datos recabados en el CURMIC.

Respecto a los resultados obtenidos en el CPAP, encontramos que los valores del coeficiente alfa de Cronbach en las subescalas fueron aceptables para fines de investigación (por encima de .60 aunque lo esperado es que estos sean de .70). En la mayoría de las subescalas que evalúan al padre los coeficientes obtenidos fueron ligeramente más altos que en las subescalas que evalúan a la madre (Tabla 1).

Tabla 1.
Coeficiente de alfa de Cronbach y número de reactivos de cada subescala en el CPAP.

	Variable	Alfa	No de Reactivos
Padre	Democrático	0.647	7
	Autoritario	0.611	9
	Permisivo	0.607	8
	Negligente	0.761	7
Madre	Democrático	0.601	7
	Autoritario	0.610	9
	Permisivo	0.569	8
	Negligente	0.755	7

En relación al CURMIC, presentó un coeficiente alfa de Cronbach alto en la mayoría de las subescalas (.752 para Víctimas y .760 para Agresores), excepto en los resultados de la subescala testigo (.402). Por otro lado, al realizar el análisis de consistencia interna total de la prueba CURMIC (Víctima, Agresor y Testigo) el alfa de Cronbach es de .826.

Coeficiente de Contingencia.

Después se obtuvieron los puntajes Z de las variables Estilos Parentales para ambos padres y *bullying* (rol) con un percentil del 75, lo que permitió observar a cuántas unidades de desviación estándar se encuentra un puntaje determinado del promedio. Para emplear los puntajes Z se requiere conocer previamente el promedio y la desviación estándar de los puntajes crudos de las variables.

Enseguida, se llevó a cabo el análisis de la distribución de la variable ROL (Víctima, Agresor y Testigo) con relación a la variable ESTILOS PARENTALES (Democrático, Autoritario, Permisivo y Negligente) para ambos padres, con la intención de buscar un patrón que indique la asociación (o la falta de ella) entre las variables estudiadas. Se emplearon las tablas de contingencia (tablas de doble entrada) ya que son una herramienta fundamental para este tipo de análisis.

Tabla 2.
Frecuencia absoluta y porcentaje (Rol – Estilo Parental Padres).

Rol	Estilos Parentales Paterno							
	Democrático		Autoritario		Permisivo		Negligente	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Víctima	3	37.5	0	0	4	50	1	12.5
Agresor	4	30.8	6	46.2	1	7.7	2	15.4
Testigo	3	15	8	40	2	10	7	35
C = 0.49, p = 0.041								

Tabla 3.
Frecuencia absoluta y porcentaje (Rol – Estilo Parental Madres).

Rol	Estilos Parentales Materno							
	Democrático		Autoritario		Permisivo		Negligente	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Víctima	7	58.3	1	8.3	2	16.7	2	16.7
Agresor	4	26.7	5	33.3	4	26.7	2	13.3
Testigo	1	5	5	25	8	40	6	30
C = 0.46, p = 0.045								

Acorde a los datos analizados (Tablas 2 y 3) que muestran que la significación, de .041 (rol – estilo parental/padre) y .045 (rol – estilo parental/madre), es menor a .05., **se puede afirmar la existencia de una asociación estadísticamente significativa (tendencias) entre las variables de estudio, por lo que en este caso se rechazó la Hipótesis nula.** De acuerdo a lo anterior, es importante considerar que los datos deben interpretarse con cautela, debido al tamaño pequeño y poco representativo de la muestra.

Con relación a los Estilos Parentales, los jóvenes víctimas de *bullying* presentan la tendencia de percibir padres permisivos y madres democráticas. Los jóvenes agresores padres y madres autoritarios. Finalmente, los jóvenes testigos perciben padres autoritarios y madres permisivas.

Tabla 4.
Frecuencia absoluta y porcentaje (Sexo – Rol - Estilo Parental Padres).

ESTILOS PARENTALES PATERNO	SEXO/ROL											
	CHICAS						CHICOS					
	Víctima		Agresor		Testigo		Víctima		Agresor		Testigo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Democrático	1	25	2	33.3	2	16.7	2	50	2	28.6	1	12.5
Autoritario	0	0	3	50	6	50	0	0	3	42.9	2	25
Permisivo	2	50	0	0	0	0	2	50	1	14.3	2	25
Negligente	1	25	1	16.7	4	33	0	0	1	14.3	3	37.5

Tabla 5.
Análisis de Distribución de Variables (Sexo – Rol - Estilo Parental Madres).

ESTILOS PARENTALES MATERNO	SEXO/ROL											
	CHICAS						CHICOS					
	Víctima		Agresor		Testigo		Víctima		Agresor		Testigo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Democrático	2	40	2	28.6	0	0	5	71.4	2	25	1	11.1
Autoritario	0	0	2	28.6	4	36.4	1	14.3	3	37.5	1	11.1
Permisivo	1	20	2	28.6	4	36.4	1	14.3	2	25	4	44.4
Negligente	2	40	1	14.3	3	27.3	0	0	1	12.5	3	33.3

Al considerar las variables Estilo Parental, rol y sexo, se observó que en el caso del Estilo Parental paterno percibido por los jóvenes, las chicas víctimas perciben un estilo permisivo, las agresoras y testigos un estilo autoritario. Los adolescentes varones víctimas perciben un estilo democrático y permisivo, los agresores un estilo autoritario y los testigos un estilo negligente (Tabla 4).

Por otro lado, en el Estilo Parental materno, las chicas víctimas perciben los estilos democrático y negligente, las agresoras estilos democráticos, autoritarios y permisivos y las testigos estilos democrático y permisivo. Los adolescentes varones

víctimas perciben a diferencia de las chicas sólo el estilo democrático, los agresores un estilo autoritario y los testigos un estilo permisivo (Tabla 5).

Análisis de la Distribución de Variables.

A continuación se presentan las frecuencias de los tipos de violencia que experimentan y ejercen respectivamente los jóvenes que presentan el rol de víctima y agresor.

Tabla 6.
Análisis de Distribución de Variables (Sexo – Rol – Insultos/Víctimas - Agresores).

SEXO	VÍCTIMA										AGRESOR									
	ALGUNA																			
	ALGUNA		ALGUNA		VEZ A		TODOS		ALGUNA		ALGUNA		VEZ A		TODOS					
	NUNCA	VEZ AL	VEZ AL	LA	LOS	NUNCA	VEZ AL	VEZ AL	LA	LOS	NUNCA	VEZ AL	VEZ AL	LA	LOS					
AÑO		MES		SEMANA		DÍAS		AÑO		MES		SEMANA		DÍAS						
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
CHICA	0	0	0	0	3	60	1	11.11	2	50	2	66.66	0	0	0	0	0	8	57.14	
CHICO	1	100	0	0	2	40	8	88.88	2	50	1	33.33	0	0	2	100	3	100	6	42.85
TOTAL	1	0	5	9	4	3	0	2	3	0	2	3	14							

Como se observa en la Tabla 6, la tendencia general es que sean más los chicos que son víctimas y agresores de insultos verbales. Otra tendencia es que las chicas empleen más el maltrato verbal con una frecuencia de “*todos los días*” en contraste con los chicos.

Tabla 7.
Análisis de Distribución de Variables (Sexo – Rol – Físico/Víctimas - Agresores).

SEXO	VÍCTIMA										AGRESOR													
	ALGUNA					ALGUNA					ALGUNA				ALGUNA									
	ALGUNA		ALGUNA		VEZ A		VEZ A		VEZ A		VEZ A		ALGUNA		ALGUNA		VEZ A		VEZ A		ALGUNA		ALGUNA	
	NUNCA		VEZ AL		VEZ AL		LA		LA		LA		NUNCA		VEZ AL		VEZ AL		LA		LA		LOS	
	AÑO		MES		SEMANA		DÍAS		DÍAS		DÍAS		AÑO		MES		SEMANA		DÍAS		DÍAS		DÍAS	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
CHICA	1	50	1	50	1	100	2	22.22	1	20	0	0	0	0	0	0	0	2	25	8	72.72			
CHICO	1	50	1	50	0	0	7	77.77	4	60	1	100	1	100	1	100	6	75	3	27.27				
TOTAL	2		2		1		9		5		1		1		1		8		11					

En la Tabla 7, se contempla como tendencia general que los chicos sean con mayor frecuencia víctimas y agresores de maltrato físico en comparación con las chicas, con relación a los agresores de maltrato físico, las alumnas constestan con mayor frecuencia “*todos los días*” en contraste con los varones.

Tabla 8.
Análisis de Distribución de Variables (Sexo – Rol – Aislar/Víctimas - Agresores).

SEXO	VÍCTIMA										AGRESOR													
	ALGUNA					ALGUNA					ALGUNA				ALGUNA									
	ALGUNA		ALGUNA		VEZ A		VEZ A		VEZ A		VEZ A		ALGUNA		ALGUNA		VEZ A		VEZ A		ALGUNA		ALGUNA	
	NUNCA		VEZ AL		VEZ AL		LA		LA		LA		NUNCA		VEZ AL		VEZ AL		LA		LA		LOS	
	AÑO		MES		SEMANA		DÍAS		DÍAS		DÍAS		AÑO		MES		SEMANA		DÍAS		DÍAS		DÍAS	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
CHICA	2	40	2	50	0	0	2	25	0	0	10	66.66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
CHICO	3	60	2	50	1	100	6	75	1	100	5	33.33	3	100	0	0	0	0	4	100				
TOTAL	5		4		1		8		1		15		3		0		0		4					

En la Tabla 8, la tendencia general es que los chicos sean víctimas y agresores de aislamiento (exclusión) con una mayor frecuencia en comparación con las chicas.

Tabla 9.
Análisis de Distribución de Variables (Sexo – Rol – Amenazas/Víctimas - Agresores).

SEXO	VÍCTIMA								AGRESOR															
	ALGUNA				ALGUNA				ALGUNA				ALGUNA											
	ALGUNA	ALGUNA	VEZ A	TODOS	ALGUNA	ALGUNA	VEZ A	TODOS	ALGUNA	ALGUNA	VEZ A	TODOS	ALGUNA	ALGUNA	VEZ A	TODOS								
	NUNCA	VEZ AL	VEZ AL	LA	LOS	NUNCA	VEZ AL	VEZ AL	LA	LOS	NUNCA	VEZ AL	VEZ AL	LA	LOS	NUNCA	VEZ AL	VEZ AL	LA	LOS				
AÑO		MES		SEMANA		DÍAS		AÑO		MES		SEMANA		DÍAS		AÑO		MES		SEMANA		DÍAS		
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
CHICA	5	55.55	0	0	0	0	1	14.28	0	0	7	43.75	1	50	0	0	0	0	2	100				
CHICO	4	44.44	0	0	1	100	6	85.71	2	100	9	56.25	1	50	1	100	1	100	1	100	0	0		
TOTAL	9	0	1	7	2	16	2	1	1	2	1	1	1	2										

En la Tabla 9, se observa que la tendencia general es que los chicos sean víctimas de amenazas con mayor frecuencia que las chicas, aunque éstas refieren realizar este tipo de maltrato “*todos los días*” con mayor frecuencia que los varones.

Tabla 10.
Análisis de Distribución de Variables (Sexo – Rol – Armas/Víctimas - Agresores).

SEXO	VÍCTIMA								AGRESOR															
	ALGUNA				ALGUNA				ALGUNA				ALGUNA											
	ALGUNA	ALGUNA	VEZ A	TODOS	ALGUNA	ALGUNA	VEZ A	TODOS	ALGUNA	ALGUNA	VEZ A	TODOS	ALGUNA	ALGUNA	VEZ A	TODOS								
	NUNCA	VEZ AL	VEZ AL	LA	LOS	NUNCA	VEZ AL	VEZ AL	LA	LOS	NUNCA	VEZ AL	VEZ AL	LA	LOS	NUNCA	VEZ AL	VEZ AL	LA	LOS				
AÑO		MES		SEMANA		DÍAS		AÑO		MES		SEMANA		DÍAS		AÑO		MES		SEMANA		DÍAS		
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
CHICA	6	40	0	0	0	0	0	0	0	10	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
CHICO	9	60	0	0	1	100	3	100	0	0	10	50	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100		
TOTAL	15	0	1	3	0	20	0	0	0	2	0	0	0	0	2									

En la Tabla 10, se contempla que la tendencia general muestra que los varones son víctimas y agresores de maltrato con armas con una mayor frecuencia en contraste con las chicas, aunque la mayoría de los jóvenes manifiesta nunca haber realizado o experimentado este tipo de violencia.

Tabla 11.

Análisis de Distribución de Variables (Sexo – Rol – Robo/Víctimas - Agresores).

SEXO	VÍCTIMA								AGRESOR											
	NUNCA	ALGUNA				NUNCA	ALGUNA													
		VEZ AL	VEZ AL	VEZ A	TODOS		VEZ AL	VEZ AL	VEZ A	TODOS										
		AÑO	MES	SEMANA	DÍAS		AÑO	MES	SEMANA	DÍAS										
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%					
CHICA	2	33.33	0	0	2	50	1	25	1	33.33	8	50	0	0	0	0	0	0	2	50
CHICO	4	66.66	2	100	2	50	3	75	2	66.66	8	50	0	0	1	100	1	100	2	50
TOTAL	6		2		4		4		3		16		0		1		1		4	

Como se observa en la Tabla 11, la tendencia general es que los adolescentes varones sean víctimas y agresores de robo con mayor frecuencia en comparación con las chicas. Con relación a los agresores en la frecuencia de “*todos los días*” al parecer no existe diferencia entre los sexos y esta conducta disocial.

Tabla 12.

Análisis de Distribución de Variables (Sexo – Rol – Sexual/Víctimas - Agresores).

SEXO	VÍCTIMA								AGRESOR											
	NUNCA	ALGUNA				NUNCA	ALGUNA													
		VEZ AL	VEZ AL	VEZ A	TODOS		VEZ AL	VEZ AL	VEZ A	TODOS										
		AÑO	MES	SEMANA	DÍAS		AÑO	MES	SEMANA	DÍAS										
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%					
CHICA	4	33.33	1	100	0	0	0	0	1	100	10	55.55	0	0	0	0	0	0	0	0
CHICO	8	66.66	0	0	1	100	4	100	0	0	8	44.44	0	0	2	100	1	100	1	100
TOTAL	12		1		1		4		1		18		0		2		1		1	

En la Tabla 12, se observa que la tendencia general es que los jóvenes varones presenten el rol de víctima y agresor de maltrato sexual con una mayor frecuencia a diferencia de las chicas, aunque en general son más los adolescentes que manifiestan

nunca haber vivido o ejercido este tipo de agresiones preocupa que exista esta conducta disocial entre la juventud.

Tabla 13.
Análisis de Distribución de Variables (Sexo – Rol – *Cyberbullying*/Víctimas - Agresores).

SEXO	VÍCTIMA										AGRESOR											
	ALGUNA					ALGUNA					ALGUNA					ALGUNA						
	NUNCA	VEZ AL AÑO	ALGUNA VEZ AL MES	ALGUNA VEZ A LA SEMANA	TODOS LOS DÍAS	NUNCA	VEZ AL AÑO	ALGUNA VEZ AL MES	ALGUNA VEZ A LA SEMANA	TODOS LOS DÍAS	NUNCA	VEZ AL AÑO	ALGUNA VEZ AL MES	ALGUNA VEZ A LA SEMANA	TODOS LOS DÍAS	NUNCA	VEZ AL AÑO	ALGUNA VEZ AL MES	ALGUNA VEZ A LA SEMANA	TODOS LOS DÍAS		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CHICA	4	50	1	33.33	0	0	1	20	0	0	8	50	0	0	0	0	2	66.66	0	0		
CHICO	4	50	2	66.66	2	100	4	80	1	100	8	50	2	100	0	0	1	33.33	1	100		
TOTAL	8		3		2		5		1		16		2		0		3		1			

Como se observa en la Tabla 13, la tendencia general es que los adolescentes varones sean víctimas y agresores de *cyberbullying* en comparación con las chicas. Aunque la frecuencia señala que la mayoría de los jóvenes no ejerce o experimenta este tipo de maltrato, hoy en día no podemos negar el creciente mal uso del internet.

A la pregunta 6 (Tabla 14), ¿Dónde ha sucedido el maltrato o intimidación? La tendencia de los jóvenes que son víctimas indica que experimentan maltrato dentro del salón de clase y durante el recreo, esto sucede cuando el personal docente no realiza una adecuada supervisión. El *cyberbullying* ocupa el tercer lugar de acuerdo a la frecuencia.

Tabla 14.

Análisis de las tendencias de los lugares donde las víctimas experimentan el *bullying*.

	A) SALÓN		B) SALÓN		C) RECREO		D) RECREO		E) CAMINO		F) CAMINO		G) BAÑO		H) CYBER	
	C/		S/		C/		S/		A CASA		A LA ESCUELA					
	MAESTRO		MAESTRO		MAESTRO		MAESTRO									
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CHICA	1	50	5	33.33	0	0	1	11.11	0	0	0	0	0	0	2	50
CHICO	1	50	10	66.66	1	100	8	88.88	2	100	1	100	1	100	2	50
TOTAL	2		15		1		9		2		1		1		4	

En la pregunta 7 (Tabla 15), ¿Cómo te sientes cuando pasa esto? Se observa que los jóvenes víctimas de *bullying* presentan la tendencia de sentir enojo seguida de ignorar a los agresores.

Tabla 15.

Análisis de las tendencias de las emociones que presentan víctimas al momento de experimentar el *bullying*.

	A) TRISTEZA		B) ENOJO		C) MIEDO		D) HUMILLACIÓN		E) LO MEREZCO		F) IMPO- TENCIA		G) ME DA IGUAL, IGNORO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	CHICA	0	0	4	33.33	1	50	0	0	0	0	1	100	3
CHICO	0	0	8	66.66	1	50	1	100	1	100	0	0	4	52.14
TOTAL	0		12		2		1		1		1		7	

A la pregunta 8 (Tabla 16), ¿Por qué crees que te han molestado? La tendencia presente en los jóvenes que experimentan *bullying*, es creer que ellos son quienes provocan a los agresores y que éstos gozan de lo que hacen.

Tabla 16.

Análisis de las tendencias de los pensamientos que presentan las víctimas al establecer por qué los molestan.

	A)SER DIFERENTE		B)LOS PROVOCO		C)SER DÉBIL		D)BROMA		E)ME LO MEREZCO		F)ELLOS GOZAN	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CHICA	2	100	2	28.57	0	0	1	33.33	0	0	2	33.33
CHICO	0	0	5	71.42	1	100	2	66.66	0	0	4	66.66
TOTAL	2		7		1		3		0		6	

En la pregunta 9 (Tabla 17), ¿Qué haces cuando algunos compañeros te molestan? La tendencia es que los jóvenes víctimas de *bullying* golpean a los agresores o se desquitan sin que éste último se dé cuenta. En general, se observa que la respuesta de los adolescentes al maltrato se da de forma reactiva y que existe un triste hábito de la NO denuncia entre los alumnos así como desconfianza hacia los adultos (maestros, padres, prefectos, etc.).

Tabla 17.

Análisis de las tendencias de las reacciones que presentan las víctimas cuando los maltratan.

	A)LES PEGO		B)ME AGUANTO		C)ME DESQUITO		D)LOS ACUSO		E)LLORO		F)NO VOY A LA ESCUELA	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CHICA	2	22.22	0	0	2	40	2	66.66	0	0	0	0
CHICO	7	77.77	1	100	3	60	1	33.33	1	100	0	0
TOTAL	9		1		5		3		1		0	

En la pregunta 10 (Tabla 18), ¿A quiénes les has contado sobre esta situación? La tendencia en los jóvenes que son víctimas *bullying* es contar la situación a sus amigos. Con relación a los miembros de la familia la tendencia es contarle a mamá, tal vez como una cuestión cultural. También se observa la poca confianza que los alumnos le tienen al personal de la escuela.

Tabla 18.
Análisis de las tendencias de comunicación que presentan las víctimas cuando sucede el *bullying*.

	A)MAMÁ		B)PAPÁ		C)HERMANOS		D)AMIGOS		E)PERSONAL DE LA ESCUELA	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CHICA	3	50	0	0	0	0	2	25	0	0
CHICO	3	50	2	100	3	100	6	75	1	100
TOTAL	6		2		3		8		1	

En la pregunta 11 (Tabla 19), ¿Qué paso después de que contaste lo que sucedió? La tendencia en los adolescentes víctimas es manifestar que se acabó o que disminuye el acoso escolar. Lo que resalta la importancia de la comunicación y las redes de apoyo como factores de protección.

Tabla 19.
Análisis de las tendencias del resultado de comunicación en las víctimas dentro del *bullying*.

	A)SE ACABÓ		B)DISMINUYÓ		C)SIGUIÓ IGUAL		D)AUMENTO	
	f	%	f	%	f	%	f	%
CHICA	2	28.57	2	33.33	1	50	0	0
CHICO	5	71.42	4	66.66	1	50	2	100
TOTAL	7		6		2		2	

En la pregunta 13 (Tabla 20), ¿Por qué has llegado a molestar algún compañero? La tendencia de los jóvenes que presentan el rol de agresor es manifestar que molestan a otro compañero por jugarles una broma o porque antes lo provocaron de algún modo, lo que deja entre ver la poca empatía y la baja tolerancia a la frustración en este grupo de jóvenes.

Tabla 20.

Análisis de las tendencias sobre las razones que los agresores refieren para maltratar a un compañero.

	A)ME PROVOCARON		B)POR BROMA		C)ME SIENTO BIEN		D)ESTOY ENOJADO		E)LO VEO EN TV	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	CHICA	6	54.54	7	53.84	0	0	0	0	0
CHICO	5	45.45	6	46.15	1	100	1	100	0	0
TOTAL	11		13		1		1		0	

En la pregunta 14 (Tabla 21), ¿De quién(es) has aprendido a comportarte de forma violenta? La tendencia en los jóvenes agresores es referir que de los medios de comunicación (Televisión), seguido de los videojuegos y las agresiones familiares en el caso de los varones y la sociedad en el caso de las chicas.

Tabla 21.

Análisis de las tendencias de aprendizaje de los jóvenes agresores dentro del *bullying*.

	A)MI FAMILIA PELEA		B)MI FAMILIA ME GOLPEA		C)DE LOS MAESTROS		D)DE LA TV		E)DE LOS VIDEOJUEGOS		F)DE LA SOCIEDAD	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	CHICA	0	0	0	0	0	0	2	28.57	1	33.33	2
CHICO	2	100	1	100	0	0	5	71.42	2	66.66	0	0
TOTAL	2		1		0		7		3		2	

En la Pregunta 15 (Tabla 22), ¿Qué ganas cuando maltratas? La tendencia de los jóvenes agresores, es referir que se desquitan, seguida de generar temor en las víctimas. En el caso de las adolescentes, la tendencia es manifestar que obtienen respeto a partir de sus agresiones.

Tabla 22.
Análisis de las ganancias que perciben los agresores dentro del *bullying*.

	A)RESPETO		B)TEMOR		C)OBEDIENCIA DE		D)PELEAS		E)AMIGOS		F)RECHAZO		G)ME DESQUITO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CHICA	2	100	2	50	2	66.66	0	0	1	50	0	0	5	41.66
CHICO	0	0	2	50	1	33.33	1	100	1	50	0	0	7	58.33
TOTAL	2		4		3		1		2		0		12	

En la Pregunta 16 (Tabla 23), ¿Cómo te sientes cuando molestas a alguien de tus compañeros? Los jóvenes agresores manifiestan sentirse culpables y/o arrepentidos seguida de fuertes y/o poderosos cuando molestan. Lo que pone de manifiesto los sentimientos ambivalentes que presentan estos adolescentes. Los jóvenes varones por otra parte asocian sus agresiones a la valentía y justicia.

Tabla 23.
Análisis de las tendencias sobre los sentimientos que los agresores presentan dentro del *bullying*.

	A)FUERTE		B)VALIENTE		C)JUSTO		D)CULPABLE		E)TRISTE		F)MALO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CHICA	3	50	0	0	1	25	4	57.14	0	0	0	0
CHICO	3	50	3	100	3	75	3	42.85	0	0	0	0
TOTAL	6		3		4		7		0		0	

A continuación se hará un análisis de las tendencias de respuestas dadas por los alumnos que presentan el rol de testigo.

A la pregunta 17 (Tabla 24), ¿Qué opinas de los compañeros que maltratan a otros?, La tendencia para los jóvenes que son testigos es pensar que esta muy mal que ocurra el *bullying*. Por lo anterior, resulta de importancia trabajar (sus miedos) con este grupo de alumnos porque aparte de ser numeroso, no les gusta lo que ven. Otros datos de interés y preocupación son la falta de empatía y las pobres habilidades sociales que este grupo de chicos refleja.

Tabla 24.
Análisis de las tendencias de opinión de los testigos al observar el *bullying*.

	A)MUY MAL		B)NO ES TAN GRAVE		C)ALGUNOS SE LO MERECEN		D)MIEDO		E)DIVERSIÓN		F)MUY BIEN	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CHICA	11	50	0	0	4	44.44	6	75	3	75	0	0
CHICO	11	50	0	0	5	55.55	2	25	1	25	0	0
TOTAL	22		0		9		8		4		0	

A la pregunta 18 (Tabla 25), ¿Por qué crees que algunos compañeros maltratan a otros? La tendencia de los testigos es pensar que los agresores maltratan por ser crueles y bromistas. Los jóvenes varones testigos de *bullying* perciben a los agresores como personas fuertes. Por otro lado, la tendencia refiere que las adolescentes opinan que las víctimas de acoso escolar se merecen las agresiones, lo que es un riesgo ya que no se pueden justificar los actos violentos.

Tabla 25.

Análisis de las tendencias de opinión de los testigos sobre el por qué algunos compañeros molestan.

	A)FUERTES		B)CRUELES		C)BROMISTAS		D)SE LO MERCEN	
	f	%	f	%	f	%	f	%
CHICA	3	33.33	8	53.33	6	40	5	55.55
CHICO	6	66.66	7	46.66	9	60	4	44.44
TOTAL	9		15		15		9	

En la pregunta 19 (Tabla 26), ¿Qué haces cuando ves que están agrediendo a algún compañero? La tendencia indica que los jóvenes intervienen para detener la agresión seguida de no meterse, aunque creen que deberían. Lo que nos hablan del gran dilema que estos jóvenes enfrentan cuando en su salón de clases observan *bullying*.

Tabla 26.

Análisis de las tendencias de acción de los testigos cuando observan *bullying*.

	A)INTERVENGO PARA PREVENIR		B)INFORMO A UN ADULTO		C)NO ME METO		D)ME MARCHO		E)ME QUEDO MIRANDO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CHICA	8	40	8	88.88	5	31.25	3	60	6	54.54
CHICO	12	60	1	11.11	11	68.75	2	40	5	45.45
TOTAL	20		9		16		5		11	

En la pregunta 20 (Tabla 27), ¿Por qué intervienes?, Las tendencias en los jóvenes testigos señala que intervienen básicamente cuando la víctima de acoso escolar es su amigo, seguido por la creencia de que lastimar a otro no es correcto.

Tabla 27.

Análisis de las tendencias de causas que llevan a los testigos a intervenir en el *bullying*.

	A)ME DA LASTIMA		B)ES MI AMIGO		C)NO ES CORRECTO		D)DEBO AYUDAR		E)NADIE SE LO MERECE	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CHICA	7	50	9	42.85	8	50	5	45.45	5	35.71
CHICO	7	50	12	57.14	8	50	6	54.54	9	64.28
TOTAL	14		21		16		11		14	

A la pregunta 20 (Tabla 28), ¿Por qué no intervengo? La tendencia general en los adolescentes testigos es percibir peligro, al pensar que sí intervienen puedan llegar a ser las siguientes víctimas. Lo anterior señala los posibles miedos que este grupo de jóvenes puedan desarrollar y que frenan su actuar frente al fenómeno del maltrato entre pares. También se podría mencionar que los alumnos no intervienen porque la víctima de *bullying* no es una persona cercana o significativa para ellos, en otras palabras, no son sus amigos (falta de empatía).

Tabla 28.

Análisis de las tendencias de causas que llevan a los testigos a No intervenir en el *bullying*.

	A)NO ME INTERESA		B)NO SON MIS AMIGOS		C)RESPONSABILIDAD MAESTROS		D)ME DIVIERTE		E)ES PELIGROSO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CHICA	1	25	2	25	3	42.85	1	50	7	43.75
CHICO	3	75	6	75	4	57.14	1	50	9	56.25
TOTAL	4		8		7		2		16	

En la pregunta 21 (Tabla 29), ¿Cómo ves la participación de los maestros en este problema? La tendencia general en los jóvenes testigos es pensar que los maestros

no se enteran del *bullying*, seguido de la opinión de que los profesores deberían aprender a prevenirlo debido a la sensación de falta de manejo hacia el problema. También se observa que los adolescentes varones perciben que los profesores muestran mayor interés por la víctima mientras que las jóvenes sienten que los docentes se interesan por los agresores.

Tabla 29.
Análisis de las tendencias de opinión acerca de la participación del profesorado en el *bullying*.

	A)TIENEN INTERÉS EN LA VÍCTIMA		B)NO SE ENTERA		C)NO MANEJAN LA SITUACIÓN		D)DEBERÍAN APRENDER A PREVENIR		E)TIENEN INTERÉS EN EL AGRESOR	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CHICA	4	44.44	9	52.94	4	50	6	42.85	5	62.5
CHICO	5	55.55	8	47.05	4	50	8	57.14	3	37.5
TOTAL	9		17		8		14		8	

Por último en la pregunta 22 (Tabla 30), ¿Crees que algún día podrías maltratar a tus compañeros? Las tendencias en los testigos varones refieren que ellos nunca llegarían a ser agresores, aunque sí se pensaran que el otro se lo merece es posible que lo harían, en el caso de las chicas, ellas presentan la idea de ser agresoras aunque manifiesten no atreverse a maltratar a otros. En general, las tendencias señalan que es más probable que las adolescentes testigo de *bullying* se conviertan en agresoras en contaste con los jóvenes varones.

Tabla 30.

Análisis de las tendencias de opinión de los testigos sobre convertirse en agresor.

	A)NUNCA		B)SÍ EN UN GRUPO QUE MALTRATE		C)POSIBLEMENTE		D)NO ME ATREVO		E)SÍ SEGURO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CHICA	2	18.18	1	33.33	6	54.54	8	80	3	75
CHICO	9	81.81	2	66.66	5	45.45	2	20	1	25
TOTAL	11		3		11		10		4	

En general se observa en las tablas anteriores (11, 12, 13, 14, 15, 16,17 y 18) que los varones son más propensos al maltrato entre pares que las mujeres, especialmente lo que respecta al maltrato físico y verbal.

DISCUSIÓN

Los casos de *bullying* son un fenómeno que revela un cambio en la formas de socializar de los jóvenes, ya que el origen del problema no hay que buscarlo en los salones de clase, sino en la educación que se les da desde su casa y que condiciona su futuro comportamiento en la escuela y en la sociedad (Leñero, 1992).

El comportamiento de los adolescentes puede ser considerado como violento a los ojos del adulto, pero no es así en ocasiones para los propios jóvenes porque para ellos es una forma de divertirse, de interactuar y de mostrarse afecto (Juárez, 2005).

También los padres de hoy trabajan todo el día y tienen poco tiempo para los hijos, que son cuidados muchas veces por los abuelos, tíos, la televisión e Internet, lo que deja en claro una falta de valores y pérdida de la autoridad (Sartori, 2001).

Por otro lado, la escuela es utilizada muchas veces por los padres como guardería, algunos creen que la responsabilidad de la educación de los jóvenes es de la escuela lo que imposibilita la existencia de una sana comunicación entre estas instituciones: familia y escuela (Mendoza, 2012).

Aunque también resulta importante y necesario devolver al maestro la autoridad que en muchos casos ha perdido y recuperar los valores que permitan la convivencia escolar (Blaya, 2003).

Todo lo anterior, ha sido el campo de cultivo sobre los que se desarrollan los casos de *bullying*, por lo que la solución pasa, según varios expertos, en el trabajo conjunto con padres, maestros y estudiantes.

De acuerdo con los datos de esta investigación se muestra que las víctimas de acoso escolar se encontraban asociadas con padres percibidos como permisivos y madres percibidas como democráticas. En el caso de los agresores de maltrato entre pares la tendencia es asociarlos con padres y madres percibidos como autoritarios. Finalmente, los testigos se encontraban asociados con los padres percibidos como autoritarios y madres percibidas como permisivas.

De acuerdo a los datos obtenidos apartir del CURMIC se encontró las siguientes *tendencias para víctimas*:

- Los chicos son más propenso a ser víctimas del *bullying* que las chicas, principalmente de maltrato físico seguido del verbal.
- Los adolescentes refieren que los episodios de *bullying* ocurren en el salón de clase y en el patio del recreo cuando los profesores no se dan cuenta.
- Los jóvenes sienten principalmente enojo después de presentarse un episodio de *bullying*.
- Los adolescentes creen que ellos provocan al agresor.
- Los jóvenes refieren golpear a su agresor después de presentarse un episodio de *bullying*.
- Los adolescentes refieren contarle principalmente a sus amigos sobre los episodios de *bullying*.

Tendencias para los agresores:

- Los jóvenes refieren ejercer maltrato a un compañero por hacerles una broma.
- Los adolescentes refieren que aprenden a comportarse en gran medida así, por la influencia de la televisión.
- Los jóvenes manifiestan desquitarse como principal ganancia.
- Los adolescentes refieren sentirse culpables seguido por un sentimiento de fortaleza cuando maltratan a un compañero.

Tendencias para los testigos:

- Les parece muy mal que maltraten a un compañero.
- Piensan que los agresores son personas crueles y bromistas.
- Los jóvenes refieren intervenir para detener la agresión a un compañero, con mayor incidencia cuando la víctima es su amigo.
- Los adolescentes refieren no intervenir cuando perciben que la situación es peligrosa y pueden llegar a ser la siguiente víctima.
- Los jóvenes piensan que los maestros no se dan cuenta cuando pasan los episodios de *bullying*.
- Los adolescentes piensan que nunca llegarían a ser agresores de un compañero a menos de que este último se lo mereciera.

Por otra parte, en esta investigación se observó que las chicas tienden a percibir al padre como autoritario y esto podría explicarse, ya que en ocasiones algunos ambientes familiares dejan o delegan al padre los castigos o sanciones hacia los hijos, son ambientes familiares donde se acostumbra utilizar frases como por ejemplo; “te voy acusar con tu padre, ahora que llegue”, lo anterior podría ser la causa de que las jóvenes perciban (con una mayor frecuencia) como permisivas a las madres, debido a que éstas últimas no se involucran directamente en el establecimiento y consecuencias de las reglas o límites establecidos.

En el caso de los varones estos perciben a la madre como democrática, lo que podría explicarse desde la importancia cultural que tiene esta figura materna para el varón.

Por otra parte, se contempló una tendencia general hacia el estilo autoritario como el estilo con mayor incidencia dentro de la dinámica de *bullying* en los jóvenes de la muestra, lo que es congruente con la literatura científica en estudios similares.

Esta investigación permitió comprender cómo los estilos parentales que percibieron los adolescentes de sus padres están asociados al fenómeno del acoso escolar, y en general permitió analizar dónde comenzar a realizar estudios más específicos para establecer mayor detalle en esta asociación.

Una de las aportaciones relevantes de esta investigación fue recabar tendencias sobre la muestra escolar estudiada y observar que el estilo autoritario de ambos padres se encuentra asociado con los agresores de *bullying* en los jóvenes.

Los resultados de este estudio indicaron que los chicos presentan más el rol de agresores y víctimas en comparación a las chicas, quienes se identifican más con el rol de testigo.

Lo anterior, sugiere que los chicos son más rudos en comparación con las chicas, esto puede explicarse debido al contexto cultural que envuelve a México, y que implican los roles de género.

Con relación al fenómeno del *cyberbullying* en esta investigación se observó que la incidencia de este tipo de maltrato es baja, esto podría explicarse por la zona en donde se aplicaron los cuestionarios (Iztapalapa), los jóvenes probablemente no cuenten con la facilidad de acceder a medios masivos como el internet; así mismo otro factor a considerar y que podría explicar la baja incidencia del *cyberbullying* se puede asociar al tamaño de la población el cual no es representativo.

En esta investigación, se observó que la concentración de datos estaba en los jóvenes que tenían el rol testigo, lo que podría ser el reflejo de una sociedad mexicana cómplice de violencia, corrupción, injusticia e impunidad.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

De acuerdo a lo planteado en la hipótesis de trabajo, se pudo establecer que existen tendencias que podrían asociarse entre los estilos parentales percibidos por los jóvenes y los roles que interactúan en el fenómeno del *bullying* (víctima, agresor y testigo), por lo que las relaciones parentales pueden llegar a ser un factor de prevención y protección hacia las conductas de acoso escolar, pero sí la familia no es apropiada para el desarrollo del joven puede ser un factor de riesgo hacia el fenómeno del *bullying*. Se podría concluir que el maltrato entre pares es un tema importante que nos incluye a todos, además de que la presente investigación puede utilizarse como alternativa de medición para los adolescentes mexicanos, aunque se sugiere seguir aplicando los instrumentos.

Los datos en este trabajo permiten señalar, que se cuenta con dimensiones de estilos parentales percibidas por adolescentes, mismas que se asocian con los roles de *bullying* y que podrían utilizarse en investigaciones posteriores. Estos resultados aportan un mayor conocimiento de la familia (estilos parentales) y la relación que tiene en el acoso escolar, lo que es de vital importancia al dar elementos para que las autoridades (escolares y sociales) tomen las medidas necesarias en este sentido. Se requiere entonces incrementar los proyectos preventivos contra la violencia, pues se cuenta con pocos programas de atención psicológica eficientes además que se necesita capacitar a todo el personal que en algún momento se encuentran involucrados con los alumnos, tales como policías, maestros, padres de familia y psicólogos para que dichos planteamientos operen y funcionen adecuadamente.

Por otra parte, la tendencia mostró que los medios de comunicación parecen tener una influencia importante, especialmente la televisión en los jóvenes de esta muestra. Aunque es una realidad que medios masivos como el internet se emplean cada vez más.

De acuerdo a los análisis realizados se pudo concluir que las variables se asociaron de acuerdo a lo esperado tomando en cuenta la clasificación de los estilos parentales y la definición de *bullying*, esta situación confirma que la relación entre padres e hijos es asimétrica (Baumrind, 1980), ya que los padres dan más dirección al hijo, de lo que ellos pueden dar a sus padres; esto nos permite comprender la variable familiar y relacionarla con las conductas de *bullying*.

Algunas consideraciones en relación a este estudio son las siguientes:

La muestra final empleada en este trabajo fue pequeña al someterla al análisis estadístico con el programa SPSS, por lo mismo los datos no pueden ser generalizados a la población en general, por lo que se tendrían que realizar otras aplicaciones en poblaciones más grandes y representativas que no sólo marquen tendencias y puedan analizarse todas las posibles combinaciones entre los roles existentes, o participantes en este trabajo (víctima-agresor, víctima-testigo, agresor-testigo, víctima-agresor-testigo, secuaz, seguidor pasivo, posible defensor, profesor, etc.).

El cuestionario CPAP, estaba organizado de manera aleatoria y esto pudo ser confuso para los jóvenes, debido a que antes contestaron el cuestionario CURMIC, cuyas preguntas estaban agrupadas por área; primero víctima, después agresor y al

último testigo; en cambio el CPAP estaba organizado al azar. Éste cuestionario (CPAP), muestra opciones de respuesta de certeza, por ejemplo: “totalmente cierto”, “muy poco cierto”, las cuales desde el momento de la aplicación presentaron problemas en cuanto a lo que entendían los jóvenes en las preguntas. Se recomienda analizar de qué manera se pueden cambiar las opciones de respuesta del cuestionario CPAP, buscando no cambiar el significado de cada una de las opciones de respuesta pero haciéndolas más sencillas y claras para la edad de los adolescentes.

En esta investigación no se utilizó un grupo piloto, por lo que se realizó una aplicación del instrumento y con ello se obtuvieron los datos, se debió realizar otra aplicación con las correcciones pertinentes, por ejemplo, en cuanto a algunas palabras que a la mayoría de los jóvenes no les quedaron claras y durante la aplicación se les tuvo que explicar, dejando poco claro si esta explicación había sido suficiente y como las aclaraciones se hacían de manera individual era posible que la explicación que se daba no fuera la misma para todos los que preguntaban, esto aunado a que no todos los que tenían dudas lo externaban.

La investigación se puede profundizar incorporando variables como la estructura familiar (persona que educa al joven, ausencias de madre o padre, padrastros, etc.), el nivel socioeconómico u otros factores de riesgo como el consumo de sustancias adictivas, el desorden familiar, trastornos que pudieran existir, etc., para conocer su influencia en el fenómeno *bullying*.

Con relación al CURMIC, este presentaba escalas Likert para las víctimas y los agresores pero no así para los testigos, lo que pudo influir en el análisis interno, se

sugiere que se cree una escala Likert para este grupo de jóvenes y poder establecer la frecuencia con la que ellos observan los episodios de *bullying*.

Debido a que los tiempos cambian y se conoce cada vez más sobre el fenómeno del acoso escolar se sugiere que en futuras aplicaciones se incorpore al maestro en la fórmula (reciprocidad coercitiva o intercambio de conductas negativas entre alumno y profesor) ya que hoy en día forma parte de la dinámica de *bullying* ya sea como víctima, agresor, testigo o agente de cambio.

Es importante mencionar que las limitaciones encontradas en el presente trabajo sirven como base para la mejora de los instrumentos y validez en jóvenes mexicanos. Después de los cambios mencionados se podría generar investigaciones encaminadas a profundizar en la influencia de los estilos y prácticas parentales con variables de desarrollo psicosocial dentro de nuestra cultura en los diferentes grupos de edad, sobre todo en la adolescencia que es considerada una etapa de crisis, con el fin de desarrollar programas, estrategias más eficaces y específicos para mejorar el clima familiar y escolar en el que se desarrollan los jóvenes, y así poder contribuir a promover y fomentar el comportamiento pro-social (cooperación, empatía, trabajo en equipo, tolerancia, asertividad, etc.) no sólo trabajando con ellos, sino también con los padres y los profesores.

REFERENCIAS.

- Adams, L. & Russakoff, K. (12 de junio, 1999). Dissecting Columbine's cult of the athlete. *The Washington Post*.
- Aguilar, J., Valencia, A. & Lemus, L. (2003). *Los estilos parentales entre estudiantes de una universidad pública*. Trabajo presentado en el XI Congreso Mexicano de Psicología.
- Aguilar, J., Valencia, A. & Romero, P (2004). Estilos parentales y desarrollo psicosocial en estudiantes de bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*, 22 (2), 119-129.
- Aguilar, J., Valencia, A. & Sarmiento, C. (2007). *Relaciones familiares y ajuste personal, escolar y social en la adolescencia: Investigaciones entre estudiantes de escuelas Públicas*. DF., México: UNAM.
- Aguilera, A., Muñoz, G. & Orozco A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias*. DF., México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ahmed, E. (2001). Shame management: Regulating bullying. En E. Ahmed, N. Harris, J. Braithwaite y V. Braithwaite (Eds.), *Shame Management through Reintegration*. (pp. 211-314). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.

- Alliance for Equality of Blind Canadians (2004). Disabled children bullied in school, *Canadian Blind Monitor*, 17.
- Andrade, C. & Morales, L. (2009). *Estilos parentales y problemas en los niños*. (Tesis de licenciatura). Facultad de Psicología UNAM, DF., México.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 297-309.
- Arenas, G. (1996). *Triunfantes perdedoras*. Málaga, España: Centro de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Asili, N. & Corolla, I. (2002). Relación entre la percepción de estilos parentales, la depresión, la ansiedad y la soledad. *La Psicología Social en México*, 9, 461-466.
- Ayala, H. (1994). Análisis y establecimiento de estilos instruccionales en los padres de familia como estrategia de intervención. *Revista Mexicana de Psicología*, 2 (4), 7-18.
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A., & Barragán, N. (2002). Factores de Riesgo, Protectores y Generalización del Comportamiento Agresivo en una Muestra de Niños en Edad Escolar. *Salud mental*, 25 (3), 28-41.
- Baerveldt, C. (1992). Schools and the prevention of petty crime: search for a missing lin. *Journal of Quantitative Criminology*, 8, 79-94.

- Baerveldt, C. (1999). Schools and the prevention off petty crime: search for a mising link. *Journal of Quantitative Criminology*, 8, 79-94.
- Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, 8, 263-284.
- Ballesteros, L. & Sainz, M. (1984). *Signos y Cultura de la violencia, una investigación en el aula*. Córdoba, España: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba.
- Bandura, A. (1973). *Agression: A social learning analisys*. Nueva Jersey, EUA: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Nueva Jersey, EUA: Prentice Hall.
- Baron, A. & Byrne, D. (2005). *Psicología social*. Madrid, España: Pearson.
- Bates, E., Pettit, S., Dodge, A. & Ridge (1998). Interaction of temperamental resistence to control and restrictive parenting in the development of externalising behaviour. *Developmental Psychology*, 34, 982-995.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Developmental*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.

- Baumrind, D. (1971). Concurrent patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 99-102.
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35, 639-652.
- Baumrind, D. (1983). Rejoinder to Lewi's reinterpretation of control effects: are authoritative families really harmonious. *Psychological Bulletin*, 94, 132-142.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Becerril, M. (1997). *La disciplina y los estilos de crianza: su efecto en la autoestima*. (Tesina de Licenciatura). Facultad de Psicología UNAM, DF., México.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (pp. 509-535). Nueva York, EUA: Russell Sage Foundation.
- Berdondini, L. & Smith, P. K. (1996). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school: an Italian replication. *Journal of Family Therapy*, 18, 99-162.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1996). *La construcción de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, Consecuencias y control*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

- Bertely, M. (1997). Historias Familiares, escolarización e iniciativa cultural yalalteca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 27(3), 9 - 31.
- Besag, V. (1989). *Bullies and Victims in Schools*. Oxfordshire, Inglaterra: Oxford University Press.
- Bjoerkqvist, K. & Pirkko N. (1992). *Of mice and women: Aspects of female aggression*. San Diego, EUA: Academic Press.
- Bjorkvist, K., Lagerspetz, K. M. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight?. Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117 - 153.
- Blanco, I. (1996). Conferencias para padres de familia. En D. Becerril (1997), *La disciplina y los estilos de crianza: su efecto en la autoestima*. (Tesina de Licenciatura). Facultad de Psicología UNAM, DF., México.
- Blaya, C. (2001). Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. En E. Debarbieux. & C. Blaya (Eds.), *Violence à l'école et politiques publiques* (pp. 159 - 177). París, Francia: ESF Éditeurs.
- Blaya, C. (2002). Elementos para la reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro: los casos de Francia e Inglaterra. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 12-20.
- Blaya, C. (2003). School violence and the professional socialization of teachers, the lessons of comparatims. *Journal of Educational Administration*, 41 (6), 650-668.

- Blaya, C. (2005). *Factores de riesgo escolares*. Documento presentado en la IX reunion internacional sobre biología y sociología de la violencia. Violencia y la Escuela. Valencia, España.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K. & Patton, G. (2001). Does Bullying cause emotional problems. A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323, 480-484.
- Borg, M. G. (1999). The extent and nature of Bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41, 137-153.
- Boulton, J. & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Bourdieu, P. & Passeron J. C. (1987). *La reproduction*, Madrid, España: Laia.
- Bowers, L., Smith, P. K. & Binney, V. (1992). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victims problems at school. *Journal of Family Therapy*, 14, 371-387.
- Bowlby, J. (1988). *Attachment and loss*. Nueva York, EUA: Basic Books.
- Brennan, P. A., Hall, J., Bor, W., Najman, J. M. & Williams, G. (2003). Integrating biological and social processes in relation to early-onset persistent aggression in boys and girls. *Developmental Psychology*, 39, 309-323.
- Bruner, J. (1990). *Actos de Significado*. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Buri, R. J. (1991). Parental authority questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57 (1), 110-119.
- Camodeca, M. & Goossens, F. A. (2005): Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 186-197.
- Caraveo, J., Medina-Mora M. E., Villatoro, J. & Rascon, M. L. (1994). La depresión en el adulto como factor de riesgo en la salud mental de los niños. *Salud Mental*, 17(2), 56-60.
- Carrizosa, S. & Fernández R. (1999). *Tiempos de violencia*. DF., México: División de Ciencias Sociales y Humanidades UAM. Xochimilco.
- Castellanos, T. A. (1997). *Interacción familiar y estilos de crianza como predictores del embarazo adolescentes*. (Tesis de licenciatura). Facultad de Psicología UNAM, DF., México.
- Cerezo, F. (2006). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid, España: Pirámide.
- Changas D. R. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1071-1082.
- Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development*, 61, 152-162.
- Conger, J. J. (1994). *Adolescencia: Generación presionada*. DF., México: Dimsa.

- Connolly, I. & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35, 559-567.
- Coolidge, F. L. (2004). Personality and neuropsychological correlates of *bullying* behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1559-1569.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, EUA: Feedman.
- Cortés, A. L., Flores, G. M. & Góngora, C. E. (2004). Percepción de los niños hacia las prácticas de crianza parentales. *La Psicología Social en México*, 10, 1-8.
- Cowie, H. & Sharp, S. (1998). *Understanding and Supporting Children in Distress*. Londres, Inglaterra: Sage.
- Craig, G. J. (1994). *Desarrollo Psicológico*. DF., México: Prentice Hall.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Cruz, Z. F. (1986). *El uso de anticonceptivos en adolescentes en relación con la influencia de las amistades y el tipo de disciplina paterna en adolescentes*. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Psicología UNAM. DF., México.

- Darling, N. & Steinberg, L. (1993) Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire: perspectives comparatiste portant sur 86 établissements*. Ministerio de Education Nacional, Institut des Hautes Etudes de la Sécurité Intérieure.
- Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313, 79-93.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire-2-Le désordre des choses*. París: ESF.
- Debarbieux, E. (2003). *Desafíos y alternativas*. París, Francia: UNESCO.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid, España: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid, España: Cincel-Kapeluz.
- Denno, D. W. (1990). *Biology and violence: From birth to adulthood*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Díaz, G. R. (1994). *Psicología del Mexicano* (6ª. Ed.). DF., México: Trillas.
- Dodge, K. & Schwartz, D. (1997). Social information processing mechanisms in aggressive behavior. En D. Stoff, y J. Breiling, (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 171-180). Nueva York, EUA: Wiley.

- Döpfner, M. (1996). *Aggressivität und Dissozialität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Harnburgo, Alemania: Zeitsch Brigitte.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. París, Francia: Editions du Seuil.
- Duncan, R. D. (1999). Peer and Sibling aggression: an investigation of intra and extra familiar bullying. *Journal of interpersonal violence*, 14, 8, 871-886.
- Elliott, M. (2008). *Intimidación: Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. DF., México: Fondo de Cultura Económico.
- Elton, L. (1989). *Discipline in Schools, DES/Welsh Office*. Londres, Inglaterra: HMSO.
- Eslea, M. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior* 30, 71-83.
- Espelage, D. L. & Holt, M. K. (2001). Bullying y victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. En R. A. Geffner, M. Loring & C. Young (Eds.), *Bullying behavior: Current issues, research, and interventions* (pp. 123-142), Nueva York, EUA: Haworth Press.
- Eysenck, H. J. (1996). Personality and crime: Where do we stand. *Psychology, Crime and Law*, 2, 143-152.
- Fagot, B. I. & Kavanagh, K. (1990). The prediction of antisocial behavior from avoidant attachment classifications. *Child Development*, 61, 864-873.

- Farrington, D. P., Raine, A., Brennan, P. & Mednick, S. A. (1997). *Bisocial bases of violence*. New York, USA: Plenum.
- Felson, M. (1994). *Crime and Everyday Life*. California, EUA: Pine Forge Press.
- Fernández, M. E. & Reyes F. (1997). *Situación de riesgo y problemática social en menores: diagnóstico social de los niños y niñas atendidos por el DIF estatal en el programa "Aprender a ser" en la ciudad de Oaxaca* (reporte de investigación). Oaxaca, México: IMES, UNICEF y DIF.
- Ferrández, A. & Sarramona, J. (1975). *La Educación*. Barcelona, España: CEAC.
- Finnegan, R. A., Hodges, E.V.E. & Perry, D.G. (1996). Preoccupied and avoidant coping during middle childhood. *Child Development*, 67, 1318-1328.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V. E. & Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1076-1086.
- Fitzpatrick, K. M. (1997). Fighting among America's youth: A risk and protective factors approach. *Journal of Health and Social Behavior*, 38, 131-148.
- Flores, G. M., Cortés, A. L. & Góngora, C. E. (2003). Validación psicométrica de la escala de estilos de crianza. Ponencia presentada en el XXIX Congreso Iberoamericano de Psicología realizado en Lima, Perú.
- Frías, A. M., Sotomayor, P. M., Corral, V. & Castell, I. (2000). Predictores de la Delincuencia juvenil. *La Psicología social en México*. 8, 486-492.

- Fromm, E. (1982). *El corazón del hombre*. DF., México: Fondo de Cultura Económica.
- Funk, W. (1997). "Violencia escolar en Alemania estado del arte". *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- Galloway, D. & Roland, E. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.
- Galloway, D. & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? En P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How Successful Can Interventions Be?*. (pp. 37-53). Cambridge, Inglaterra: Cambridge. University Press
- Galtung, J. (1995). *Investigaciones teóricas: Sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid, España: Tecnos-Instituto de Cultura "Juan Gil Albert".
- Garbarino, J. (1999). *Lost Boys: Why Our Sons Turn Violent and How We Can Save Them*. Nueva York, EUA: Free Press.
- García, B. A. R. (2002). *La influencia de la familia y el nivel de depresión hacia el consumo de drogas en los adolescentes de la Ciudad de México*. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Psicología UNAM, DF., México.
- García, M. M. & Giangiacomo, M. (2008). *Cuestionario sobre las relaciones de maltrato e intimidación entre compañeros (CURMIC)*. Recuperado de www.uic.edu.mx, México, DF.

- García, M. M., Shaw, D. S., Winslow, E. B. & Yaggi, K. E. (2000). Destructive sibling conflict and the development of conduct problems in young boys. *Developmental Psychology*, 36, 44-53.
- Gómez, D. (2007). *Evaluación del comportamiento violento en estudiantes de 14 a 16 años dentro de las escuelas públicas y privadas del Distrito Federal*. (Tesis de licenciatura). Facultad de Psicología UNAM. DF., México.
- Gómez, N. A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 693-718.
- Gottfredson, D. (2001). *Schools and Delinquency*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Gottfredson, G. & Gottfredson, D. (1985). *Victimization in School*. Nueva York, EUA: Plenum Press.
- Grisay, A. (1993). *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième*. París, France: Liège Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Grych, J. H. & Cardoza-Fernandes, S. (2001). Understanding the impact of parental conflict on children: The role of social cognitive processes. En J.CH. Grych & F.D. Fincham (Eds.), *Interparental Conflict and Child Development: Theory, Research and Applications*. (pp. 157-187). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

- Grych, J. H. & Fincham, F. D. (1990). Marital conflicto and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, 108, 267-290.
- Hammersley, M. & Woods, P. (1995). *Género, Cultura y Etnia en la escuela*. DF., México: Paidós.
- Hanewinkel, R. (2004). Prevention of bullying in German schools: An evaluation of an anti-bullying approach. En P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 81-97). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Hanke, B. & Günter, L. (1979). *El niño agresivo y desatento*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Hargreaves, D. H., Hester, S. K. & Mellor, F. J. (1975). *Deviance in Classrooms*. Londres, Inglaterra: Routledge y Kegan.
- Harris, S., Petrie, G. F. (2006). *El acoso en la escuela: Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona, España: Paidós.
- Hawkins, J. (2006). Childhood bullying involvement and exposure to intimate partner violence. *Pediatrics*, 118(2), 235-242.
- Hay, D. F., Pawlby, S., Angold, A., Harold, G. T. & Sharp, D. (2003). Pathways to violence in the children of mothers who were depressed postpartum. *Developmental Psychology*, 39, 1038-1094.
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the Cycle of Violence: Interventions for Bullying and Victimization*. Washington, EUA: Accelerated Development.

- Heaven, P. C. (1996). "Personality and self-reported delinquency: Analysis of the "Big Five" personality dimensions". *Personality and Individual Differences*, 20, 47-54.
- Hernández, G. L. & Sánchez, S. J. (1994). Contribución de la investigación en psicología preventiva a la educación para padres. *Revista Mexicana de Psicología*, 11, (1), 97-101.
- Hodges, E.V.E., Finnegan, R. A. & Perry, D. G. (1999). Skewed autonomy-relatedness in preadolescents' conceptions of their relationships with mother, father, and best friend. *Developmental Psychology*, 35, 373-748.
- Hoffman, L., Paris, S. & Hall, E. (1996). *Psicología del Desarrollo hoy*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Hogh, E. & Wolf, P. (1983). Violent crime in a birth cohort: Copenhagen 1953-1977). En K. T. Van Dusen & S. A. Mednick (Eds), *Prospective studies of crime and delinquency* (pp. 249 - 267). Boston, EUA: Kluwer/Nijhoff.
- Horenstein, J. M., & Voyron-Lemaire, M. C. (1997). Les enseignants victimes de la violence. En B. Charlot & J. C. Emin (Eds), *Violences a l'école, état des savoirs*. París, Francia: Armand Colin.
- Horrocks, J. (1993). *Psicología de la adolescencia*. D.F., México: Trillas.
- Hurlock, E. (1987). *Psicología de la adolescencia*. D.F., México: Paidós.

- Ingoldsby, E. M., Shaw, D. S. & García M. M. (2001). Intrafamily conflict in relation to boys' adjustment at school, *Development and Psychopathology*, 13, 35-52.
- Ireland, J., & Power, Ch. (2004). Attachment, Emotional Loneliness, and Bullying Behaviour: A Study of Adult and Young Offenders. *Aggressive Behaviour*, 30, 298-312.
- Izquierdo, M. C. (1999). *Sociedad violenta*. Madrid, España: San Pablo.
- Jiménez, M. G. (2000). *Estilos de crianza materno informado por madres e hijos y su relación con el estatus sociocognitivo del niño preescolar*. (Tesis de maestría). Facultad de Psicología UNAM. DF., México.
- Jiménez, M., Hernández, L. & Reidl, L. (2001). Prácticas de crianza percibidas por niños pequeños. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(2), 257-264.
- Jolliffe, D.P. & Farrington, D. P. (2005). Crime and Justice in England and Wales. *Crime and Justice*, 33, 41-81.
- Juárez, M. (2005). *Violencia en el ámbito escolar*. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM. Edo. de México, México.
- Katz, L. F. & Woodin, E. M. (2002). Hostility, hostile detachment, and conflict engagement in marriages: Effects on child and family functioning, *Child Development*, 73, 636-652.
- Kaukiainen, A., Bjorkvist, K., Lagerspetz, K. M., Osterman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social

intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.

Kerlinger, F., (2002). *Investigación del Comportamiento: Métodos de Investigación en las Ciencias Sociales*. DF., México: McGraw Hill.

Kokkinos, C. M. & Panayitou, G. (2004). Predicting Bullying and Victimization Among early Adolescent: Associations with Disruptive Behavior Disorders. *Aggressive Behavior*, 30, 520-533.

Kruttschnitt, C. (1994). Gender and interpersonal violence. En Reiss y J. Roth. *Understanding and preventing violence* (pp. 293-376). Washington, EUA: National Academy Press.

Kumpulainen, K., Rasanen, E. & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.

Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S., Moilaven, I., Piha, J., Puura, K. & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect*, 22, 705-717.

Ladd, G., Le Sieur, K. & Profilet, S. (1993). Direct parental influences on Young children's peer relations. En S. Duck (Ed), *Learning about Relationships* (152-183). Londres, Inglaterra: Sage.

- Ladd, G. W. & Kochenderfer-Ladd, B. J. (1998). Parenting behaviors and parent-child relationships: Correlates of peer victimization in kindergarten. *Developmental Psychology*, 34, 1450-1458.
- Lagerspetz, K. M., Bjorkvist, K., Berts, M. & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg L., & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lanzelere R. E. (2000): Child outcomes of nonabusive and customary physical punishment by parents: An updated literatura review, *Clinical Child and Family Psychology rewiev*, 3, 199-221.
- Laplanche J. & Pontalis J. (1971). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona, España: Labor.
- Leñero, O. L. (1992). *Sociedad civil, familia y juventud. Ensayos de diagnóstico y de intervención social*. DF., México: CEJUV – IMES.
- Levinson, B. (1997). Ideologías de género en una escuela secundaria mexicana: hacia una práctica institucional de equidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19, 1.

- Lipsey, M. W. & Derzon, J. H. (1998). Predictors of violent or serious delinquency in adolescence and early adulthood: A synthesis of longitudinal research. En R. Loeber y D. P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*, (pp. 86-105). California, EUA: Sage.
- Loeber, R. & Dishion, T. J. (1983). Early predictors of male adolescent delinquency: A review, *Psychological Bulletin*, 94, 68-99.
- López, V., R. (2000). *Medición de la percepción de los estilos de crianza madre-hijo*. (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología. UNAM, DF., México
- Loredo, J. (2000). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. DF., México: Porrúa.
- Ma, X. (2002). Bullying in Middle School: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13 (1), 63-89.
- Maccoby, E. & Martín, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-Child interaction. En E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Eds), *Handbook of Child Psychology* (pp. 1 - 101). Nueva York, EUA: Wiley.
- Magnusson, D., Stattin, H. & Duner, A. (1983). Aggression and criminality in a longitudinal perspective. En K. T. Van Dusen & S. A. Mednick (Eds), *Prospective studies of crime and delinquency* (pp. 277-301). Boston, EUA: Kluwer-Nijhoff.

- Main, M., Kaplan & N., Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: a move to the level of representation. En I. Bretherton & E. Waters (Eds), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the society for Research in Child Development*, (pp. 66-104). Nebraska, EUA: University of Nebraska Press.
- Martín, C. (1992). The dynamics of school relations on the urban periphery of Guadalajara, Western México. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 53, 61-81.
- Martín, B. (2003). *Poder, ideología y violencia*. Madrid, España: Trotta.
- Martín, Ch. (1991). Para poderse defender en la vida: Cuestiones sobre cultura educativa de familias obreras en el occidente de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21(4), 9-46.
- Mayer, G. R. (1995). Preventing school vandalism and improving discipline: a three-year study. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, 355-369.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509- 516.
- Mckinney, J & Fitzgerald, H. (1982). *Psicología del desarrollo: Edad Adolescente*. DF., México: Manual Moderno.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid, España: Siglo XXI.

- Mendoza, B. & Santoyo, C. (2010). Ponencia: *Evaluación conductual del desequilibrio de poder de intercambios sociales asociados al bullying*, expuesta en el Tercer Seminario Bienal sobre Desarrollo e Interacción Social: Aristas y Perspectivas Múltiples, de la Facultad de Psicología. UNAM. México.
- Mendoza, B. (2006). *Las dos caras de la violencia familiar: El maltrato en la interacción profesor-alumno y entre iguales*. (Tesis Doctoral). Madrid, España, Universidad Complutense.
- Mendoza, B. (2010). Conferencia Magistral: *¿Qué es Bullying y como prevenirlo?*, participación en el Programa Escuela Segura de la Secretaría de Educación Pública. México.
- Mendoza, B. (2011). Bullying entre Pares y el escalamiento de Agresión en la Relación Profesor-Alumno. *Psicología Iberoamericana*, 19 (1), 58-71.
- Mendoza, B. (2012). *Bullying: Los múltiples rostros del acoso escolar*. DF., México: Pax.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A., & Constaabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in schools. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Mestre, V.; Samper, P. & Frías, M. D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (3), 445-458

- Mestre, V; Frías, M. D; Samper, P. & Nácher, M. J. (2003). Estilos de crianza y variables personales como factores de riesgo de la conducta agresiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 20 (2), 189-199.
- Metzler (2001). Evaluation of a Comprehensive Behavior Management Program To Improve School-Wide Positive Behavior Support. *Education and Treatment of Children*, 24 (4), 448-479.
- Minuchin, S. (1974). *Families and Family Therapy*. Londres, Inglaterra: Tavistock.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M. & Silva, P. A. (2001). *Sex Differences in Antisocial Behaviour*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Monks, C. P., Smith, P. K. & Swettenham, J. (2005), The psychological correlates of peer victimizations in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31, 571-588.
- Monks, C. P. & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801-821.
- Ortega, R., Del Rey, R. & Mora, J. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 41, 95-113
- Morgan, A. B. & Lilienfeld, S. O. (2000). A meta-analytic review of the relation between antisocial behavior and neuropsychological measures of executive function. *Clinical Psychology Review*, 20, 113-136.

- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*, Salisbury, Inglaterra: Open Books.
- Muñoz, G. (2008). Violencia Escolar en México y Otros Países. Comparaciones a partir de los Resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), 1195-1228.
- Mussen, P., Conger, J. & Kagan, J. (1974). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. DF., México: Trillas.
- Myron, R., Smith, P. K. & Sutton, J. (2004). *The Association between Bully and Victim Roles in School and the Nature of Attachment in Middle Childhood* (Pendiente en publicación).
- Nagin, D. S. & Tremblay, R. E. (1999), Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and non-violent juvenile delinquency. *Child Development*, 70, 1181-1196.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. & Scheid, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 258, 2094-2100.
- Natvig, G., Albrektsen, G. & Qvarnstrom, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (5), 561- 575.

- O'Moore M. & Hillery, B. (1991). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.
- O'Moore M. & Kirkham C. (2001). Self-Esteem and Its Relationship to Bullying Behavior. *Aggressive Behavior*, 27 (4) 269-283.
- Ojanen, T., Rajainmaki, N. & Salmivalli, C. (August, 2004). Cognitive representations preceding victimization and aggression: Testing the family-relational schema model. *XVI World Meeting of the International Society for Aggression Research*. Santorini, Greece.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school: Bullies and whipping-boys*. Washington, EUA: Hemisphere.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: a causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Olweus, D. (1984). Agressors and their victims: Bullying at school. En N. Frude & H. Gault, *Disruptive behaviour in schools*, Nueva York, EUA: Wiley and Sons.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. En D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Nueva Jersey, EUA: Lawrence Erlbaum.

- Olweus, D. (1992). Bullying among schoolchildren: intervention and prevention. En R.V. Peters, R.J. MacMahon & V.L. Quinszey (Eds.), *Aggression and Violence throughout the Life Span*. (pp. 100-125). California, EUA: Sage
- Olweus, D. (1993) *Bullying at school: What we know and what can we do*, Oxfordshire, Inglaterra: Blackwell.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. DF., México: Alfaomega.
- Olweus, D. (2007). *Acoso escolar, bullying, en las aulas: Hechos e intervenciones*. Bergen, Noruega: Intervention Centre for Health Promotion, University of Bergen.
- Ortega, R. M. (1994). *Influencia de los estilos parentales maternos en el autoconcepto del niño*. (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología UNAM, DF., México.
- Osborne, J. W. (2004). Identification with academics and violence in schools. En E. R. Gerler (Ed), *Handbook of School Violence* (pp. 41-74). Nueva York, EUA: The Haworth Press.
- Osorio, S. & Sánchez, S. (1996). *Estudios de crianza en México*. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Psicología UNAM. DF., México.
- Osternan, K., Bjorkvist, K., Lagerspetz, K. M., Kaukiainen, A., Landau, S. F., Fraczek, A. & Caprara, G. V. (1998). Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 24, 1-8.

- Pain, J. (1993). Violence á l'école. *Institut des Hautes Etudes Sécurité Intérieure et l'Aménagement du territoire*, 15, 27-31.
- Palacios, D. J. & Andrade, P. P. (2006). Escala de estilos parentales en adolescentes mexicanos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 23(1), 49-64.
- Palacios, D. J. (2005). *Estilos parentales y conductas de riesgo en adolescentes* (Tesis de Licenciatura). Facultad de Psicología UNAM. DF., México.
- Parker J. G., Rubin, K. H. & Bukowski, W. (1998). Peer interactions, relationships and groups. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development* (pp. 619-700). Nueva York, EUA: Wiley.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercitive family process*. Oregon, EUA: Castalia Publishing Co.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behaviour. *American Psychologist*, 44, 329-355.
- Perry, C. (1982). Adolescent health: An educational-ecological perspective. En T.J. Coates, A.C.Petersen, y Perry, C. (eds.). *Promoting Adolescent Health. A Dialogue on Research and Practice*, pp. 73-86, Nueva York, Academic Press.
- Perry, D. G., Hodges, E. V. E. & Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers. En J. Juvonen & S. Graham (Eds), *Peer Harassment in School* (pp. 73-104). Nueva York, EUA: Guilford Press.

- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72, 583-598.
- Platero, R. & Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el Bullying homofóbico*. Madrid, España: Talasa Ediciones.
- Prieto, M.; Carrillo, J. & Jiménez, J. (2005). La violencia escolar un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27, 1027-1045.
- Quiroz, R. (1991). *Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria*. DF., México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.
- Raine, A. (1993). *The psychopathology of crime: Criminal behavior as a clinical disorder*. San Diego California, EUA: Academic Press.
- Ramos, L. (2010). *La agresividad de los adolescentes de la educación secundaria*. (Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo). Centro Chihuahuense de Estudios Posgrado. Chihuahua, México.
- Ramos, K. (2002). *La violencia en la Vida Humana*. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Filosofía y Letras UNAM. DF., México.
- Reynolds, W. M. (1976). The delinquent school. En P. Woods (Ed.), *The process of schooling*, Londres, Inglaterra: Routledge and Kegan

- Reynolds, W. M. (1992). *Internalizing disorders in children and adolescents*. Nueva York, EUA: Wiley.
- Richmond, M. K. & Stocker, C. M. (2003). Siblings differential experiences of marital conflict and differences in psychological adjustment. *Journal of Family Psychology*, 17, 339-350.
- Rigby, K. (1993). School children's perceptions of their families and parents as a function of peer-relations. *Journal of Genetic Psychology*, 154, 501-513.
- Rigby, K. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems. *Journal of Family Therapy*, 16, 173-187.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs of Australian schoolchildren regarding bullying in schools. *Irish Journal of Psychology*, 18, 202-220.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Filadelfia, EUA: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583-590.
- Rigby, K. & Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences*, 21, 609-612.
- Rigby, K. & Slee (1991). Dimensions of interpersonal relating among Australian schoolchildren and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42.

- Rodes, F., Monera, C. & Pastor, M. (2010). *Vulnerabilidad Infantil: Un Enfoque Multidisciplinario*. Madrid, España: Díaz de Santos.
- Roland, E. & Idsoe, T. (2001). Aggression, and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.
- Roland, E. & Munthe, E. (1997). The 1996 Norwegian program for preventing and managing bullying in school. *Irish Journal of Psychology*, 18, 233-247.
- Roland, E. (2000). Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive Behavior*, 26, 135-143.
- Roland, E. (2002). Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behavior*, 28, 198-206.
- Román, M. & Murillo, F. J. (2011) *América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar*. Recuperado de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf>
- Romero, M. (2007). *Estudio comparativo de dos instrumentos para evaluar estilos de crianza*. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Psicología UNAM, DF., México.
- Ross, R. & Ross, B. (1998). Delinquency prevention through cognitive training. *New Education*, 10, 70-75.
- Royer, E. (2003). What Galileo knew: School violence, research, effective practices and teacher training. *Journal of Educational Administration*, 41 (6), 640-649.

- Ruhl, K.L. & Berlinghoff, D.H. (1992). Research on improving behaviorally disordered students' academic performance: a review of the literature. *Behavioral Disorders*, 17, 178-190.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M. & Lagerspetz, K. M. (1998). Stability and Change of Behavior in Connection with Bullying in Schools: A Two Year Follow Up. *Aggressive Behavior*, 24 (3), 205-218.
- San Fabián, M. (2000). La escuela y la pérdida de sentido. *Revista de Educación*, 323, 9 - 28.
- Sandoval, F. E. (1998). *Escuela Secundaria: Institución, Relaciones y Saberes*. (Tesis de Doctorado). Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras UNAM, DF., México.
- Sanmartín, J. (2002). *La mente de los violentos*, Barcelona, España: Ariel.
- Sanmartín, J. (2006). *La violencia y sus claves*, Barcelona, España: Ariel.
- Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es esa cosa llamada violencia? *Revista de filosofía*, 42, 9-21.
- Santrock, J. (2001). *Psicología de la Educación*. DF., México: McGraw Hill.
- Sartori, G. (2001). *Homo Videns: La sociedad teledirigida*. Madrid, España: Taurus.

- Saucedo, R. C. (1998). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*. (Tesis de maestría). Ciencias con especialidad en Investigaciones educativas, CINVESTAV, DF., México.
- Saucedo, R. C. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26, 641-668.
- Saucedo, R. C. (2006). Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 403-429.
- Schaeffer, E. S. (1959). A circumflex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235.
- Schwartz, C. E., Snidman, N. & Kagan, J. (1996). Early childhood temperament as a determinant of externalizing behavior in adolescence. *Development and Psychopathology*, 8, 527-537.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36, 646-662.

- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S. A., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1998). Peer group victimizations as a predictor of children's behavior problems at home and school. *Development and Psychopathology*, 10, 87-99.
- Sears, R. R., MacCoby, E., & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Illinois, EUA: Row & Peterson.
- Seguin, J., Pihl, R. O., Harden, P. W., Tremblay, R. F. & Boulerice, B. (1995). Cognitive and neuropsychological characteristics of physically aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 614-624.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia, España: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela: Como detectar prevenir y resolver el bullying*. Barcelona, España: Ariel.
- Shipman, M. D. (1973). *Sociología Escolar*. Madrid, España: Morata.
- Simmons, R. (2006). *Enemigas íntimas, agresividad, manipulación y abuso entre las niñas y las adolescentes*. DF., México: Océano.
- Skiba, R. & Peterson, R. L. (2001). Creating school climates that prevent school violence. *Social Studies*, 92, 167-175.
- Smith, P. K. (1997). Ethnic origins, crime and criminal justice. En M. Maguire, R. Morgan & R. Reiner (Eds.), *The Oxford handbook of criminology*. (pp. 703-759). Oxford, Inglaterra: Clarendon Press,

- Smith, P. K. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Smylie, M. A. (1990). Teacher efficacy at work. En P. Reyes (Ed). *Teachers and Their Workplace*. (pp. 48 - 66). Londres, Inglaterra: Sage.
- Spitzer S. (2001). Disciplina, violencia estudiantil y género en la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista de Educación*, 20, 48-61.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266- 1281.
- Stephenson, P. & Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. En D. Tattum & D. Lane (Eds.), *Bullying in school, Stoke-on-Trent*. Londres, Inglaterra: Trentham.
- Stocker, C. & Youngblade, L. (1999). Marital conflict and parental hostility: Links with children's sibling and peer relationships. *Journal of Family Psychology*, 13, 598-609.
- Stocker, C. M., Burwell, R. A. & Briggs, M. L. (2002). Sibling conflict in middle childhood predicts children's adjustment in early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 16, 50-57.

- Strassberg, Z., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1994), Spanking and antisocial behaviour of children's subsequent aggression toward kindergarten peers. *Development and Psychopathology*, 6, 445-461.
- Straus, M. A., Sugarman, D. B. & Giles-Sims, J. (1997). Spanking and antisocial behaviour of children. *Archives of Paediatrics and Adolescent Medicine*, 152, 761-767.
- Suárez, C. A. (2000). La violencia, ciclo que se realimenta a sí mismo. *Revista Ganando Espacios DIF*, 78.
- Sullivan, K., Cleary, M. & Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: Cómo se presenta y cómo afrontarla*. Barcelona, España: CEAC Educación.
- Sutton, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology*, 70, 443-456.
- Swearer, S. M., Song, S. Y., Cary, P. T., Eagle, J. W. & Mickelson, W. T. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimization: The relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. En Geffner, R. A., Loring, M. & Young, C. (Eds), *Bullying behavior: Current issues, research, and interventions*. (pp. 95-121). Nueva York, EUA: Haworth Press.
- Taylor-Greene, S. (1997). School-wide behavioural support: Starting the year off right. *Journal of Behavioral Education*, 7(1), 99-112.
- Tecla, J. (1995). *Antropología de la Violencia*. DF., México: Taller Abierto.

- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27, 1165-1181.
- Tenti, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Tonja R. (2004). Cross National Consistency in the relationships between bullying behavior and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*. Recuperado de <http://archpedi.ama-assn.org/cgi/content/full/158/8/730>.
- Troy M. & Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 166-172.
- Tur, A., Mestre, V. & Del Barrio, M. V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 10 (1), 75-88.
- Turner, P. (1991). Relations between attachment, gender and behavior with peer in preschool. *Child Development*, 62, 1475-1488.
- Unnever, J. & Cornell, D. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 129-147.
- Valadez, I.; González, N.; Orozco, M. & Montes R. (2011). Atribuciones causales del maltrato entre iguales: la perspectiva de los alumnos y del personal de

- escuelas de enseñanza media básica, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (51), 1111-1136.
- Vallejo, A., Aguilar, J. & Valencia, A. (2002). Estilos de paternidad en padres totonacas y promoción de autonomía psicológica hacia los hijos adolescentes. *Psicología y salud*, 12 (1), 101-108.
- Vargas, G. A. (2002). *El papel de la familia en el desarrollo de las relaciones personales en niños y niñas*. (Tesis de licenciatura). Facultad de Psicología UNAM. DF., México.
- Vázquez, R., Villanueva, A., Fernando, A. & Ramos, M. (2005). La comunidad de la Preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Actitudes de sus miembros respecto de la violencia y no violencia escolar, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27, 1047-1070.
- Velázquez, L. M. (2001). Aplastando las hojas secas o de la violencia en la escuela. *Revista de Educación*, 20, 25-35.
- Vettenburg, N. (1999). *Violence in Schools: Awareness-raising, Prevention, Penalties. General Report*. Bélgica: Council of Europe Publishing.
- Vettenburg, N. (2002). Unsafe Feelings among Teachers. *Journal of School Violence*, 1(4), 33-50.
- Vidal, G. & Alarcón, R. (1995). *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría*. DF., México: Médica Panamericana.

- Weiss, L. H. & Schwarz, J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescent personality, academic achievement, adjustment, and substance use. *Child Development*, 67, 2101-2114.
- Werner, E. & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and Young*. Nueva York, EUA: McGraw-Hill.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1991). A survey of the nature and extent of Bullying in junior/middle and secondary schools. *Educ Res*, 35, 3-25.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Whitney, I., Smith, P. K. & Thompson, D. (1994). Bullying and children with special education needs. En P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives*, Londres, Inglaterra: Routledge.
- Wilton, M. M. M., Craig, W. M. & Pepler, D. J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of *bullying*: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9, 226-245.
- Wolke, D. & Samara, M. (2004). Bullied by siblings: Association with peer victimization and behavior problems in Israeli Lower secondary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1015-1029.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational *bullying* and behaviour problems among

primary school children. *Journal of Chil Psychology and Psychiatry*, 41, 989-1002.

Young, R. & Sweeting, H. (2004). Adolescent *bullying*, relationships, psychological Well-Being, and Gender-Atypical Behavior: A Gender Diagnosticity Approach. *Sex roles a Journal of Research*, 50, (7/8), 525-537.

ANEXOS

Este cuestionario tiene como objetivo conocer tus puntos de vista sobre cómo I@s estudiantes se tratan entre sí en esta escuela.

Cuando contestes las preguntas, recuerda que es un cuestionario **anónimo**. No se te pide que pongas tu nombre en él y nadie sabrá quién ha contestado cada cuestionario. Recuerda también que **no hay respuestas correctas o incorrectas**. Eres libre de contestar lo que tú quieras. Nos gustaría que contestaras todas las preguntas de manera cuidadosa y honesta, ya que la información que nos des podrá ser útil para ti, para otr@s estudiantes, para tu escuela y para la sociedad. **Muchas gracias por tu colaboración.**

FOLIO _____

NOMBRE DE LA ESCUELA _____

Ejemplo: En la mayor parte del cuestionario se te pedirá que coloques una cruz (X) en la letra que corresponda a la respuesta con la que estés de acuerdo.

¿Disfrutas venir a esta escuela?

Siempre	A
Casi Siempre	B
La mitad del tiempo	C
Casi nunca	D
Nunca	E

En este ejemplo un estudiante que siempre disfruta venir a esta escuela colocó una X en la letra **A** que está en la columna de la derecha. Una persona que nunca disfruta venir a la escuela colocaría una X en la letra **E**.

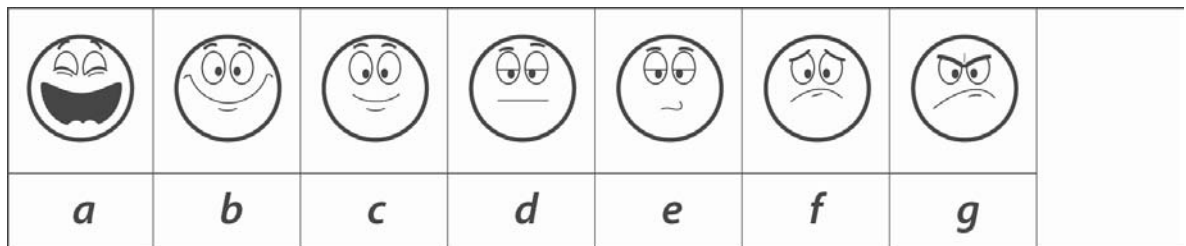
En otros casos se te indicará la forma específica en que se debe contestar la pregunta.

SECCIÓN A

Coloca una X en la respuesta adecuada.

BUEN DÍA			
1. ¿Eres <i>chavo</i> o <i>chava</i> ?	Chavo (A)	Chava (B)	
2. ¿Qué edad tienes?	Años meses		
3. ¿Cuál es el grado que cursas?	1ero. (A)	2do. (B)	3ero. (C)

4. Ahora observa estas imágenes y escribe la letra que corresponda al dibujo que mejor te describa cuando estás en la escuela.



Se habla de maltrato e intimidación entre compañer@s cuando alguien que aparenta ser más poderos@, lastima o provoca miedo repetidamente a alguien que aparenta ser más débil. Esto puede hacerse de diferentes maneras: haciendo bromas que lastiman, teniendo actitudes y acciones amenazantes, poniendo apodos, excluyendo a alguien, golpeando, pateando, robando sus pertenencias, etc.



SECCIÓN B

En todo el cuestionario, por favor contesta sólo aquellas preguntas que tengan que ver contigo, las demás déjalas en blanco.

Contesta las preguntas 5 de acuerdo con la siguiente tabla.

Nunca	Alguna vez al AÑO	Alguna vez al MES	Alguna vez a la SEMANA	Todos los DÍAS
(0)	(1)	(2)	(3)	(4)

5. Si a ti te molestan de alguna de estas formas en tu escuela, ¿con qué frecuencia ha sucedido?

Insultos, burlas, bromas desagradables, poner sobrenombres hirientes	
Hacer daño físico, golpes, empujones, zapes, poner el pie	
Aislar a alguien, excluirlo, hacer como si no existiera	
Amenazas verbales, obligar a hacer cosas, chantajear	
Amenazar con armas u otros objetos	
Robar o dañar las pertenencias de otros	
Molestar con el celular, <i>mail</i> , <i>chat</i> y/o chismógrafo virtual (Por ejemplo "La jaula")	
Acosar sexualmente con actos y comentarios	

En las preguntas siguientes, coloca una "X" en la(s) respuesta(s) adecuada. Recuerda que puedes señalar más de una opción en todas las preguntas o dejarla en blanco si no puedes contestarla.

6. Cuando has vivido maltrato o intimidación, ¿dónde ha sucedido?

En el salón de clases:	Dándose cuenta l@s maestr@s	A
	Sin que se den cuenta l@s maestr@s	B
Durante el recreo:	Dándose cuenta l@s maestr@s	C
	Sin que se den cuenta l@s maestr@s	D
Camino a casa		E
Camino a la escuela		F
En los baños		G
Por "internet" y/o teléfono celular		H

7. ¿Cómo te sientes cuando pasa esto?

Triste y miserable	A
Enojad@	B
Con miedo	C
Humillad@	D
Siento que me lo merezco	E
Impotente	F
Me da igual, no le(s) hago caso	G

8. ¿Por qué crees que te han molestado? Porque:

soy diferente a ell@s	A
l@s provoqué	B
soy más débil	C
quieren hacerme una broma	D
me lo merezco	E
gozan haciendo sufrir a l@s demás	F

9. ¿Qué haces cuando algún(os) compañer@(s) te molesta(n)?

Le(s) pego	A
Me aguanto	B
Me desquito sin que se den cuenta	C
Le(s) acuso con algún adulto	D
Lloro	E
Intento no ir a la escuela (me enfermo, invento excusas, etc.)	F

10. ¿A quién(es) le(s) has contado sobre esta situación?

Mamá	A
Papá	B
Herman@s	C
Amig@s	D
Personal de la escuela	E

11. Si lo contaste, ¿Qué pasó después? El maltrato:

se acabó	A
disminuyó	B
siguió igual	C
aumentó	D

Algunos jóvenes -incluso sin darse cuenta- provocan **frecuentemente** miedo o temor en algunos de sus compañeros llegándolos a lastimar con apodos, burlas, golpes, incluso ignorándolos, etc.

Contesta las pregunta 12 de acuerdo con la siguiente tabla. Gracias.

Nunca	Alguna vez al AÑO	Alguna vez al MES	Alguna vez a la SEMANA	Todos los DÍAS
(0)	(1)	(2)	(3)	(4)

12. Si has molestado a algun@s de tus compañer@s de alguna de las siguientes formas ¿con qué frecuencia ha sucedido? (Si no has molestado a nadie, recuerda que puedes dejar respuestas en blanco)

Insultos, burlas, bromas desagradables, poner sobrenombres hirientes	
Hacer daño físico, golpes, empujones, zapes, poner el pie	
Aislar a alguien, excluirlo, hacer como si no existiera	
Amenazas verbales, obligar a hacer cosas, chantajear	
Amenazar con armas u otros objetos	
Robar o dañar las pertenencias de otros	
Molestar con el celular, <i>mail</i> , <i>chat</i> y/o chismógrafo virtual (Por ejemplo "La jaula")	
Acosar sexualmente con actos y comentarios	

A partir de aquí, coloca una cruz (X) en la(s) respuesta(s) adecuadas. Recuerda que puedes seleccionar más de una.

13. Si has molestado a algun@s de tus compañer@s, ¿por qué lo hiciste?

Porque me provocaron	A
Por hacerles una broma	B
Porque me siento bien	C
Porque estoy enojad@	D
Porque lo veo en la televisión	E

14. ¿De quién(es) has aprendido a comportarte en forma violenta? De:

mis padres y/o familia, cuando pelean	A
mis padres y/o familia, cuando me golpean o lastiman	B
los maestr@s y/o prefect@s cuando maltratan	C
algunos programas de la televisión	D
algunos videojuegos	E
la sociedad en general (noticias, sucesos, etc.)	F

15. ¿Qué ganas cuando maltratas a otr@s?

Me respetan como líder	A
Me temen	B
Me obedecen	C
Consigo pelea	D
Hago amig@s	E
Me rechazan	F
Me desquito	G

16. ¿Cómo te sientes cuando molestas a algun@s de tus compañer@s?

Fuerte y/o poderos@	A
Valiente y/o temerari@	B
Just@ y/o correct@	C
Culpable y/o arrepentid@	D
Triste y/o deprimid@	E
Mal@ y/o perjudicial	F

17. Muchas veces, podemos observar o darnos cuenta que otr@s nin@s son molestad@s por otr@s. ¿Qué opinas acerca de l@s compañer@s que maltratan a otr@s?

Me parece muy mal que lo hagan	A
Creo que no es tan grave	B
Estoy de acuerdo que lo hagan con quienes se lo merecen	C
Me da miedo llegar a ser su víctima	D
Me divierte	E
Me parece que hacen muy bien	F

18. ¿Por qué crees que algun@s compañer@s maltratan a otr@s? Porque:

son más fuertes	A
son crueles	B
son bromistas	C
algunos compañer@s se lo merecen	D

19. ¿Qué haces cuando ves que están agrediendo a algun@ compañer@?

Intervengo para detener la agresión	A
Informo a algún adulto (maestr@, prefect@)	B
No me meto, aunque creo que debería	C
Me marcho, no es mi problema	D
Me quedo mirando	E

20. En caso de que decidas intervenir o no intervenir en la situación, ¿por qué lo haces?

INTERVENGO, porque:	Me da lástima la persona que recibe el maltrato	A
	Es mi amig@	B
	No creo que sea correcto lastimar a otr@s	C
	Alguien debe ayudar	D
	Nadie se merece ser tratado así	E
NO INTERVENGO, porque:	No me interesa	A
	No todos son mis amig@s	B
	Es responsabilidad de los maestr@s o prefect@s	C
	Me divierte lo que veo	D
	Es peligroso, puedo ser el(la) siguiente	E

21. ¿Cómo ves la participación de l@s maestr@s en este problema?

Se interesan y ayudan al maltratado	A
Ni se enteran de cuando pasa	B
No saben cómo manejar la situación	C
Deberían aprender a prevenirlo	D
Se interesan y platican con el(la) agresor@	E

22. ¿Crees que algún día podrías maltratar a tus compañer@s?

Nunca creo llegar a ser agresor@	A
Si, de estar en un grupo que agrede	B
Posiblemente, si creo que el otro se lo merece	C
Lo he pensado, pero no me atrevo	D
Seguro que sí lo haría	E

SECCIÓN C

INSTRUCCIONES: A continuación encontrarás una serie de afirmaciones acerca de la forma de ser papá y de tu mamá, indica qué tan cierto te parece lo que se dice de cada uno, utilizando las siguientes opciones de respuesta:

1. **Totalmente cierto**
2. **Medianamente cierto**
3. **Poco cierto**
4. **Muy poco cierto**

ANOTA EL NÚMERO DE LA OPCIÓN QUE ELEGISTE EN EL ESPACIO INDICADO PARA CADA UNO DE TUS PADRES. No olvides que debes elegir por separado la respuesta que mejor describa el comportamiento de cada uno. En el caso de la falta de uno de ellos deja esa columna en blanco.

	Papá	Mamá
23. Mi papá, mamá me explica las razones de sus decisiones y..... de las reglas de conducta que me pone.....	_____	_____
24. Mi papá, mamá, me permite decir la mayor parte de las cosas..... por mi mismo.....	_____	_____
25. Cuando mi papá, mamá me pide que haga algo espera que lo..... haga inmediatamente y sin preguntas.....	_____	_____
26. Mi papá, mamá toma en cuenta las opiniones de sus hijos antes... de tomar una decisión que pueda afectarlos.....	_____	_____
27. A mi papá, mamá parece importar poco lo que me suceda.....	_____	_____
28. Mi papá, mamá piensa que debe usarse la fuerza para que los.... los hijos se comporten correctamente.....	_____	_____
29. Cuando mi papá, mamá quiere que yo haga algo me explica las... razones.....	_____	_____
30. Mi papá, mamá me da la libertad para actuar y comportarme..... como yo lo desee.....	_____	_____
31. Mi papá, mamá regatea(evita) mucho cualquier ayuda que le pido..	_____	_____
32. Mi papá, mamá piensa que una disciplina firme y rigurosa es..... la mejor manera de educar a los hijos.....	_____	_____
33. En la casa cada quien hace lo que quiere y nadie le pide cuentas.	_____	_____

	Papá	Mamá
34. Mi papá, mamá no acepta que yo discuta sus órdenes..... y decisiones.....	_____	_____
35. Mi papá, mamá dirige nuestras actividades y conductas..... convenciéndonos con razón.....	_____	_____
36. Mi papá, mamá es muy tolerante y permisivo (a) conmigo.....	_____	_____
37. Mi papá, mamá es poco responsable conmigo.....	_____	_____
38. Mi papá, mamá es exigente pero comprensivo (a).....	_____	_____
39. Cuando mi papá, mamá piensa que debo hacer algo me..... obliga hacerlo aunque no quiera.....	_____	_____
40. Mi papá, mamá nos permite tener nuestras propias opiniones..... sobre asuntos de la familia y decidir por nosotros mismos lo que..... vamos hacer.....	_____	_____
41. Mi papá, mamá se mantiene alejado y ajeno a lo que hacemos... sus hijos.....	_____	_____
42. Cuando mi papá, mamá toma una decisión que me afecta..... él (ella) está dispuesto (a) a discutirla conmigo y aceptar que..... cometió un error.....	_____	_____
43. Mi papá, mamá me exige que haga las cosas exactamente..... como él (ella) quiere.....	_____	_____
44. Mi papá, mamá se interesa muy poco en los problemas que..... tenemos sus hijos.....	_____	_____
45. Mi papá, mamá ha puesto reglas claras de comportamiento y... las adapta a las necesidades de sus hijos.....	_____	_____
46. Mi papá, mamá se interesa muy poco por lo que hago o..... dejo de hacer.....	_____	_____
47. Mi papá, mamá es muy consentidor (a) conmigo.....	_____	_____
48. Mi papá, mamá se entromete en todos mis asuntos.....	_____	_____
49. Mi papá, mamá me deja poco margen para que yo pueda..... decidir lo que quiero hacer.....	_____	_____
50. Mi papá, mamá acepta fácilmente las disculpas y..... justificaciones que doy de mis errores y malas conductas.....	_____	_____
51. Mi papá, mamá me ha impuesto una disciplina rígida y severa...	_____	_____
52. Mi papá, mamá piensa que debe respetarse la manera de ser... de los hijos.....	_____	_____
53. Mi papá, mamá rara vez me dice lo que espera de mí y de..... mi comportamiento.....	_____	_____

AQUÍ TERMINA EL CUESTIONARIO. GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

54. Si quieres agregar algún otro comentario sobre el tema, puedes hacerlo aquí: