



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**CONDUCTA PROSOCIAL Y BULLYING EN ALUMNOS DE
SECUNDARIA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N

FRIDA CLAUDIA CONSTANZA MÉNDEZ TOVAR

CRISTINA MENDOZA AVILA

LAURA MONICA RODRIGUEZ RAMIREZ

JURADO DE EXAMEN

TUTORA: DRA. MIRNA GARCÍA MÉNDEZ

COMITÉ: LIC. EDUARDO ARTURO CONTRERAS RAMÍREZ

MTRA. GABRIELA CAROLINA VALENCIA CHÁVEZ

DRA. ELIZABETH ALVAREZ RAMIREZ

DRA. MARÍA DEL PILAR MÉNDEZ SÁNCHEZ



MÉXICO, D. F.

ABRIL, 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS DE FRIDA CLAUDIA CONSTANZA MÉNDEZ TOVAR

Le agradezco a Universidad, por brindarme las bases para entenderme en el campo laboral, así como la vida y mi futuro. Y a mi madre, por no desistir en su decisión para que mi formación fuera en la máxima casa de los estudios.

Dedico este esfuerzo a mi ser más querido, mi madre quien con amor y paciencia me infundió el sentido del deber, responsabilidad y deseo de aprendizaje. Por tus impresionantes esfuerzos y tu invaluable cariño, que junto con mi padre, me proporcionaron todo y cada cosa que he necesitado.

Con amor a mi abue Eva, Ernesto y Delia, por su confianza y constante motivación para culminar satisfactoriamente esta meta.

También agradezco a mis tíos, tías, primos y primas que, a pesar de que no los mencioné los llevo en mi corazón.

A Noemi, amiga y compañera por sus sabios consejos, por su compañía e importante apoyo en este trabajo.

A mis queridas Cristina y Laura, con quienes desarrollé mi tesis y estuvieron presentes en la evolución y cimientos de mi formación profesional, les agradezco con creces.

Quiero manifestar mi más profunda gratitud a la Dra. Mirna García Méndez por su apoyo e interés constante en la dirección de este trabajo, compartiendo en todo momento sus conocimientos.

Doy las gracias a la Dra. María del Pilar Méndez y la Dra. Elizabeth Alvarez por su invaluable apoyo y motivación, quien con sus generosas aportaciones y consejos, permitió que este trabajo se cristalizara.

Finalmente, deseo agradecer a los miembros del jurado y revisores: Lic. Eduardo Contreras y la Mtra. Gabriela Valencia, quienes con sus importantes comentarios permitieron llevar buen término esta investigación.

A todos ellos, muchas gracias.

AGRADECIMIENTOS DE CRISTINA MENDOZA AVILA

A mis sueños, a mis pasiones, a mis nostalgias.

Le agradezco a mi mamá, Beatriz Mendoza Avila por ser el pilar fundamental de todo lo que soy, de toda mi educación tanto académica como de la vida, por su incondicional amor, confianza, paciencia, sacrificio y apoyo perfectamente mantenido a través del tiempo. Porque ha sido para mí el mejor ejemplo de vida, con el cual aprendí el valor de la responsabilidad, honestidad y coraje para salir adelante de cualquier dificultad, enseñándome que no hay obstáculo tan grande que no se pueda superar e impulsándome para enfrentar mis temores, perseguir mis sueños y sentirme orgullosa de lo que soy. Gracias por estar a mi lado siempre y por sembrar en mí el deseo de ser mejor. *Este logro es para ti mamá, te amo.*

A mi papá, Marcos Manuel Esquivel Jiménez le agradezco infinitamente el apoyo, comprensión y confianza que deposito en mí, por haber tomado la decisión de guiarme en este camino tan arduo y estar a mi lado en todo momento. Con profundo cariño, admiración y respeto.

A mi abuelita Nicha, por ser un ejemplo de vida, por educarme y guiarme con su experiencia, por su amor, paciencia y ayuda en cada etapa de mi vida, te agradezco hoy y siempre, esperando que comprendas que mis logros son también tuyos y este triunfo quiero compartirlo por siempre contigo.

A mis hermanas, Araceli y Dulce porque son parte primordial en mi vida, son una de mis motivaciones para seguir adelante. Las quiero mucho.

A mis angelitos Santiago y Sebastián, quienes siendo tan pequeños se han convertido en mis motores para seguir luchando por alcanzar mis metas y ser mejor cada día, y espero que este logro los inspire para saber que pueden conseguir lo que se propongan. Los amo infinitamente.

A mi pareja, José de Jesús, gracias por estar a mi lado y motivarme a seguir adelante día a día, por trabajar juntos para encontrar soluciones a nuestros problemas, por permanecer y luchar a mi lado para salir adelante. Por decidir compartir y acompañarme en este camino.

CONDUCTA PROSOCIAL Y BULLYING EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

A mis tíos, Mari y Luis por estar conmigo siempre, por todo lo que me han dado y han hecho por mí sin reserva alguna a lo largo de toda mi vida, por su cariño y constancia. Con respeto, cariño y gratitud.

Agradezco en general a toda mi familia por su apoyo, comprensión y cariño a lo largo de toda mi formación académica.

A mis amigas, Frida y Laura por compartir conmigo alegrías, tristezas, trabajos y secretos durante todo este camino, apoyándonos mutuamente para alcanzar la culminación de nuestra formación profesional. Agradezco su apoyo, compañía, consejos y amistad.

A mi directora de tesis, Dra. Mirna García Méndez por su esfuerzo y dedicación, quien con sus conocimientos, experiencia y motivación me han permitido culminar mis estudios profesionales con éxito.

A la Dra. Elizabeth Alvarez, a la Dra. María del Pilar Méndez, al Lic. Eduardo Contreras y la Mtra. Gabriela Valencia por su colaboración, apoyo y tiempo prestado para la revisión de este trabajo. Y a todos mis profesores por sus enseñanzas, ejemplo, dedicación y entrega a lo largo de mi formación profesional.

Y por último, a la máxima casa de estudios “Universidad Nacional Autónoma de México” y la “Facultad de Estudios Superiores Zaragoza”, por haberme permitido ser parte de esta generación, enseñándome lo necesario para desarrollarme en los diversos ámbitos de mi vida.

A todos ellos, muchas gracias.

AGRADECIMIENTOS DE LAURA MONICA RODRIGUEZ RAMIREZ

Quiero expresar mi agradecimiento a la Universidad Nacional Autónoma de México por permitirme ser parte de la máxima casa de estudios. Tras verme dentro de ella, me he dado cuenta que más allá de ser un reto, es una base, no solo para mi entendimiento del campo en el que me he visto inmersa, sino para lo que concierne a mi vida y mi futuro.

Dedico este gran esfuerzo a mi hija Valentina, ya que ella tuvo que soportar largas horas sin la compañía de su mamá, sin poder entender, a su corta edad, por qué prefería estar frente a la pantalla de una computadora y no acostada jugando con ella. A pesar de ello, cada vez que podíamos, al reunirnos, aprovechamos hermosos momentos en los que su sola sonrisa me llenaba de ánimo y fuerzas.

Doy gracias a mi madre, pues ella fue el principal cimiento para la construcción de mi vida profesional, ella sentó en mí las bases de responsabilidad y deseos de superación. Gracias por tu apoyo incondicional, por los esfuerzos y sacrificios que has hecho por mí para que este sueño se volviera realidad, por corregir mis faltas y celebrar mis triunfos; pero sobre todo por tu gran amor.

A mi padre, quien a pesar de estar lejos, hemos estado caminando juntos por el sendero de la vida, él me ha enseñado a enfrentar las adversidades sin perder nunca la dignidad ni el amor de las personas; le doy gracias por los ejemplos de perseverancia y constancia que lo caracterizan y que me ha infundado siempre, por el valor mostrado para salir adelante y por su amor.

A mis hermanos Jesús y Pablo por estar siempre junto a mi brindándome su apoyo, muchas veces poniéndose en el papel de padre; a David, Marcos y José por los grandes lotes de felicidad y diversas emociones que he vivido a su lado. Todos ustedes son los mejores amigos que he tenido; hermanitos, gracias por todo.

Con amor a mi esposo Luis Fernando por su infinita paciencia, por su tierna compañía y su inagotable apoyo. Por enseñarme que el amor se demuestra día a día con los pequeños y grandes detalles, aprendiendo a dar y a recibir, a pelear y reconciliar, haciendo de cada momento una aventura llena de cariño y tolerancia.

CONDUCTA PROSOCIAL Y BULLYING EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

A mis abuelos, tíos, tías, primos, primas y sobrinos que, a pesar de que no los mencioné saben que los llevo en mi corazón.

A la familia López Flores por su apoyo incondicional, por permitirme formar parte de su grandiosa familia y por los agradables momentos que hemos pasado en el tiempo de conocernos.

Quiero agradecer a las Licenciadas Patricia Moiret y Maricruz Martínez por sus oportunos consejos y su apoyo incondicional, por haberse tomado el arduo trabajo de transmitirme sus diversos conocimientos pero, sobre todo, por su confianza.

Por su amistad infinita a mis amigas Frida y Cristina, con quienes lleve a cabo este proyecto y vivimos juntas esta hermosa etapa; nuestros esfuerzos comienzan a producir sus frutos.

Agradezco a la Doctora Mirna García Méndez por su invaluable apoyo para la realización de este trabajo, ya que quien sin su ayuda y conocimientos no hubiese sido posible desarrollar este proyecto.

Deseo manifestar mi gratitud a las Doctoras María del Pilar Méndez y Elizabeth Alvarez por sus sabios consejos y apoyo para culminar el presente trabajo.

A la Maestra Gabriela Valencia y el Licenciado Eduardo Contreras por regalarnos parte de su valioso tiempo para la revisión de esta investigación, así como también por todo el apoyo brindado para concluir de manera satisfactoria la presente tesis.

A todos ellos, muchas gracias.

ÍNDICE

Resumen	9
Abstrac	10
Introducción.....	11
CAPITULO 1. CONDUCTA PROSOCIAL	14
1.1 DEFINICIÓN	15
1.2 CONDUCTA PROSOCIAL EN MÉXICO	19
1.3 TEORÍAS EXPLICATIVAS	22
1.3.1 TEORÍA CONDUCTISTA	23
1.3.2 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL	24
1.4 CONDUCTA PROSOCIAL Y ADOLESCENCIA	25
CAPITULO 2. BULLYING.....	32
2.1 ANTECEDENTES Y DEFINICIÓN.....	33
2.2 BULLYING EN MÉXICO.....	37
2.3 TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL BULLYING.....	42
2.3.1 TEORÍA CONDUCTISTA	42
2.3.2 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL	44
2.4 PARTICIPANTES DEL BULLYING.....	47
2.4.1 AGRESOR.....	48
2.4.2 VÍCTIMA	51
2.4.3 OBSERVADOR	56
2.5 CONDUCTA PROSOCIAL Y BULLYING.....	60
CAPITULO 3. ADOLESCENCIA	66
3.1 ANTECEDENTES.....	67
3.2 DESARROLLO BIOLÓGICO.....	72

3.3 DESARROLLO COGNITIVO	75
3.4 DESARROLLO PSICOSOCIAL	80
3.4.1 BÚSQUEDA DE LA IDENTIDAD	80
3.4.2 SEXUALIDAD.....	86
3.4.3 RELACIONES DEL ADOLESCENTE CON LA FAMILIA, PARES Y ESCUELA	91
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	100
Justificación.....	100
Preguntas de investigación	101
Objetivos generales.....	101
Objetivos específicos:.....	102
MÉTODO.....	103
4.1 Hipótesis	104
4.2 Participantes.....	105
4.3 Instrumentos	106
4.4 Diseño	115
4.5 Variables	115
4.6 Procedimiento	117
RESULTADOS.....	118
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	129
REFERENCIAS.....	144

Resumen

El objetivo de esta investigación fue describir la relación entre la práctica de la conducta prosocial y el bullying, además de las diferencias entre hombres y mujeres y el grado escolar de secundaria, para ello se realizó una correlación producto momento de Pearson, dos pruebas *t* de Student para muestras independientes y una ANOVA simple, respectivamente. Se trabajó con una muestra no probabilística intencional integrada por 378 participantes de la zona oriente del Distrito Federal, 162 hombres y 210 mujeres (6 personas no contestaron), de 11 a 16 años de edad ($M = 13$, $DE = 1.03$) pertenecientes a los tres grados del turno vespertino (30.7% de 1º, 32.8% de 2º y 36.5% de 3º) de la escuela secundaria. Se utilizó el Inventario de Comportamientos Prosociales en el Contexto Escolar (Roche, 1998) y el Cuestionario de Conductas y Percepciones de Acosos entre Iguales (Ruiz-Badillo, 2012). Se realizó la validez de constructo al Inventario de Comportamientos Prosociales, como resultado del análisis factorial se obtuvieron 22 reactivos agrupados en cinco factores que explicaron el 67% de la varianza con un α de Cronbach global de 0.932. En los resultados destacan las correlaciones positivas del factor de Bullying, Acciones ante situaciones de acosos con los cinco factores de comportamiento prosocial. Estos hallazgos con un indicador de que al incrementar la prosocialidad, la probabilidad de que los alumnos realicen acciones frente al bullying podría aumentar. En las diferencias en hombres y mujeres, en conducta prosocial, los resultados indican que las mujeres presentan más conductas de empatía y consuelo verbal, escucha profunda y ayuda verbal. En el bullying se encontró que los hombres suelen ser más agresores que las mujeres ($M_{hombres} = 1.25$, $M_{mujeres} = 1.13$); tienden a ser víctimas ($M_{hombres} = 1.45$, $M_{mujeres} = 1.30$) y a usar los medios y la violencia ($M_{hombres} = 1.66$, $M_{mujeres} = 1.53$). En acciones ante situaciones de acoso fueron las mujeres ($M = 2.28$) quienes reportan un puntaje más alto que los hombres ($M = 1.99$). En lo referente al grado escolar se encontró que los jóvenes de primero de secundaria son quienes realizan con mayor frecuencia conductas prosociales a diferencia de los de segundo y tercero, por lo tanto suelen tener menor presencia como agresores, víctimas y observadores, y participan con acciones ante situaciones de acoso.

Palabras clave: Conducta prosocial, Bullying, Sexo y Grado escolar

Abstrac

The aim of this research was to describe the relation between the practice of the pro-social behavior and the bullying, besides the differences man and women and the school degree of junior high school, for this was realized a correlation product moment of Pearson, two tests t of Student for independent samples and a simple ANOVA, respectively. An was worked with a sample not probabilistic intentionally integrated by 378 participants from eastern of Mexico City, 162 men and 210 women (6 persons did not answer), of 11 to 16 years old ($M = 13$, $SD = 1.03$) belonging to three school grades of the afternoon shift (30.7 % of 1 °, 32.8 % of 2 ° and 36.5 % of 3 °) of the junior high school. An was used the Inventory of Pro-social Behaviors in the School Context (Roche, 1998) and the Questionnaire of Conducts and Perceptions of Harassments among equals (Ruiz-Badillo, 2012). It was done the validation to the Inventory of Prosocial Behaviors, as a result of factorial analysis were obtained 22 reagents grouped in five factors that explained 67 % of the variance with a Cronbach alpha global of 0.932. The results highlight the positive correlations of Bullying's factor, Actions before situations of harassments with the five factors of pro-social behavior. These findings are an indicator that by increased pro-sociality, the probability that the students do actions opposite to the bullying might increase. Concerning the differences between men and women, in pro-social behavior, the results indicate that the women present more conducts of empathy and verbal consolation, deep listening and verbal support. With regard to bullying, men are more often aggressors than women ($M_{men} = 1.25$, $M_{women} = 1.13$); are most likely to be victims ($M_{men} = 1.45$, $M_{women} = 1.30$) and to use the Media and the violence ($M_{men} = 1.66$, $M_{women} = 1.53$). When it comes facing situations of harassment, woman ($M = 2.28$) report a higher score than men ($M = 1.99$). In what concerns the school degree, it was found that the young persons of first of year of junior school are those who realize more frequently pro-social behaviors unlike those of the second and third grade, therefore they use to have less presence as aggressors, victims and observers, and they take part with actions in situations of harassment.

Key words: Prosocial Behavior, Bullying, Sex and School Degree

Introducción

En las últimas décadas lo que más ha preocupado a los investigadores en la educación y en la psicología es el estudio de la conducta agresiva y antisocial en la adolescencia. Uno de los fenómenos en donde se ha puesto mayor énfasis es en el bullying, debido a su incremento en las escuelas secundarias y a sus consecuencias, tales como dificultades en el aprendizaje de los alumnos y daños físicos y psicológicos en los participantes, ya que esta situación representa un factor de riesgo que aumenta las probabilidades de emprender trayectorias de vida problemáticas (Batista, Román, Romero & Salas, 2010; Inglés, Martínez, García, & Ruiz, 2011).

De acuerdo con Ramos (2010) el primer antecedente de cifras sobre el maltrato escolar infantil fueron las consultas juveniles e infantiles realizadas por el Instituto Federal Electoral (IFE) en los años 2000 y 2003 donde el 32% de los menores de 15 años consultados afirmaron ser víctimas de acoso en la escuela, más de 15% aseguro ser insultado y 13% dijo ser golpeado por sus compañeros.

Derivado de estos datos, el Instituto Nacional de Pediatría (INP) decidió iniciar un estudio serio y profundo sobre el tema. Los resultados de dicha investigación fueron presentadas a finales de 2008, cuya conclusión fue que el acosos entre alumnos ha ido en aumento. A partir de este año, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emprendió acciones tendientes a identificar y erradicar esta práctica en las aulas del país.

Para ello, se llevaron a cabo diversas investigaciones en distintas direcciones con el objetivo de intervenir en el bullying, ya sea con los agresores, víctimas u observadores, pero todas lo abordaban de forma directa, lo que dio resultados poco favorables.

Por tal motivo se consideró a la conducta prosocial como la mejor alternativa para prevenir el acoso escolar, ya que desempeña un papel fundamental en la formación de relaciones interpersonales positivas y en la aceptación por los iguales, así como en el ajuste escolar y el éxito académico, porque ejerce un efecto inhibitorio sobre las conductas agresivas y de retraimiento social, característica que describe a este fenómeno como un factor clave para la promoción de la competencia social y académica en los centros educativos (Inglés, Martínez, Valle, Fernández & Ruíz, 2010).

De acuerdo con Roche (1995 citado en Roche, 1997) hay múltiples acciones en la interacción humana que responden al comportamiento prosocial, las cuales pueden ser: ayuda física, servicio físico, dar, ayuda verbal, consuelo verbal, confirmación y valorización positiva del otro, escucha profunda, empatía, solidaridad y presencia positiva y unidad.

Sin embargo, a pesar de que en la actualidad se han realizado investigaciones sobre la conducta prosocial en México, aún resulta complicado encontrar instrumentos válidos y confiables que evalúen dicho comportamiento. Es por ello que se realizó un análisis factorial para obtener la validez de constructo del Inventario de Comportamientos Prosociales en el

Contexto Escolar de Roche (1998) para adolescentes de la zona oriente de la Ciudad de México.

A partir de lo anterior, los objetivos de la presente investigación fueron: a) describir la relación entre conducta prosocial y bullying; b) describir las diferencias entre hombres y mujeres en la conducta prosocial y el bullying; c) describir las diferencias en escolaridad con los factores de conducta prosocial y el bullying. Para el cumplimiento de estos objetivos, se trabajó con alumnos de secundaria de la zona oriente de la Ciudad de México

CAPITULO 1. CONDUCTA PROSOCIAL

1.1 DEFINICIÓN

De acuerdo con Roche (2010) la prosocialidad es un concepto que surgió de la psicología, en el que se definen los factores y beneficios que diversas acciones como ayuda, solidaridad, cooperación, entre otras, tienen para todas las personas, grupos y sociedades que se implican en ellas como autores o receptores.

Dicho concepto, desde la década de los setenta, ha sido estudiado en niños y jóvenes por los grandes beneficios que aporta para su desarrollo personal e interpersonal; y aunque pretendía ser una palabra que denominara lo contrario de lo antisocial, con el tiempo, más que un antónimo se ha transformado en un término amplio que ha permitido realizar investigaciones y diversos programas de intervención (Roche, 2010).

El ámbito más desarrollado ha sido el educativo, donde se ha demostrado que al incrementar la cantidad y calidad de las acciones prosociales se incide en la prevención de los comportamientos destructivos, mejora la educación emocional y el clima social en el aula. No obstante, también se ha comenzado a hablar del liderazgo prosocial o comportamiento prosocial en organizaciones y empresas.

Por lo anterior, se sabe que existe una multitud de definiciones de conducta prosocial, cuyo análisis resultaría excesivamente complejo, por tal motivo se han seleccionado cuatro conceptos en los cuales se explica con mayor precisión los aspectos importantes que describen la prosocialidad.

En primer lugar, González (2000) define a la conducta prosocial como todo comportamiento social positivo con o sin motivación altruista. Positivo significa que no daña, que no es agresivo. A su vez, se entiende por motivación altruista el deseo de favorecer al otro con independencia del propio beneficio. Por el contrario, la motivación no altruista es aquella que espera o desea un beneficio propio además del ajeno.

En la literatura resulta común encontrar los términos de altruismo y conducta prosocial como sinónimos, sin embargo, existen diferencias entre ellos. El altruismo es la motivación para la acción que refleja interés por el bienestar de los demás, es decir, actuar en beneficio del otro a causa de una sincera preocupación por él. Para calificar a un acto benéfico como altruista, además de ser emitido de manera voluntaria, no debe estar motivado por expectativas de ganancias o recompensas de tipo extrínseco (Rivera, 1980).

En cambio, la conducta prosocial consiste en acciones voluntarias que ayudan o benefician a un individuo o grupo de ellos y que puede tener o no motivaciones altruistas (Batson & Shaw, 1991; Eisenberg & Mussen, 1989; Kienbaum, Volland & Ulich, 2001 citado en Díaz, 2012).

En segundo lugar, otra definición que se considera importante para la presente investigación, es la que describe a la conducta prosocial como una conducta voluntaria dirigida a establecer relaciones positivas, empáticas, cooperativas y responsables con el fin de beneficiar a otros (Eisenberg & Spinrad, 2006; Wentzel, 2005 citado en Inglés, Martínez, Valle, García, & Ruíz, 2010).

Por otra parte, para Monsalvo (2009) son un conjunto de comportamientos que los seres humanos hacen voluntariamente a favor de otros, con independencia de que en la mayor parte de los casos revierta en su propio beneficio, tales como prestar atención, alabar a otras personas, defender, colaborar, aceptar propuestas, etc.

Finalmente, para esta investigación se retoma la definición planteada por Roche (1995) quien considera a la conducta prosocial como un comportamiento que favorece a otras personas, grupos o metas sociales para aumentar la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales sociales consecuentes, al permitir salvaguardar la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados. Para ello, se identifican diez categorías que engloban la prosocialidad, se definen de la siguiente manera:

- a) Ayuda física: conducta no verbal que procura asistencia física a otras personas para cumplir un determinado objetivo y que cuenta con la aprobación de las mismas.
- b) Servicio físico: es una conducta que elimina o reduce la necesidad en los beneficiarios de efectuar una acción. En esta situación, el que ayuda interviene respecto a una acción como el cumplimiento de una tarea o cometido.
- c) Dar y compartir: significa dar objetos, ideas, experiencias vitales, alimentos o posesiones a otros.

- d) Ayuda verbal: es una explicación o instrucción que resulta útil y deseable para otras personas o grupos en la consecución de un objetivo.
- e) Consuelo verbal: comprende expresiones verbales para reducir la tristeza de personas apenadas o en apuros y aumentar de este modo su ánimo.
- f) Confirmación y valorización positiva del otro: concierne a expresiones verbales para confirmar el valor de los demás o aumentar la autoestima de los mismos, incluso ante terceros.
- g) Escucha profunda: se refiere a conductas metaverbales y actitudes de atención, que expresan acogida paciente pero activamente orientada a los contenidos expresados por el interlocutor en una conversación.
- h) Empatía: engloba conductas verbales que, partiendo de un vaciado voluntario de contenidos propios, expresan comprensión cognitiva de los pensamientos del interlocutor o emoción por experimentar sentimientos similares a los de este.
- i) Solidaridad: supone conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria de compartir las consecuencias, especialmente penosas, de la condición, estatus, situación o fortunas desgraciadas de otras personas, grupos o países.
- j) Presencia positiva y unidad: define una presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la

solidaridad para con otras personas, y que contribuye al clima psicológico de bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en un grupo o reunión de dos o más personas.

1.2 CONDUCTA PROSOCIAL EN MÉXICO

Dada la importancia y los beneficios que se obtienen al realizar conductas prosociales, no es de extrañar que las diferentes culturas, a nivel mundial, muestren preocupación por su existencia e intenten fomentarla de diversas maneras (Díaz, 2012).

Por lo anterior, se han desarrollado diversos estudios en todo el mundo, en algunos de ellos México ha sido participe, por ejemplo, en la investigación realizada por Levine (2003) en la que participaron varias ciudades de Asia como Shangai, Singapore, Hong Kong, y Bangkok; dos de África, Nairobi y Lilongwe; otras más de Europa, Budapest, Kiev, Roma y Madrid; y de América, diversas ciudades de Estados Unidos, y otras más de América Latina como Rio de Janeiro, San Salvador, San José y la Ciudad de México.

En dicha investigación se pusieron a prueba cinco diferentes situaciones: a) un hombre dejaba caer accidentalmente una pluma, b) un hombre con una pierna lastimada intentaba recoger una revista, c) una persona ciega pretendía cruzar la calle, d) una persona intentaba conseguir cambio de una moneda, e) y se dejaban cartas perdidas con su estampilla para observar si las personas las mandaban por correo.

De todas las ciudades, las que mostraron más ayuda fueron Rio de Janeiro y San José. Incluso de todas las ciudades, se encontró que las de habla hispana y portuguesa tendieron a brindar mucho más apoyo que las demás. Así, en la lista de las ciudades que más ayudaron, siguieron Madrid, San Salvador y la Ciudad de México.

Con estos resultados se observó que las puntuaciones de ayuda, en general, tendían a ser altas en países con productividad económica baja, en ciudades con un ritmo de vida más lento y en culturas en las que se enfatiza el valor de la armonía social. Sin embargo, esta tendencia no se mostró en todas las ciudades, lo cual demuestra que aún las personas con ritmos de vida acelerados son capaces de encontrar tiempo para los extraños en necesidad, y por otro lado, también muestran que un ritmo de vida lento no es garantía de que las personas invertirán su tiempo en ayudar a otros (Levine, 2003).

De igual manera, se han realizado estudios de corte transcultural que incluyen a niños como participantes. Una de estas investigaciones fue realizada por Beatrice Whiting y John Whiting (1975) quienes se dedicaron a observar a los niños de tres a diez años de edad de 24 familias en seis culturas diferentes: Kenia, México (comunidad mixteca), Filipinas, Okinawa, India y Massachusetts en Estados Unidos.

Los resultados arrojaron que los niños tendían a ayudar más en los países menos industrializados; los investigadores explican este fenómeno al sostener que en los países menos desarrollados, la gente vive en grandes

familias y los niños constantemente contribuyen al bienestar del hogar, ayudan a la preparación de los alimentos y cuidan a sus hermanos más pequeños.

Por otra parte, en el 2012 la Universidad Autónoma Metropolitana, México, se unió al proyecto SPRING (Desarrollo de la Responsabilidad Social a través de Intervenciones Prosociales para Generar Oportunidades Equitativas), el cual es un proyecto Alfa III cofinanciado por la Unión Europea, en el que participan seis Universidades de Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y México, con el apoyo de la Universidad Autónoma de Barcelona y la Libre de Berlín (Villagómez, 2012).

La finalidad de dicho proyecto es lograr, por un lado, que los egresados tengan más posibilidades de incorporación al mercado de trabajo y una vez ahí observen nuevamente a la sociedad y busquen soluciones a problemas concretos en el campo de la educación, la cultura, la tecnología, es decir, que tengan un enfoque prosocial; y por otro, crear una red de organizaciones dispuestas a ofrecer a sus alumnos y a la comunidad, una forma de relacionarse que promueva la empatía y colaboración entre todos y que ayude a reducir la violencia (Villagómez, 2012)

Otro de los logros que se ha tenido referente a esta conducta en nuestro país, es en relación a las acciones que el Instituto México lleva a cabo a favor de la convivencia sana y la libre violencia escolar; en donde a los padres de familia de todos los niveles educativos se les invitó a asistir a una conferencia titulada "Abandono al acosos escolar con la promoción de

conductas prosociales"; donde se comentó que la conducta prosocial se aprende con el ejemplo de los padres, maestros y personas cercana a los hijos, al ser empáticos al llevar a cabo acciones altruistas (Instituto México, 2014).

Se concluyó la conferencia al describir que es de suma importancia aprender a mirar las riquezas que se puede encontrar en la diversidad, aceptar y no rechazar la diferencia, ya que en ello radica la verdadera conducta prosocial (Instituto México, 2014).

1.3 TEORÍAS EXPLICATIVAS

Las grandes teorías psicológicas han influido el pensamiento sobre el desarrollo de la conducta prosocial, entre ellas las teorías psicoanalíticas, el conductismo, la teoría del aprendizaje social y la teoría del desarrollo cognitivo. El trabajo más reciente tiene sus bases en modelos teóricos de los años sesentas y se enfoca en explicar los procesos emocionales y cognitivos vinculados a las conductas de ayuda.

Sin embargo, de acuerdo con Morales y Suárez (2011) a lo largo de la historia se ha colocado mayor énfasis en las teorías del aprendizaje, al realizar investigaciones desde dos principales visiones, la perspectiva tradicional conductista y la del Aprendizaje Social.

1.3.1 TEORÍA CONDUCTISTA

Plantea que la prosocialidad es aprendida a través de mecanismos de condicionamiento clásico y operante. En la perspectiva tradicional operante se postula que las conductas prosociales están controladas por los reforzadores extrínsecos, los cuales son administrados en las primeras etapas de la vida y posteriormente la conducta se independiza del reforzador externo, y es el propio individuo quien se gratifica o castiga por sus acciones (González, 2000).

Las personas que son reforzadas de forma continua para actuar prosocialmente y castigadas cuando no lo hacen, aprenderán la acción social mediante dicho mecanismo (Soler, 2011).

Con ello, se hace referencia a que los comportamientos y las respuestas de las personas, ante situaciones que se presentan cotidianamente, siempre generan cierto tipo de consecuencias. De esta manera, la aprobación o desaprobación que se le da a una persona por una acción realizada influenciará la posible aparición de una conducta similar (Marín, 2009).

Lo anterior como ejemplo del concepto de reforzamiento o de elemento reforzador que plantea Skinner (1973) al mencionar que cuando a un elemento concreto de conducta le sigue determinada consecuencia, es más probable que ocurra de nuevo. Esta idea se refiere a que las conductas más frecuentes en nuestro medio; bien sean "buenas" o "malas", son de algún u otro tipo reforzadas.

Esta premisa da una explicación sobre la formación de la prosocialidad al plantear que si tras la aparición de una conducta prosocial, el medio procura reforzarla, es más probable que la persona que la presentó realice conductas solidarias. Más, si la conducta prosocial no es reforzada tiende a extinguirse y aparecen comportamientos indiferentes, así se presenten circunstancias favorables a las conductas de ayuda (Marín, 2009).

1.3.2 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

Por su parte, Bandura postula que por medio de la observación a través de la interacción social, aunado a componentes cognitivos e influencias ambientales, ya sea del contexto familiar, escolar o social se aprenden todas las conductas (Ahumada, 2014).

Igualmente, Roche (1982 citado en Morales y Suárez, 2011) considera que es la observación de un modelo el principal factor para el desarrollo de la conducta prosocial, pues los sujetos al estar expuestos por un tiempo a dichos comportamientos, elevarán sus niveles de generosidad, de ayuda y de compartir. Para elegir el modelo que posteriormente se imitará, el individuo suele seleccionarlo de niveles socioeconómicos altos o donde vea reflejada su personalidad.

En caso de la conducta prosocial, Roche (1982 citado en Lorente, 2014) propone que las características que debe tener un modelo promotor de dicha conducta, es el poder y la afectividad, seguido de una recompensa verbal de los efectos positivos que tienen dichos actos prosociales; pues si

los agentes sociabilizadores solo predicán, pero no lo ejemplificán, se producirán pocos efectos para el desarrollo de la prosocialidad.

La principal fuente para este desarrollo son los padres y los hermanos, quienes conforman el primer medio social que enseña cómo resolver conflictos, desarrollar un sentido moral y a comportarse adecuadamente con respecto al género, los cuales de acuerdo al contexto son reforzados o castigados (Beltrán, 2007; Redondo, Rueda & Amado, 2013).

La otra esfera que influye en el desarrollo de las conductas prosociales es la escuela, institución en la que se aprenden las reglas, valores y costumbres propias de una comunidad. Si existe un ambiente escolar positivo, esto permitirá fomentar las relaciones prosociales entre estudiantes y profesores (Morales & Suárez, 2011).

En suma, es el trabajo conjunto de los modelos de la familia y el colegio que permite incrementar la conducta prosocial en los niños, inicialmente regulado por refuerzos externos, para luego internalizar este aprendizaje y autorregularse a lo largo de la vida (Espejo, 2009).

1.4 CONDUCTA PROSOCIAL Y ADOLESCENCIA

Hay múltiples acciones en la interacción humana que responden, en principio, al comportamiento prosocial. De acuerdo con Roche (1995 citado en Roche, 1997) pueden ser: ayuda física, servicio físico, dar, ayuda verbal,

consuelo verbal, confirmación y valorización positiva del otro, escucha profunda, empatía, solidaridad y presencia positiva y unidad.

Dichas categorías consideradas como las principales permiten potenciar, desde edades tempranas, conductas como la solidaridad, tolerancia, cooperación y ayuda; además de prevenir comportamientos violentos, agresivos, entre otros (Pacheco, Rueda & Vega, 2013).

Estudios señalan que los niños que presentan una disposición prosocial o han sido educados en ella, la mantendrán durante la adolescencia y la etapa adulta, y ello a su vez es un factor protector ante la conducta agresiva (Eisenberg, 2000; Penner, Dovidio, Piliavin & Schroeder, 2005).

De acuerdo con Rendón, Rueda y Amado (2013) varios estudios transculturales de la conducta prosocial indican que un elemento importante en el adolescente, es el papel de dicho comportamiento en la formación de las relaciones con sus iguales ya que, al ser prosociales, tienden a presentar una tendencia empática hacia los demás.

En términos del desarrollo psicoeducativo, Omeñaca, Puyuelo y Ruiz (2001) mencionan que en un niño o adolescente no basta solo con que se relacione con otras personas de su edad, es decir, sus pares; sino que resulta de suma importancia, establecer el ambiente necesario en todos los contextos para que dichas relaciones sean promovidas en pro de sí mismo y de los demás, al llevar a cabo siempre estrategias bien organizadas y dirigidas.

Para lograr esto, según Omeñaca, Puyuelo y Ruiz (2001) hay que basar la educación en términos de Aprendizaje Cooperativo, el cual se trata de métodos pedagógicos encaminados a propiciar el ambiente que permita a los estudiantes relacionarse entre sí.

Por otro lado, un aspecto importante para fomentar las conductas prosociales es la constante mejora de la relación entre los alumnos, observada en el nivel de felicidad que expresan, lo cual permitirá que las personas se sientan mejor dentro de un grupo o se identifiquen con el entorno social.

De acuerdo con un estudio realizado por Diener y Seligman (2002 citado en Contreras, 2006) se encontró que los individuos con mayores índices de felicidad resultan ser asimismo, mejores en cuanto a sus habilidades psicosociales, lo que los lleva a tener una mayor unidad dentro del grupo, así como mayor disposición a la ayuda mutua.

Otra de las investigaciones acorde a esta tema, es la de Romersi, Martínez y Roche (2011) sobre los Efectos del Programa Mínimo de Incremento Prosocial, en la cual participaron 198 estudiantes pertenecientes a seis escuelas secundarias de la provincia de Barcelona, divididos en dos grupos (control y experimental).

En los resultados se encontró que existen diferencias significativas a favor del grupo experimental en el incremento de los comportamientos prosociales individuales y en la percepción colectiva del clima del aula en cuanto a la ayuda a sujetos con problemas físicos, la valoración positiva del

trabajo de los otros y en particular de sus acciones positivas y acerca de la aproximación hacia los compañeros solos o marginados (Romersi, Martínez & Roche, 2011).

Lo anterior indica que el programa incrementa la cantidad y calidad de las acciones prosociales de ayuda física, confirmación y valorización positiva del otro y aproximación a compañeros marginados, al beneficiar la prevención de los comportamientos agresivos o antisociales y al mejorar la educación emocional y el clima social en el aula.

Por su parte, Cirera, Escotorín y Roche (2008) aplicaron la prosocialidad al desarrollo y educación de las actitudes y las conductas cívicas en adolescentes; concluyeron que la escucha y comprensión profunda y recíproca, fomenta a que un grupo se haga cargo de sus propias decisiones, al presentarse discusiones complejas, pues éstas acciones prosociales ayudan a contrastar significados mutuos, en caso de que las opiniones no estén lo suficientemente desarrolladas.

En el estudio desarrollado por Caprara et al. (2014) donde se evaluaron los efectos de una intervención basada en la promoción de la conducta prosocial en la adolescencia temprana, se trabajó con un grupo experimental de 151 alumnos y un grupo control de 173 estudiantes de una ciudad cercana a Roma.

Se observó que el grupo de intervención, en comparación con el grupo control, mostró un aumento de la conducta de ayuda, junto con una disminución de la agresión física y verbal a través del tiempo, también

lograron calificaciones más altas, por lo que se sugirió que promover la conducta prosocial puede servir para contrarrestar la conducta agresiva y mejorar el rendimiento académico durante la adolescencia.

En otra línea, de acuerdo con Garaigordobil y Maganto (2011) uno de los factores de la conducta prosocial más estudiados es el de empatía, al encontrar una superioridad en las mujeres frente a los varones.

En una investigación realizada por Lafferty (2004) con una muestra de adolescentes de 12 a 14 años, encontró que las mujeres puntuaban significativamente más alto en el componente afectivo de la empatía, a comparación de los hombres.

Sin embargo, algunos investigadores han subrayado que las diferencias de género en la empatía disminuyen más a medida que aumenta la edad, tal es el caso de la investigación de Tobarí (2003), quien encontró puntuaciones significativamente superiores en las mujeres durante la infancia pero las diferencias de género disminuyeron en la adolescencia.

No obstante, en la investigación realizada por Mestre, Samper, Frías y Tur (2009) se encontró mayor respuesta empática en las adolescentes respecto a los varones de su misma edad, al confirmar que dichas diferencias aumentan con el tiempo. Esto se ve reflejado en el estudio realizado por Garaigordobil y Maganto (2011), cuyos resultados mostraron que las chicas, en comparación con los chicos, tienen puntuaciones significativamente superiores en empatía en todas las edades.

Aunado a la investigación anterior, Sánchez-Queija, Oliva y Parra (2006) encontraron que las mujeres presentan mayor empatía y conducta prosocial que los hombres, lo cual podría deberse a los procesos de socialización según al género, ya que de acuerdo con Eisenberg, Zou, y Kollers (2001), estas diferencias pueden ser atribuidas a las divergencias en las pautas de crianza y socialización de hombres y mujeres.

Con lo anterior, se puede asumir que las mujeres han sido educadas de tal manera que favorece el desarrollo de las habilidades orientadas hacia las relaciones interpersonales cálidas, en mayor medida que los varones; es decir, que la capacidad para comprender y compartir los sentimientos y emociones de los otros sería una característica ligada al rol femenino antes que al masculino, lo que no solo las empuja a ser más empáticas sino a que también tengan conductas de servicio y por ende se enfoquen en ayudar a las demás personas.

Por otra parte, en un estudio realizado por Bergin, Talley y Hamer (2003) se encontraron diferencias de género respecto al tipo de conducta prosocial, en el sentido de que en los chicos las conductas son en mayor medida de tipo abierto u observable como ayudar con los deportes, compartir y prestar ayuda física; mientras que en las chicas estos comportamientos son de carácter privado como escuchar de manera paciente y activa a otra persona; así como también mostrar comprensión y aceptación con el fin de tranquilizar, consolar y animar a los demás.

Finalmente Zaratti y Pinto (2004) determinaron que los jóvenes presentan elevados niveles de actitudes hacia el comportamiento prosocial como en las actitudes hacia la solidaridad y equidad; en cuanto a la actitud de solidaridad, fue el género femenino donde se observa mayor porcentaje acumulado que el masculino, estos resultados contrastan con la creencia de que los adolescentes son individualistas, pasivos y ajenos a la realidad social

CAPITULO 2.

BULLYING

2.1 ANTECEDENTES Y DEFINICIÓN

El término "Bullying" es considerado como la denominación universal para agresión, intimidación o acoso entre escolares, proviene de la palabra en inglés que significa "matón" cuya traducción refiere al verbo "intimidar, acosar" (Romani & Gutiérrez, 2010).

Romani y Gutiérrez (2010) definen el bullying como el maltrato entre pares o intimidación, comportamiento agresivo que implica tres características que ayudan a entender su complejidad: es un comportamiento intencionado para producir daño o malestar, ocurre repetidamente en el tiempo y existe desbalance de poderes. Generalmente existe una persona o un grupo más fuerte que ataca a una persona más débil que es escogida y no es producto del azar. Esta asimetría de poderes puede ser física, psicológica o social y el comportamiento agresivo puede ser verbal, físico o psicológico.

Para Olweus (1983) es "una conducta de persecución física y psicológica que realiza un alumno hacia otro, el cual es elegido como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios". En un trabajo posterior, Olweus (1998, citado en Ramos, 2008) añade que "un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos", y considera como acción

negativa "toda acción que causa daño a otra persona de manera intencionada".

Por lo anterior y debido al incremento en la preocupación internacional de este fenómeno, así como por un mayor interés en los derechos humanos y por el estudio longitudinal realizado por Olweus en Noruega, en los últimos años del Siglo XX, en diversos países se han realizado investigaciones donde se aborda el tema de bullying y, aunque mucha gente estaba familiarizada con el problema de agresor y víctima, no se hicieron esfuerzos para su estudio sistemático hasta hace relativamente poco tiempo (García, Pérez & Nebot, 2010).

De acuerdo con Olweus (2004) a finales de los sesenta y principio de los setenta, surgió en Suecia un interés de toda la sociedad por los problemas sobre acoso escolar, que inmediatamente se extendió a otros países. En Noruega estos problemas se convirtieron, durante varios años, en un tema de preocupación general en los medios de comunicación, entre profesores y padres de familia, pero las autoridades educativas no se comprometieron con el fenómeno de forma oficial.

Sin embargo, fue hasta los últimos meses de 1982, cuando un periódico publicó la información de que tres chicos del norte de Noruega, con edades comprendidas entre los 10 y los 14 años se suicidaron como consecuencia del grave acoso al que les sometían sus compañeros. Estos hechos originaron una considerable tensión en los medios de comunicación y en el público en general, y fueron la causa de una cadena de reacciones,

cuyo resultado final fue una campaña a escala nacional contra los problemas de agresores y víctimas en las escuelas de educación primaria y secundaria de Noruega, que puso en marcha el ministerio de Educación en otoño de 1983 (Olweus, 2004).

Debido a lo anterior, Olweus formó parte de una campaña nacional en Noruega para su prevención, con lo cual logró que el interés sobre este tema aumentara entre varios investigadores (Yubero, Larrañaga & Blanco, 2007).

Por ejemplo, en Suecia, Anatol Pikas realizó un importante trabajo denominado "método Pikas" donde trataba de fomentar una preocupación compartida entre agresores y víctimas, así como acordar estrategias de ayuda a la víctima. Por otra parte, en Finlandia hubo un grupo de investigación encabezado por Kirsti Lagerspetz, quienes desarrollaron el estudio del bullying mediante identificaciones entre iguales. Salmivalli utilizó también esta aproximación para obtener información acerca de los roles que los participantes ocupaban en las agresiones (Yubero, Larrañaga & Blanco, 2007).

En Dinamarca se han realizado pocas investigaciones; pero en Islandia ha existido un importante interés en el programa desarrollado por Olweus y también en lo que se conoce como "habilidades para la vida" (Olafsson & Nordjord, 2002).

A finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, el fenómeno del acoso entre escolares también atrajo cierta atención pública y

de la investigación en Japón, Inglaterra; Países Bajos, Canadá, Estados Unidos, Australia, etc. (Olweus, 2004).

En suma, Jiménez (2007) plantea que a partir de la década de los noventa se han producido dos hechos novedosos que persisten hasta la fecha: en primer lugar, una expansión internacional de trabajos sobre la violencia escolar, ratificada por las múltiples investigaciones que se realizan además de los países escandinavos, en Alemania, Bélgica, Holanda, Francia, Italia, Portugal y España dentro de Europa; en Estados Unidos y Canadá en América; Japón en Asia y Australia y Nueva Zelanda en Oceanía. En ella se incorporaron, recientemente, países como Polonia, China e Israel.

En segundo lugar, un creciente interés por profundizar en el fenómeno, mediante la realización de diversas investigaciones en distintas direcciones: las condiciones familiares de agresores y víctimas, la dinámica del grupo de alumnos/as en los que aparece el acoso, las diferencias de género y las diferencias en cuanto a las teorías mentales entre agresores y víctimas. Y una tendencia reciente, de ahondar en el papel de los espectadores, así como en intervenciones que los tengan en cuenta. Todo ello, por considerar esta práctica como un problema real con un serio potencial para generar secuelas en la calidad de vida de los involucrados, ya sea víctima, agresor u observador.

2.2 BULLYING EN MÉXICO

Los malos tratos, bromas pesadas o peleas entre niños y adolescentes en edad escolar no son un fenómeno reciente ni se pueden calificar de bullying en caso de constituir incidentes aislados. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el fenómeno del acoso escolar ha crecido en diversas latitudes y México se encuentra en esa situación, razón por la cual, durante las últimas décadas se han realizado investigaciones que tienen como objetivo comprender esta problemática, ya que anteriormente la cultura predominante conllevaba una disciplina tradicional y de violencia normalizada, lo cual no permitía visualizar el acoso entre escolares como una forma de maltrato o violencia (Luis, 2010; Secretaría de Educación Pública, 2009).

En este orden de ideas, las manifestaciones de bullying que se han presentado en las escuelas públicas y privadas del país es un fenómeno que ya rebasó a las autoridades educativas debido a que, hasta hace poco, no existían protocolos para maestros, autoridades, padres de familia o alumnos para poder enfrentar este problema, porque las investigaciones sobre el tema eran escasas y los problemas de indisciplina y violencia no se habían reportado en ningún estudio formal, por lo que no se tenían datos específicos sobre este fenómeno (Ramírez, Servín & Chávez, 2014; Ramos, 2010).

Sin embargo, actualmente en México la violencia escolar ha constituido un tema de interés creciente durante los últimos años, debido a

que la escuela funge como un segundo hogar, como agente socializador y como un prometedor sistema formador de personas que construyen día a día parte de lo que será la sociedad futura (Luis, 2010).

De acuerdo con Ramos (2010) el primer antecedente de cifras sobre el maltrato escolar infantil fueron las consultas juveniles e infantiles realizadas por el Instituto Federal Electoral (IFE) en los años 2000 y 2003 donde el 32% de los menores de 15 años consultados afirmaron ser víctimas de maltrato en la escuela; más de 15% aseguro ser insultado y 13% dijo ser golpeado por sus compañeros.

Derivado de estos datos, el Instituto Nacional de Pediatría (INP) decidió iniciar un estudio serio y profundo sobre el tema. Los resultados de dicha investigación fueron presentadas a finales de 2008, cuya conclusión fue que el acosos entre alumnos ha ido en aumento. Fue así como, a partir de este año, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emprendió acciones tendientes a identificar y erradicar esta práctica de las aulas del país.

De acuerdo con Luis (2010) en el año de 2005 el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) realizó una serie de estudios donde integró el tema bullying; posteriormente en 2007 especialistas del Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social (IIPCS), tras un estudio sobre el tema, señalaron que la práctica del acoso entre pares estaba en aumento.

Por otra parte, la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal reportó que cuatro de cada diez alumnos padecen burlas y apodos por parte

de sus compañeros, y tres de cada diez reconocen que hay golpes y abusos (Crónica, 2007).

En diciembre de 2008, la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF) y la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), a través de la Dirección General de Igualdad y Diversidad Social, entre otras dependencias y asociaciones del Gobierno del Distrito Federal, organizaron y llevaron a cabo un foro interactivo titulado "Miradas interdisciplinarias sobre el maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras", en el que se presentaron avances de los resultados del estudio exploratorio realizado en la Ciudad de México a cargo de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF) en conjunción con la Universidad Intercontinental (UIC) (SEDF& UIC, 2008).

Por lo anterior, es claro que el bullying ha cobrado fuerza en el país y se ha hecho manifiesto con la creación de blogs en medios electrónicos. De acuerdo al informe del Defensor del Pueblo y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2000) es necesario señalar que probablemente el hecho de utilizar los nuevos instrumentos tecnológicos para el acoso escolar no pueda considerarse como una nueva categoría de maltrato, sino como una forma para hacer los abusos más ofensivos a las víctimas.

En una nota periodística, Salmerón (2007) explica cómo el fenómeno del abuso se ha extendido a los medios electrónicos, como el portal lajaula.net en la que se registran 826 escuelas públicas y privadas de la Ciudad de México, donde los jóvenes buscan la sección de su escuela y escriben desde una felicitación, dedicación de una canción hasta chismes e

insultos para los maestros y compañeros. Otra es la página YouTube en la cual se difunde todo tipo de acontecimientos escolares que pueden llegar a generar problemas entre alumnos de diversas escuelas, sobre todo de primaria y secundaria.

Por lo descrito, el bullying se ha convertido en un serio problema ya que, de acuerdo con la publicación de Valdez (2014) en el periódico Milenio, conforme a la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) el número de menores afectados aumentó un 10% en los dos últimos años.

Con base en el análisis efectuado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México ocupa el primer lugar internacional de casos de bullying en educación básica ya que afecta a 18 millones 781 mil 875 alumnos de primaria y secundaria. En este análisis se reportó que el 40.42% de los estudiantes declararon haber sido víctimas de acoso; 25.35% mencionaron haber recibido insultos y amenazas; el 17% ha sido golpeado y el 44.47% dijo haber atravesado por algún episodio de violencia verbal, psicológica, física y ahora a través de las redes sociales (Valdez, 2014).

Por otra parte, estudios realizados por el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) detallan que de los 26 millones 12 mil 816 estudiantes de educación básica, alrededor del 60 y 70%, han sufrido bullying lo cual ha generado deserción escolar, bajo rendimiento académico así como un incremento en suicidios (Valdez, 2014).

Sin embargo, a pesar de las estadísticas mencionadas anteriormente esta problemática no era considerada de suma importancia. Fue hasta mayo de 2014, tras el fallecimiento de Héctor Alejandro Méndez, víctima del bullying, que las autoridades y legisladores retomaron la importancia del tema para atacarlo (Valdez, 2014).

A raíz del suicidio del joven de 12 años, senadores de los diferentes grupos parlamentarios presentaron una iniciativa que planteaba acciones con un marco jurídico general que previniera, atendiera y erradicara el problema creciente de violencia en el entorno escolar. La propuesta establece el diseño e implementación de un programa de escuela para padres, donde se implique la participación de madres, padres y tutores, con el objetivo de proporcionar capacitación sistemática y específica que les permita optimizar su capacidad formativa y educativa en los hogares (Aristegui, 2014).

Por otra parte, también se plantea la expedición de la Ley General para la Prevención y Atención de la Violencia Escolar, la cual regularía la convivencia libre de violencia en el entorno escolar que deben promover, en el ámbito de sus respectivas competencias, la Federación, las entidades federativas y municipios, con el objetivo de prevenir, evitar y erradicar la violencia (Aristegui, 2014).

En dicho artículo, también se plantea poner sanciones económicas hasta por cinco mil salarios mínimos (350 mil pesos) a maestros y padres de familia que hagan caso omiso a problemáticas relacionadas con violencia

escolar en sus hijos o alumnos. La reforma también plantea modificar la Ley General de la Educación; la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; y el Código Penal Federal.

2.3 TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL BULLYING

Ruiz (2011) menciona que el bullying son todas las formas de actitudes agresivas, intencionadas y repetidas, que ocurren sin motivación evidente, adoptadas por uno o más estudiantes contra otro u otros; se entiende como agresión a cualquier forma de conducta que pretenda herir física y o psicológicamente a alguien. Para explicar estas conductas se abordaron dos teorías: la Teoría Conductista y la Teoría del Aprendizaje Social.

2.3.1 TEORÍA CONDUCTISTA

Esta perspectiva surge por la necesidad de explicar la conducta humana a partir del funcionalismo y el desarrollo de la psicología animal derivado de una influencia darwiniana. Fue Watson quien comenzó a trabajar con animales y posteriormente realizó investigaciones con humanos; inició con la conducta observable para lograr su predicción y control, a través del esquema E-R (Estimulo-Respuesta) o modelo de condicionamiento clásico, planteado al retomar los postulados de reflejos condicionados propuestos por Pavlov (Insuasti & Viteri, 2013).

Anteriormente a Iván Petróvich Pávlov, Thorndike también desarrollo una teoría de la conducta con base en estudios sobre el aprendizaje, en donde el organismo, al verse en una situación problemática, por ensayo y error probaba su repertorio de conductas hasta que alguna tuviera éxito (Andrade, Bonilla & Valencia, 2011).

En esta propuesta teórica, la agresión puede aprenderse por asociación o condicionamiento clásico, cuando un estímulo neutro se asocia a otro que provoca agresión intrínsecamente. Esta teoría defiende que al interactuar la frustración, la ira y los sentimientos negativos con los estímulos condicionados a la agresión se refuerza la violencia (Albaladejo, 2011).

Posteriormente, Skinner descubrió algunas leyes de la conducta, donde concluye que los principios de aprendizaje son iguales para todas las personas y, en las cuales, agregó el termino reforzamiento, el cual definió como el aumento de la probabilidad de una respuesta frente a la presencia (refuerzo positivo) o retirada (refuerzo negativo) de un estímulo. El aumento o la disminución de la probabilidad de que una respuesta se diera con el reforzamiento, convertía al sujeto (persona o animal) en un ser activo de su propio aprendizaje (Huaquín, 2007).

Esta visión está enfocada en el modo en que los organismos responden a través de los principios de aprendizaje (reforzamiento, castigo y extinción) ante los estímulos del ambiente. De modo que la agresión también puede aprenderse de forma operante, si una conducta agresiva es castigada, ésta tenderá a inhibirse, mientras que cuando es recompensada

de diferentes maneras (alabanza, premio, omisión, etc.), ésta aumentará su probabilidad de aparición (Albaladejo, 2011; Andrade, Bonilla & Valencia, 2011).

Como referencia, en el ambiente educativo estos constructos, en su mayoría, son aplicados a los adolescentes en situaciones donde demande un castigo o premio, lo cual se considera que por medio de esta aplicación se asociará con facilidad a toda clase de estímulos y se repetirá la conducta deseada. Sin embargo, cuando el joven no se encuentra en un ambiente que brinde autorrealización personal es muy posible que actúe de manera diferente ante las normas y reglas, ya que el factor principal responsable de los logros intelectuales es la influencia del entorno (Insuasti & Viteri, 2013).

2.3.2 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

Albert Bandura se interesó en el carácter social del fenómeno, y se enfocó en el condicionamiento a largo plazo, propuso la posibilidad de que las respuestas agresivas se adquieran mediante la experiencia directa, o de manera indirecta por medio de la observación de modelos de comportamiento agresivo. Al contrario del condicionamiento clásico, el cual se centra en confirmar que los efectos de los contenidos violentos no se producen voluntariamente (Pascual, 2006).

Esta teoría explica que la conducta humana y su funcionamiento psicológico son el producto de la interacción recíproca y continua entre individuo y medio ambiente, es decir, entre la participación de factores

sociales, biológicos, cognitivos y autorregulatorios, de tal forma que el comportamiento agresivo se da como resultado de un aprendizaje por observación e imitación, así como de las experiencias directas que pueden llevar a la violencia, esta línea dependerá de si el modelo observado obtiene o no recompensas positivas de su agresividad (Albalajedo, 2011; Muñoz, 2000).

Sin embargo, el aprendizaje por observación de modelos agresivos no se produce de forma automática, si el adolescente no se beneficia u olvida lo observado, es posible que no imite la conducta, para que ésta se aprenda es necesario que se presente mediante palabras, imágenes, signos o símbolos, esto remite a la importancia de los procesos cognitivos que permiten desencadenar la acción agresiva, si el individuo la adquiere y se conserva y actualizan en relaciones con los otros, obtendrá conductas violentas (Andrade, Bonilla & Valencia, 2011; Muñoz, 2000).

Otros factores que impedirían que se presentara el comportamiento agresivo son cuando la persona no posee las capacidades físicas, los medios o es sancionada al ejecutar la agresividad, a pesar de que se ha aprendido; esto habla de la importancia del medio sociocultural, ya que la violencia escolar se convierte en una conducta que se aprende socialmente y que va más allá de un deseo de querer dominar a otros (Muñoz, 2000; Valera, Tijmes, Sprague, 2009).

Bandura y Ribes (1975 citado en Muños, 2000) definen a la agresión como la conducta que produce daños a la persona y destrucción de la

propiedad, lo cual permite adoptar el daño psicológico (devaluación y degradación) como físico. En la valoración de este daño intervienen procesos de clasificación social, que determinaran su significado agresivo y por medio de juicios subjetivos se decidirá si fue intencional.

Con estos referentes, se entendería que el bullying es el resultado de como los modelos pueden ser fácilmente tomados del medio donde el niño se desarrolla, lo cual se asocia con modelos negativos que reflejan conductas agresivas, violentas, con el aprendizaje de los agresores que pueden sacar provecho de las víctimas e incluso al obtener una recompensa anticipada. Por ello es claramente predecible que si los niños y niñas que crecen expuestos a la violencia, generan mayor probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos, y de no intervenir, se ha demostrado que serán más agresivos en la adultez y entraran en el ciclo interminable de violencia (Insuasti & Viteri, 2013; Valera, Tijmes, Sprague, 2009).

Y aún con ello, Ramos (2007) plantea que los padres de adolescentes agresivos suelen fomentar y tolerar la agresividad, no castigan esta conducta del hijo e incluso la promueven. Igualmente, en el contexto escolar, muchos adolescentes son halagados y animados por sus propios compañeros y obtienen el beneficio social del respeto y popularidad cuando se comportan agresivamente, lo que aumenta la probabilidad de que este comportamiento se repita.

2.4 PARTICIPANTES DEL BULLYING

De acuerdo con la Secretaria de Educación Pública (2009) el bullying es un fenómeno de violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes y que tiene efectos de victimización en la persona que lo recibe. Se trata, estructuralmente, de un abuso de poder entre pares. Del mismo modo se le denomina "acoso escolar" y puede expresarse en diferentes tipos de maltrato físico y psicológico, pero de manera deliberada y continua, y con el objetivo de someter o asustar a una persona.

Por lo que las consecuencias que trae consigo la práctica del bullying son complejas, ya que al final el resultado se trasmite al entorno en general porque "enferma el ambiente académico", sin embargo suele pasar desapercibida por los alumnos y profesores. Por ello, es de orden primordial conocer que en este proceso de acoso suelen participar las siguientes personas: uno o varios acosadores que ejercen abuso sobre la víctima, una víctima que sufre las agresiones y los testigos u observadores que son compañeros, que contemplan los hechos y por diversas razones callan. Esto en razón de que los adultos estén suficientemente alerta como para detectar a tiempo la situación de acoso (Landin, 2011)

2.4.1 AGRESOR

2.4.1.1 CARACTERÍSTICAS

Desde la perspectiva psicológica, son diversas las causas por las que el agresor decide emprender acoso contra otro compañero, pero claro está que posee ciertas características para tomar este rol, en términos generales suele ser una persona agresiva, en numerosas ocasiones proviene de un ambiente familiar violento, por lo que reproduce un comportamiento semejante con los demás; en otros casos, es el contexto el que hace que el acosador se comporte de forma violenta, ya que éste aprende que en la sociedad se ofrecen oportunidades diferentes para cada persona y donde expresiones cotidianas refuerzan el supuesto valor superior y el derecho de supremacía de unos sobre otros: "La ley del más fuerte", "El rápido le gana al lento", "El pez grande se come al chico", etc.(Landin, 2011).

Landín (2011) describe que la característica que comparten los acosadores es la falta de empatía y llegan a pensar que la víctima merece que se le trate mal. El acosador puede ser de cualquier sexo, pero siempre tiene como objetivo intimidar, amedrentar y consumir emocional e intelectualmente a la víctima, para satisfacer una necesidad imperiosa de dominar someter, agredir, y destruir. También es frecuente que las personas agresoras se consideren más fuertes, más listas o en definitiva, mejores que su compañero o compañera agredida (Harris & Petrie, 2006 citado en SEP, 2009).

Olweus (1998 citado en Avilés, 2002) señala al acosador con temperamento agresivo e impulsivo y con deficiencias en habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos, también denotan falta de control de la ira y nivel alto de los sesgos de hostilidad que hace que interprete sus relaciones con los otros como fuente de conflicto y agresión hacia su propia persona. Serían, según el autor noruego, violentos, autosuficientes y no mostrarían un bajo nivel de autoestima, serían impulsivos, y necesitarían imperiosamente dominar a los otros.

Por lo cual, se definen dos perfiles de agresor: en primera instancia esta el activo que agrede personalmente y establece relaciones directas con su víctima; y en segundo lugar el social-indirecto que logra dirigir, a veces en la sombra, el comportamiento de sus seguidores a los que induce a actos de violencia y persecución de inocentes (Avilés, 2002).

Además, en la participación como agresor, son los varones quienes tienen mayor presencia en los dos grupos que agreden a sus compañeros (agresores y víctimas-agresores), porque realizan agresividad abierta: impedir participar, insultar, amenazar, poner apodos, obligar, intimidar con frases e insultos de carácter sexual (Martínez & Delgado, 2006).

En esta línea, algunos estudios han confirmado la existencia de diferencias en la variable de sexo, en lo referente a la distribución de roles participantes (Salmivalli et al. 1996; Menesi, Sánchez, Fonzi, Ortega, Costabile & Lo Feudo, 2003; Goossens, Olthof & Dekker, 2006 citado en Gorriz, 2009). Así, los chicos se encuentran representados mayoritariamente

en los roles de agresor y seguidor, mientras que las chicas lo están en los roles de defensora y testigo.

A diferencia de ello, en el informe del Defensor del Pueblo y del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2000) donde se encuestó a 3000 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria, 1500 mujeres y 1500 hombres, pertenecientes a 300 centros escolares elegidos de acuerdo a tres variables: contexto (urbano-rural), titularidad (pública y privada) y distribución proporcional en las diferentes comunidades de España, se encontró que las chicas tienen un papel casi tan relevante como el de los chicos en el maltrato por exclusión social y aún más importante que el de éstos en un tipo de agresión verbal particular, al hablar mal de otros.

De acuerdo con el informe del Defensor del Pueblo y UNICEF (2007), en cuanto a los medios por los cuales se realizan las agresiones, ya sean hombres y mujeres, un 5.5% de los y las estudiantes que se reconocen víctimas, identifican las nuevas tecnologías como instrumento para los abusos que reciben. En el caso de los agresores la incidencia 4.8% y 0.6%, respectivamente para señalar que lo hacen "a veces" y "en muchos casos".

2.4.1.2 CONSECUENCIAS

Las consecuencias del bullying son múltiples y dejan huella de por vida en todos los involucrados porque los efectos no son exclusivamente dañinos para la víctima, sino para el propio acosador, dado que éste entra en un círculo vicioso del cuál le resulta difícil escapar, y es precisamente,

esta dinámica de agresión la que destruye poco a poco su vida. Las conductas de acoso pueden hacerse crónicas y convertirse en una manera ilegítima de alcanzar sus objetivos, al convertirse en un riesgo que deriva hacia conductas delictivas y que incluye todo tipo de violencia (Landin, 2011).

También pueden llegar a tener bajo rendimiento académico, fracaso escolar y rechazo en la escuela, conductas antisociales y delictivas, así como relaciones sociales negativas. En lo referente a lo familiar, la conducta del acosador tiende a afectar las relaciones intrafamiliares y que seguramente se van a presentar como violencia en cascada (Landin, 2011).

En suma, el agresor está sujeto a consecuencias indeseadas y llegaría a pensar que la única manera de conseguir sus objetivos es mediante la violencia, por lo que puede convertirse en delincuente, además, al sentirse frustrado por la dificultad que tienen para convivir con los demás niños creará que ningún esfuerzo que realice valdrá la pena para crear relaciones positivas con sus compañeros (Avilés, 2002).

2.4.2 VÍCTIMA

2.4.2.1 CARACTERÍSTICAS

Blanchard y Muzás (2007) describen que el perfil de la víctima corresponde a personas que son tiranizadas por el agresor y quienes muestran los siguientes comportamientos: son niños considerados como

débiles o disminuidos por sus compañeros de clase, pueden llegar a desarrollar conductas agresivas para conseguir algo, tienen escasas habilidades de comunicación y relación con sus compañeros por lo que les resulta muy difícil pedir ayuda, presentan una baja autoestima, sufren de ansiedad, confusión y suelen presentar alteraciones del sueño.

En otra línea, Harris y Peetrie (2006) describen criterios que son indicios de las víctimas de bullying en alumnos. Ellos mencionan que las víctimas presentan: miedo a ir y venir a pie de la escuela, cambian de ruta de la casa a la escuela o, incluso puede que lo lleven, presentan falta de ganas para asistir al colegio, rinden poco en el trabajo escolar, pierden cosas, tienen pocos amigos, no son invitado a las fiestas, se retraen, tartamudean, tienen arranques de mal genio, se muestran disgustados, hay pérdida de apetito, son ansiosos, orinan en la cama, tienden a morderse las uñas, se niegan a decir que pasa y dan pobres excusas para cualquiera de las situaciones anteriores.

Otros indicios, de acuerdo con Luis (2010) es que presenten contusiones, heridas, cortes, arañazos o roturas en las ropas, estén solos y apartados todo el tiempo, en los equipos son últimos en ser elegidos, en el recreo intentan quedarse cerca del maestro y tienen dificultad de hablar en público.

Por otro lado, algunas características comunes que pueden definir la personalidad de la víctima y que constituyen factores de riesgo para asumir este rol son los siguientes: inmadurez para su edad, indefensión debida a

experiencias previas, fingen enfermedades o somatizan el malestar que, con frecuencia están sobreprotegidos en la familia, por lo que está acostumbrado a que otros adultos le resuelvan los problemas; posee estrategias de afrontamiento inadecuadas tendientes al aislamiento; en algunos casos no decodifica ni identifica gestos corporales o comentarios irónicos que otros chicos dominan rápidamente, o hace comentarios inoportunos lo que le lleva a destacar como objetivo de burlas (Sánchez, 2009).

Para Porto (2012) existen dos tipos de víctimas: la activa o provocativa y la pasiva. La primera suele exhibir sus propios rasgos característicos y combina un modelo de ansiedad y de reacción agresiva, la cual es utilizada por el agresor para excusar su propia conducta. La víctima provocativa suele actuar como agresor y se muestra violenta y desafiante.

La víctima pasiva es la más común, son sujetos inseguros que se muestran poco y que además sufren calladamente el ataque del agresor, son de menor edad que quienes les acosan, no muestran agresividad, tienen una actitud negativa ante la violencia; tienen diferencias marcadas con el resto de sus pares, ya sea algún defecto físico, raza, nivel socioeconómico, religión, identidad sexual, etc.; tienen algún tipo de discapacidad, se les percibe física y psicológicamente más débiles que al resto de sus compañeros y muestran sumisión (Porto, 2012).

Arroyave (2012) encontró que los hombres tienen más riesgo de ser victimario o víctima que las mujeres; éstas por su parte presentan mayor riesgo de ser acosadas de manera relacional o al ciberbullying, el cual

engloba el uso de cualquier medio tecnológico para ejercer violencia sobre otros.

Por su parte, Martínez y Delgado (2006) analizaron las características de los adolescentes pertenecientes a cuatro grupos que difieren en cuanto a los roles desempeñados en experiencias como víctimas y agresores en un centro educativo. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas por género en no implicados, víctimas, agresores y víctimas agresivas.

En general, los varones son objeto más frecuente de agresiones que las mujeres, debido a que éstas tienden a recibir la agresión indirecta. La mujer víctima, reporta diferencias favorables en cuanto a la percepción de agresividad relacional como la indiferencia o ser ignorada; en cambio los hombres reciben con mayor frecuencia conductas de agresividad abierta como son golpes, amenazas, obligar a hacer cosas que no quieren o el rechazo.

De igual manera, en la investigación de Castillo & Pacheco (2008) se encontró una diferencia significativa entre hombres y mujeres con respecto al rol de víctima, pues aunque el maltrato verbal es el más frecuente en ambos sexos, éste parece ser diferente cuando se dirige a hombres y mujeres, ya que ellos son insultados más que ellas, también los varones son intimidados más frecuentemente con amenazas verbales y con armas a comparación de las mujeres.

2.4.2.2 CONSECUENCIAS

En cuanto a las consecuencias personales las víctimas padecen niveles altos y continuos de ansiedad, insatisfacción personal, baja autoestima, cuadros depresivos, somatización del problema presentado en forma de dolores de estómago, cabeza, ataques de pánico, trastornos del sueño, pesadillas, una imagen personal muy negativa respecto a su competencia académica, conductual y de apariencia física, sentimiento de culpa por no ser capaz de defenderse y librarse de su situación, incluso llegar a creer que ellos mismos provocan el ataque del que son objeto (Luis, 2010).

También se pueden presentar cuadros de neurosis, histeria y depresión; reacciones agresivas, ideas e intentos de suicidio los cuales pueden llegar a concretarse. Por otra parte, como lo explica Luis (2010), en la edad adulta existe mayor posibilidad de presentar baja autoestima, cuadros depresivos y una imagen distorsionada de su persona.

Respecto a las consecuencias escolares, cuando el acoso se prolonga durante mucho tiempo, se presentan problemas para ejecutar funciones de atención y concentración, presentan fobia a ir al colegio y deserción escolar. Y las consecuencias sociales, de acuerdo con Cobo y Tello (2008) son que llegan a presentar brotes de violencia extrema contra otros y tiene relaciones disfuncionales.

2.4.3 OBSERVADOR

2.4.3.1 CARACTERÍSTICAS

Los jóvenes suelen comportarse de manera agresiva después de haber observado conductas de agresión, en el caso del acoso entre iguales, si el observador evalúa de manera positiva el modelo (acosador), y lo considera duro, resuelto y fuerte, se producirá un contagio social, caracterizado por la realización de éstas conductas reflejo y así se fomentará la participación en los actos intimidatorios por parte de los demás compañeros ajenos al rol de víctima-agresor, así como la inhibición de la intención de brindar ayuda, debido a la influencia que tienen los agresores sobre los demás (Farez & Trujillo, 2013; Pascual, 2007).

Los observadores de manera directa o indirecta actúan como colaboradores, cuya consecuencia es la estimulación para que el acosador presuma el poder que tiene sobre la víctima y, así se fomente el proceso de acoso, por otro lado, también pueden actuar como defensores del agredido, pues de acuerdo al grado de apoyo o no hacia el agresor o de la continuación o cese de la violencia, los observadores pueden clasificarse de la siguiente manera (Di Lorenzo, 2012; Díaz, 2012; Farez & Trujillo, 2013; Kerman, 2011):

1. Intimidadores seguidores: suelen convivir con el líder, y lo consideran como el que tiene toda la autoridad para ejercer las agresiones y la víctima debe recibirlas, por la posición de vulnerabilidad a la que pertenece, llegan incluso a planificar y brindar ideas para el hostigamiento.

2. Reforzadores: no actúan directamente sobre el acosado, pero participan cuando hacen comentarios, burlas o gestos intimidatorios que alientan al hostigador.

3. Seguidor oculto: es un espectador no neutro, que evalúa la situación internamente como aceptable, pero no lo hace público, además de que no pertenece al grupo de acosadores.

4. Circunstantes: se mantienen neutros ante la situación pues consideran que es propia de la víctima y el acosador, y se quedan al margen por la falsa creencia de que no pueden hacer algo al respecto.

5. Testigo no implicado: es un observador neutro, temeroso de convertirse en las próximas víctimas.

6. Defensores: son aquellos que abiertamente defienden a la víctima, sin embargo muchas veces su actitud refuerza el proceso de agresión, pues generan más irritación en el acosador.

Según la situación conflictiva los observadores pueden actuar de diferente manera, en ocasiones pueden alentar el acoso, mantenerse al margen o impedirlo. Por lo general, optan por no intervenir a favor de la víctima por temor a ocupar el lugar de ésta o se convierten en cómplices del agresor y ocultan sus acciones en contra de los demás (Farez & Trujillo, 2013).

De la Caba y Lopez (2013) en su investigación reportan que cuando un compañero o compañera es agredido, son las mujeres quienes, por mucho, realizan más conductas de ayuda, así como en la realización de la

tarea cuando un compañero está enfermo. Sin embargo, casi no hay diferencia por género cuando se trata de frenar situaciones de acoso.

De acuerdo a la investigación de Castillo y Pacheco (2008) en la cual se aplicaron 280 encuestas a 136 mujeres y 121 hombres con edades entre 13 y 19 años elegidos de manera aleatoria en la ciudad de Mérida, se observó un perfil muy semejante cuando se trató de ser observadores, es decir, no hubo diferencias significativas entre hombres y mujeres al desempeñar este rol.

2.4.3.2 CONSECUENCIAS

Aunque los adolescentes no participen directamente en la violencia, llegan a convivir con ella, lo cual produce, aunque en menor grado, problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor, como es la presencia de miedo, sumisión, pérdida de empatía, desensibilización ante el dolor de otra persona, apatía, interiorización de conductas antisociales y delictivas para conseguir objetivos, sentimientos de culpabilidad y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás, características que incrementan el riesgo de que sean en el futuro protagonistas directos de la violencia, pues estos síntomas pueden persistir a largo plazo y en la edad adulta (Díaz, 2012; Garaigordobil, 2013).

También los observadores aprenden a cómo comportarse ante situaciones injustas, esto se da mediante el reforzamiento de una postura individualista y egoísta, con lo cual se valora como importante y respetable la

conducta agresiva, de igual manera se desensibilizan ante el sufrimiento de los demás, a medida en que observan las acciones hostiles en las que no son capaces de intervenir (Pascual, 2007).

Por ejemplo, en un estudio realizado por Moreno, Plata y Riveros (2010), en donde trabajaron con el nivel de empatía y autoestima en los tres actores del bullying, encontraron que el 86% de la población era observador del bullying, dentro de esta, mayoría presentaba altos niveles de autoestima, lo que quiere decir que esta no se afectaba, sin embargo, se encontró un nivel medio de empatía, lo cual explica la ausencia de un comportamiento prosocial.

Es preciso considerar que en la comunidad escolar, en donde la mayoría son espectadores, se deposite la esperanza de mitigar la violencia, para así hacerles saber que la fuerza está en su posición y no en el agresor, es decir que comprendan que ellos pueden marcar la diferencia. En México, el gobierno del Distrito Federal desarrolló el libro "Escuelas aprendiendo a convivir, un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares: Bullying", el cual propone incrementar la calidad en la convivencia escolar en todos los niveles de educación básica, con ello también se ha incentivado a la creación de espacios académicos y sociales para el estudio y atención del bullying (Díaz, 2012; Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2010).

2.5 CONDUCTA PROSOCIAL Y BULLYING

Con base en la importancia que ha tenido tanto para los profesionales de la educación, psicólogos y todos aquellos que están preocupados por el bienestar y desarrollo adecuado de los niños y adolescentes, sus investigaciones no se han enfocado solo al estudio de la conducta agresiva y antisocial, si no que la principal preocupación es encontrar la manera de intervenir a tiempo para evitar que siga en aumento el fenómeno del bullying.

Como respuesta a ello, se ha estudiado a la conducta prosocial, la cual desempeña un papel fundamental en la formación de relaciones interpersonales positivas y en la aceptación por los iguales, así como en el ajuste escolar y el éxito académico. Además la conducta prosocial puede ejercer un efecto inhibitorio sobre las conductas sociales negativas tales como, agresividad o retraimiento social, y así convertirse en un factor clave para la promoción de la competencia social y académica en los centros educativos (Inglés, Martínez, Valle, García, & Ruíz, 2010).

Por ejemplo, Chaux (2007) en su programa Aulas en Paz tenía cuyo objetivo es prevenir la agresión y promover las relaciones pacíficas en escolares, coloca su atención en el desarrollo del comportamiento prosocial, debido a que éste ha mostrado reducciones drásticas en la agresión y mejoras sustanciales en el clima del aula y redes de amistad.

Redondo (2012) investigó la incidencia de comportamientos prosociales y agresivos en una población de 1878 adolescentes, encontró que la proporción de jóvenes prosociales fue ligeramente superior a la de los

agresivos, lo que resulta alentador para problemas sociales presentes en la juventud como el bullying. También reportó que la conducta prosocial es más frecuente en las jóvenes, mientras que la conducta agresiva es más prevalente en los varones.

En el bullying, el rol del espectador fortalece las conductas de los agresores, por lo que refuerzos y modelos positivos que provengan de los pares pueden ayudar a promover conductas más deseables como la prosocial, es por ello que Leganés (2012) pone énfasis en la empatía y el consuelo para su propuesta de intervención sociogrupal en el acoso escolar, en donde sustituiría la empatía poco madura, la cual consiste en sufrir cuando sufren otros, por una empatía más evolucionada que implique ayudar y consolar a los otros cuando sufren, y así sepan que se puede ir más allá de reconocer que los otros padecen y comprender las razones del por qué sufren (Castro & Doval, 2012).

En la investigación realizada por Moreno, Plata y Riveros (2009) cuyo objetivo era identificar si existía relación entre la empatía y la autoestima en adolescentes víctimas, victimarios y observadores del bullying, se encontró que el 60% de esta población tuvo una empatía media, lo cual indica que los adolescentes tienen una capacidad limitada para responder a otros con base a los aspectos cognitivos y afectivos; lo cual se relaciona con lo planteado por Erath, Flanagan y Bierman (2007) quienes proponen que las víctimas de este fenómeno tienen mayores dificultades para realizar ajustes emocionales en las diferentes situaciones que se presentan.

Por otra parte, en estudio realizado por Garaigordobil, Martinez-Valderrey y Aliri (2013) con una muestra 178 participantes de 13 a 15 años, se encontró que los adolescentes de ambos sexos con altas puntuaciones en victimización tienen significativamente menor nivel de autoestima. Sin embargo, no hay diferencias entre víctimas y no víctimas en empatía ni en agresividad (ni impulsiva, ni premeditada). Estos resultados confirman que las víctimas tienen menor autoestima, pero tienen similar nivel de empatía y de agresividad que las no víctimas.

Otras categorías prosociales además de la empatía y el consuelo, es la escucha profunda, como Urquiza y Casullo (2006) demostraron al identificar la relevancia de la compasión y comprensión de los demás y la disposición para realizar el comportamiento prosocial, lo que se relaciona con el favorecimiento de la inhibición de la agresividad.

También Redondo, Rueda y Amado (2013) resaltan la importancia de introducir la conducta prosocial como medio para contrarrestar las conductas agresivas en la población adolescente que está inmersa en el contexto escolar; ellos pusieron énfasis en la empatía, pero también en la conducta de ayuda, debido a que éstas al aumentar provocan una disminución en la hostilidad, donde la empatía actúa como motivador aunado a capacidades cognitivas como la capacidad de escuchar y comprender al otro, para que después emerjan los componentes emocionales como solidaridad, servicio, cooperación y ayuda, que provocaran la preocupación por el otro.

Pero para la promoción de conductas prosociales, es necesario identificar a dos tipos de adolescentes: el popular-bully y el popular-prosocial, como realizó De Brun y Cillessen (2006) ya que de esta manera se obtiene una intervención por de más idónea, debido a que adapta a la situación de cada escuela. Por ejemplo, el primer tipo de adolescente fue considerado como agresivo, engreído, abusivo, vulgar y académicamente irresponsable, además de que fueron vistos como más líderes, influyentes y arrogantes que los prosociales-populares.

Éstos últimos tenían varias cualidades como ser afiliativo, servicial y comprometido, aunque ambos tipos de jóvenes populares se consideraron atractivos y de moda. Estos autores sugieren rescatar los aspectos positivos de los populares-bully y promover aun más la popularidad de los prosociales mediante una cuidadosa distinciones entre ambos.

Otro modelo que también influye en el contexto escolar es el profesor, ya que depende del ejemplo que impartan con sus actitudes y reacciones, los estudiantes aprenderán a regular su comportamiento. Al crearse un ambiente prosocial donde las relaciones de cuidado mutuo se favorezcan, así como conductas de tolerancia y solidaridad, se evita que se presenten comportamiento agresivos (Yoon & Barton, 2008).

Aunado a lo anterior, De la Caba y López (2013) en su investigación sobre la relación entre la competencia de ayuda y las estrategias de afrontamiento ante situaciones de agresión entre iguales, reportan que los adolescentes puntúan más alto en la dimensión que hace referencia a la

conducta de buscar ayuda de los profesores frente a situaciones de acoso, en comparación a los factores de cooperar para la integración del grupo o ayudar físicamente a los compañeros.

En esta misma investigación el grupo de alumnas y alumnos que eligieron estrategias positivas (asertividad y ayuda) para responder a situaciones de agresión directa a un compañero o compañera tenían puntuaciones medias ligeramente más altas en responsabilidad de ayuda, que aquellos que eligieron estrategias negativas (marcharse, observar o hacerle lo mismo al agresor o agresora).

En el análisis de las historias de ciber agresión realizado por De la Caba y Lopez (2013) destacan la importancia del contenido de la historia, ya que los alumnos prefieren actuar asertivamente o ayudar en vez de ser indiferentes, debido a que cuando los protagonistas son chicos que atacan a otro chico, por medio de la grabación y distribución de imágenes por teléfono móvil, las puntuaciones de los que eligieron las estrategias pasivas (observar) fueron más bajas que cuando se presenta la misma historia con protagonistas chicas.

Los *Post Hoc* mostraron además en el caso de la historia que presenta chantaje y amenaza de divulgar unas imágenes grabadas sin permiso a un compañero, también fue significativa la diferencia en responsabilidad entre el grupo de reciprocidad negativa (hacerle lo mismo) y el de búsqueda de ayuda la cual puntuó más alto.

Roche (1991 citado en Marín, 2010) afirma que cuando se realizan comportamientos en donde no se busca una recompensa externa, aumenta la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaridad en las relaciones interpersonales, de tal manera que se persevere la identidad, creatividad e iniciativa de los implicados.

CAPITULO 3.

ADOLESCENCIA

3.1 ANTECEDENTES

Adolescencia es un término derivado del latín *adolescere*, que significa crecer o crecer en la madurez, fue utilizado por primera vez alrededor del siglo XV, sin embargo, 1500 años antes, Aristóteles y Platón ya habían propuesto una secuencia de demarcaciones sobre la duración de la vida. Aristóteles dividió la vida en una serie de etapas, que no difiere en gran medida con la perspectiva de diversos modelos explicativos contemporáneos, proponía tres periodos con una duración de siete años respectivamente, denominados infancia, adolescencia y adultez joven, anteriores a la madurez adulta plena (Lerner & Steinberg, 2009).

En "Diálogos" de Platón (2013) particularmente en "Laques o del valor", se alude en palabras de Lisímaco a la decisión de procurar a los hijos que entran en la adolescencia, por medio de una mejora en su educación, donde los padres no los dejen vivir a su libertad y capricho. En el pasaje de Nicias, se expresa aquello que se espera lograr de los jóvenes como es el buen uso de las armas, y así se endurezcan en el trabajo, se vuelvan más vigorosos y se alejen de los placeres que buscan por falta de ocupación.

Desde una visión artística, Shakespeare en Cuentos de invierno, ve a la adolescencia como una edad entre los 16 y 23 años, donde el joven duerme hasta hartarse, porque nada hay entre esas edades como dejar a las chicas embarazadas, agraviar a los ancianos, robar y pelear (Frioni, Romero & Abal, 2006).

Por otro lado, las sociedades preindustrializadas de la Edad Media y a principios de la Moderna, no establecieron una clara distinción entre la infancia y las siguientes fases de la vida preadulta, ya que los niños entraban inmediatamente a la comunidad de los adultos, donde aproximadamente se concebía que la adolescencia abarcaba de los 21 hasta 28 años de edad, cabe aclarar que esta terminología solo se podría hacer si se hablaba latín, pues es hasta el siglo XVII, que en el francés aparecen los términos para referirse a la infancia, adolescencia, juventud y vejez (Souto, 2007).

Es Jean-Jacques Rousseau en su obra "*El Emilio*" (1761 citado en Aguirre, 1994) donde retoma a Platón para proponer una secuencia de la vida, partía de los 0-2 años, 2-12 años, 12-14 años, 15-20 años y de los 20-24 años, y él colocaba en la cuarta etapa a la adolescencia; a su vez esta obra literaria es la responsable de la definición clásica del carácter especial e independiente que proporciona las primeras características modernas del adolescente, como por ejemplo: la adolescencia es un segundo nacimiento, pues se nace una vez para existir y otra para vivir, una para la especie y otra para el sexo (Souto, 2007).

Stanley Hall en su libro *Adolescence* (1904 citado en Kett, 1993) considera a la adolescencia como una etapa vital caracterizada por turbulencia y estrés, fundamentalmente porque los impulsos sexuales en maduración tienen que enfrentarse con el muro de la prohibición social.

Hall proponía eliminar exigencias sobre los adolescentes, tales como enviarles a trabajar, sobrecargar sus mentes en la escuela o que pasaran

por experiencias religiosas traumáticas, a su vez consideraba que se había vuelto una etapa problemática de la vida en las ciudades modernas, ya que estas perpetraban presiones para una conducta precoz y se aludió a la noción de que existen actividades apropiadas que se deben realizar en periodos precisos (Kett, 1993).

Desde las perspectivas o aproximaciones psicológicas, Anna Freud caracterizaba la adolescencia por ser un periodo de desequilibrio psíquico, conflicto emocional y conducta errática. Afirmaba que los adolescentes oscilan entre la rebelión y la conformidad, son egoístas y materialistas, moralmente idealistas, desconsiderados y rudos, cariñosos y tiernos, con entusiasmo infatigable y un hastío indiferente, puede sentir confianza absoluta y duda medrosa, la razón de esta conducta conflictiva deriva de un desequilibrio psíquico aunado al incremento de las pulsiones instintivas del exhibicionismo, la rebeldía y el hambre física, que se unen a las diferentes fijaciones derivadas de las etapas anteriores (Muñoz, 2000).

Posteriormente surgieron las primeras aproximaciones sociológicas al concepto de adolescencia, inconformes con las explicaciones de Hall y Freud. En los años veinte del siglo XX, Margaret Mead en su obra "Adolescencia y cultura en Samoa" expuso que al limitar la investigación solo en Estados Unidos, no habría base para sostener la caracterización que se había hecho sobre la adolescencia a principios del siglo, y que era necesario tomar en cuenta las características de cada cultura para poder entender dicho termino (Mendoza, 2008).

Un claro ejemplo era, de acuerdo con Mead, la sociedad de samoana, ya que en ella predominaba el uso reflexivo de la palabra, un ritmo de vida tranquilo, múltiples ocasiones de diálogo y escucha atenta, así como una profunda jerarquización social, lo cual se traduce en acumulación de bienes, reconocimiento social y respeto, todo ello para facilitar el desarrollo de los adolescentes (Mendoza, 2008).

Posteriormente, en el periodo entre las guerras mundiales (1915 a 1945) se desarrollaron las principales teorías generacionales, donde José Ortega y Gasset y el húngaro Karl Mannheim destacaron a la adolescencia y los primeros años de la adultez como clave para la afirmación de los criterios personales y la identidad por parte de las generaciones. Ortega también propuso una visión negativa en donde la define como la etapa formidablemente egoísta de la vida (Souto, 2007).

Hacia las décadas centrales del siglo XX, el funcionalismo parsoniano enfatizó las funciones positivas de la adolescencia en la integración social, y la consideró como un periodo de enorme inseguridad y tensión entre los jóvenes, sus mayores y los valores de la sociedad. Por tanto, se llegó a interpretar que las protestas de los años sesenta y ochenta eran resultado de la falta de normas para dirigir su conducta (Souto, 2007).

Estos planteamientos convergieron con las aproximaciones psicosociológicas de la adolescencia que describían Hall y Freud, lo que llevo a Erickson a suponer que la adolescencia era un periodo de crisis de identidad y moratoria de rol, que se caracterizaba por la combinación de

impulsividad y de disciplina, de energía e irracionalidad y de animosa capacidad motivada por factores biológicos y psicológicos (Souto, 2007; Muñoz, 2000).

En la misma línea de las teorías psicosociales, Robert Havinghurst (1972) en su Teoría psicosocial de la Adolescencia, combinó las demandas sociales con la necesidad del individuo para describir esta etapa, comentó que el hecho de dominar las diferentes tareas del desarrollo da como resultado la capacidad de actuar como persona madura, en caso de fracasar da como resultado la desaprobación social y ansiedad (Souto, 2007; Muñoz, 2000).

Desde otro ángulo, surgió desde los enfoques cognitivos y evolutivos una explicación científica para entender mejor el término adolescencia, se partió de considerarla como un estadio del desarrollo del ser humano que tiene como hecho fundamental la reestructuración de las capacidades cognitivas, donde el adolescente se distanciaría de la realidad, pensaría de forma abstracta, plantearía hipótesis y las pondría a prueba, para analizar todas las posibilidades y valorar lo real a partir de lo posible (Muñoz, 2000).

Por todo lo anterior y debido al desarrollo notable del sistema educativo a lo largo del siglo XX, en la mayoría de los países se reconoció la figura del “adolescente”, al convertirlo como un actor social con derecho al disfrute de alto nivel de salud física y mental, educación, desarrollo, y a participar en la identificación y solución de sus problemas (Pineda & Aliño, 2002).

En consecuencia, La Organización Mundial de la Salud OMS (2003) consideró a la adolescencia como la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años, en donde se presentan numerosas conductas de riesgo relacionadas con problemas de salud que repercutirán a lo largo de su vida, sin embargo, también aparecen los principales factores protectores como es la formación de relaciones satisfactorias con padres y pares que propiciaran un ambiente adecuado que atienda las necesidades de su óptimo desarrollo.

3.2 DESARROLLO BIOLÓGICO

La adolescencia es una etapa de la vida del ser humano en donde se logra la madurez biológica, psicológica y social. La madurez biológica se alcanza mediante la pubertad, es decir, por medio del proceso que tiene como resultado la transformación de las niñas en mujeres y de los niños en hombres. Esto ocurre entre los 15 y los 18 años en las mujeres, y entre los 17 y los 19 años en los hombres (Paredo, 2006).

De acuerdo con Coleman y Hendry (2004) la palabra pubertad deriva del latín *pubertas*, que significa edad de la madurez, y normalmente se considera que el inicia con la menstruación en las chicas, y la aparición del vello púbico en los chicos; sin embargo, de acuerdo a los múltiples cambios que sufren durante la adolescencia, se considera que la pubertad es en realidad un proceso complejo que implica muchas funciones corporales.

Para Paredo (2006) la pubertad inicia cuando la hipófisis (pequeña glándula situada en un compartimiento óseo, localizado en la base del

cerebro) comienza a secretar hormonas que estimulan a las gónadas (hormonas gonadotropinas). En ambos sexos son las mismas, la hormona estimulante del folículo (HEF) y hormona luteinizante (HL), las cuales viajan por el torrente sanguíneo, y al llegar a los ovarios y a los testículos, los estimulan a secretar otro tipo de hormonas denominadas sexuales.

En las mujeres las hormonas sexuales son la progesterona, encargada de colaborar en el proceso de la gestación y desarrollo de las mamas; y los estrógenos, encargados de la estimulación y desarrollo de los órganos sexuales femeninos. En el caso de los hombres, se estimula la testosterona, encargada del desarrollo del aparato sexual masculino y de los caracteres secundarios, desarrollo de la masa muscular y de la masa ósea (Garcia & Silva, 2003).

La actividad hormonal hace que tanto en unos como en otras se desarrollen caracteres sexuales, que se pueden dividir en primarios y secundarios. Los primarios son aquellos que resultan necesarios para la reproducción, es decir, los órganos sexuales. Los caracteres sexuales femeninos son los ovarios, las trompas de Falopio, el útero y la vagina. Los masculinos son los testículos, el pene, el escroto y las vesículas seminales. En las mujeres el principal signo de madurez sexual es la menarquía o primera menstruación, en los hombres este signo es la presencia del espermatozoide en la orina (Clavijo et al., 2005).

Los caracteres sexuales secundarios son un signo fisiológico de madurez sexual que no incluyen los órganos sexuales. Los principales son el

vello púbico, el vello axilar, los cambios en la voz y los cambios en la piel. En las jóvenes se presenta el desarrollo y crecimiento de los senos y en los adolescentes el crecimiento del vello facial (Clavijo et al., 2005).

También el llamado estirón del crecimiento se hace presente, pero no todas las partes del cuerpo crecen al mismo tiempo, el cual provoca una asimetría debido a que algunas zonas se desarrollan con menor o mayor rapidez, lo que puede producir una apariencia no muy acorde con el resto de la anatomía. Por ejemplo: las extremidades como los pies, manos y cabeza son las primeras en crecer, seguidas por los brazos y las piernas. La frente se hace más ancha, los labios aumentan su volumen, el mentón, las orejas y la nariz son más prominentes. El torso, pecho y hombros son los últimos en alcanzar el estirón, se acompañan del aumento en la masa muscular y el tejido graso, aunque este suele ser mayor en las niñas (Jensen, 2008).

Alrededor de los quince o dieciséis años se ensanchan las caderas de las chicas, y en el caso de los chicos a partir de los catorce o quince años se ensanchan los hombros y el cuello aparece más musculoso.

Con respecto al desarrollo biológico, algunos expertos plantean que la presencia de algún defecto físico o incluso por el desarrollo normal del cuerpo, suele ser un elemento preponderante de riesgo para ser participante de agresiones físicas, verbales y psicológicas.

3.3 DESARROLLO COGNITIVO

De acuerdo con Piaget, los adolescentes entran al nivel más alto de desarrollo cognoscitivo, el pensamiento de operaciones formales. Durante este último periodo del desarrollo intelectual, que se produce entre los 11 y los 16 años, el sujeto se aleja de lo real y lo concreto y comienza a adentrarse en el pensamiento abstracto. Durante esta etapa se puede entender el tiempo histórico, se aprecia mejor la metáfora y la alegoría; se puede pensar en términos de lo que podría ser y no solo de lo que es; e integrar lo que se ha aprendido en el pasado con el presente y hacer planes para futuro (Castejón & Navas, 2010; Papalia, Olds & Feldman, 2010).

Pozo y Carretero (1986) consideran que las características principales del pensamiento formal son las siguientes: es un tipo de pensamiento cualitativamente distinto del operatorio concreto e igual en estructura y funcionalidad al adulto, es decir, este es el último eslabón de la cadena del desarrollo y se alcanza de manera espontánea en todos los adolescentes; también permite acceder simultáneamente a los distintos esquemas operacionales formales, lo que constituye un sistema global de naturaleza uniforme y homogénea; y es independiente del contenido de la tarea sobre la que se aplica porque atiende a la estructura formal de las relaciones.

Otra de las características de este pensamiento, de acuerdo con los autores antes mencionados son la desvinculación de lo concreto, la elaboración de hipótesis de acuerdo con el método hipotético deductivo, así como el razonamiento sobre preposiciones o ideas abstractas.

Para Castejón y Navas (2010) el pensamiento formal supone la adquisición de una serie de capacidades funcionales, formales o estructurales y de esquemas operatorios formales.

Las características funcionales del pensamiento formal según Piaget, se determinan por la capacidad del pensamiento abstracto y por el pensamiento hipotético, de esta manera los adolescentes pueden pensar de forma inductiva para generar principios a partir de un número limitado de hechos y así transformar la manera en la que perciben su mundo (Berger, 2007).

Carretero y León (1990) resumen como características funcionales del pensamiento formal las siguientes:

- a) Lo real se concibe como un subconjunto de lo posible; es decir, los adolescentes no solo consideran los datos presentes de un problema determinado, sino que son capaces de prever todas las situaciones y relaciones causales posibles, e intentará, después, contrastarlas con la realidad, para comprobar todas las causas, no aisladamente, sino en mutua combinación.
- b) Presenta un carácter hipotético-deductivo, que refiere a la capacidad de establecer explicaciones posibles (hipótesis) y de someterlas a prueba y a contraste empírico mediante el esquema de control de variables.
- c) Tiene un carácter proposicional, lo que significa que emplea proposiciones verbales como medio para expresar sus ideas o

razonamientos. Una proposición es un enunciado abstracto e hipotético de lo que puede ser posible. Ello le permite explicar.

Por otra parte, de acuerdo con Castejón y Navas (2010) en cuanto a los esquemas operatorios formales se distinguen los siguientes:

1. Las operaciones que son combinatorias surgen de la generalización de las de clasificación u ordenación, y constituyen un esquema que se emplea cuando la solución de un problema requiere de todas las combinaciones posibles. Esto permite combinar entre sí, no solo objetos y factores, sino ideas y proposiciones.
2. Coordinación de doble sistema de referencia. Esto supone comprender movimientos simultáneos de la relación de dos sistemas de referencia, uno estático y otro móvil.
3. Las nociones probabilísticas se adquieren del desarrollo de un conjunto de esquemas derivados del de proporción y combinatoria.
4. La correlación es un esquema compuesto del esquema de probabilidad y del de proporción. Primero hay que evaluar las frecuencias y luego establecer las relaciones.

Por último, de acuerdo con Berger (2007) el rasgo destacado del pensamiento adolescente es la capacidad para pensar en términos de posibilidades, no solo de realidad, ya que parten de soluciones posibles y avanzan hasta determinar cuál es la solución real, consideran que todo es posible.

Por otro lado, es importante mencionar que, de igual manera, el desarrollo del pensamiento formal aporta a los jóvenes un nuevo nivel de conciencia social y pensamiento moral (Myers, 2005).

Piaget (1932) creía que los niños elaboraban sus juicios morales sobre la base del desarrollo cognitivo, por tal motivo Lawrence Kohlberg describió que esto ocurre cuando se considera el bien y el mal, lo cual permite alcanzar tres niveles de razonamiento.

En primer lugar está la moralidad preconventional, situada de acuerdo con Papalia, Olds y Feldman (2010) entre los 4 y 10 años. En esta etapa las personas actúan bajo controles externos, obedecen reglas para evitar el castigo o recibir recompensas, o actúan por interés propio.

En segundo lugar, se encuentra la moralidad convencional. Esta se presenta en la adolescencia y es donde las personas han interiorizado los estándares de las figuras de autoridad, las cuales se basan en el respeto de las leyes y las normas sociales. Durante esta etapa los jóvenes están preocupados por ser buenos, agradar a los demás y mantener el orden social (Myers, 2005; Papalia, Olds & Feldman, 2010).

Por último está la moralidad posconvencional en donde las personas reconocen conflictos entre los estándares morales y hacen sus propios juicios con base en los principios del bien, la imparcialidad y la justicia (Papalia, Olds & Feldman, 2010).

La finalidad de Kohlberg, al proponer los niveles de moralidad, era describir una escala moral cuyos peldaños van desde el punto más bajo de

la moralidad preconventional inmadura del niño hasta el lugar más alto de los principios éticos autodefinidos del adulto (Papalia, Olds & Feldman, 2010).

Kohlberg argumentó que el razonamiento moral del adolescente va a evolucionar hasta lograr una conciencia moral, que le permitirá discernir entre la normatividad y los derechos humanos, ésta tiene como función el filtro y el procesamiento de la información emocional interna y externa, lo que lo lleva a volverse más sensible a las emociones de otros y a mostrar mayor control de éstas (Plata, Riveros, & Moreno, 2010).

Dentro de esta valoración emocional, los adolescentes suelen hacerlas de manera negativa sobre su grupo de pares, que trae como resultado el acoso escolar, el cual al ser repetitivo incrementa la autoconciencia, que a su vez determina el nivel de autoestima, por ello entre los 12 años para las mujeres y los 14 años para los hombres, suele ser el periodo más vulnerable para la autoestima escolar, que se relaciona negativamente con la violencia en el entorno educativo (Plata, Riveros, & Moreno, 2010).

Por último, se ha encontrado que el nivel cognitivo de los adolescentes se relaciona con la capacidad de procesamiento de información y de interacción, por ejemplo, Crick y Dodge (1994 citado en Gini, 2005) identificaron la presencia de déficits en algunos componentes de la cognición social en niños agresivos, determinaron que éstos no distinguían con claridad las categorías reactivas y proactivas de la agresión,

pues tienden a interpretar situaciones ambiguas como agresivas, con mayor frecuencia que los niños que no son agresivos.

3.4 DESARROLLO PSICOSOCIAL

3.4.1 BÚSQUEDA DE LA IDENTIDAD

El desarrollo psicosocial durante la adolescencia puede entenderse mejor como la búsqueda de identidad para una definición coherente de sí mismo. Como describió Erik Erikson, la quinta crisis psicológica de la vida es la de identidad versus difusión (denominada originalmente confusión de roles), que conduce a la crisis primaria de la adolescencia, en la cual las personas jóvenes luchan por reconciliar “un sentido consciente de singularidad individual” con la “lucha consciente por la continuidad de la experiencia” y “la solidaridad con los ideales del grupo” (Erikson, 1968 citado en Stassen, 2007).

El impulso interno del adolescente por encontrar su lugar dentro de la comunidad es lo que provoca una crisis; encontrar la combinación apropiada de autoafirmación y solidaridad grupal requiere años de exploración, reflexión y descubrimiento. Por ello, Erikson explicaba que la tarea del adolescente era conseguir la identidad del yo que definiría la consciencia de quién es uno mismo y hacia dónde va, ya que el adolescente sabe que no es un niño, pero no sabe que será en un futuro, se encuentra en un punto intermedio en la búsqueda de su identidad (Romero, Del Rey & Ortega, 2011).

El sentido de esa búsqueda de identidad tiene dos aspectos: uno referente a la consciencia en sí mismo, en que ocupa un lugar destacado la autoestima, donde su eje principal es la aceptación del propio cuerpo, característica que se ha encontrado como factor de riesgo para ejercer o sufrir violencia escolar, ya que se presenta una baja autopercepción y valoración personal negativa (Pedreira & Martín, 2000

En segundo lugar, el ajuste a las demandas sociales dentro del ámbito familiar, el grupo de amigos y el contexto sociocultural que define las expectativas del individuo y del grupo. Demandas que pueden llevar a que los jóvenes realicen actividades que no sean gratas para ellos, como agredir y atemorizar para ser respetados, temidos y admirados, esto depende de la asociación de una serie de elementos individuales y grupales, como las actitudes del grupo de pertenencia y la popularidad del estudiante (Pedreira & Martín, 2000; Potocnjak, Berger & Tomicic, 2011).

Cabe destacar, que Erikson suponía que era necesaria alguna forma de crisis para que el joven resolviera la difusión de su identidad, la cual tiene cuatro componentes principales; en primer lugar está el reto de la intimidad, aquí el individuo puede temer al compromiso o la implicación en relaciones interpersonales a causa de la posible pérdida de su propia identidad. Este temor puede llevar a relaciones estereotipadas, formalizadas, al aislamiento o el joven puede, como expresaba Erikson, “en repetidos intentos febriles y fracasos deprimentes, buscar intimidad con los compañeros más improbables” (Erikson, 1968 citado en Coleman & Hendry, 2003).

En segundo lugar, existe la posibilidad de una difusión de la perspectiva temporal, donde el adolescente encuentra imposible hacer planes para el futuro o conservar cualquier sentido del tiempo. Se piensa que este problema está asociado con preocupaciones por el cambio y el proceso de hacerse adulto, y a menudo consiste en una decidida incredulidad en la posibilidad de que el tiempo pueda traer cambios y, sin embargo, también en un temor violento a que pueda hacerlo (Coleman & Hendry, 2003).

Después, está una difusión de la laboriosidad, en la que el joven encuentra difícil aprovechar sus recursos de manera realista en el trabajo o en el estudio. Ambas actividades representan un compromiso, y como defensa frente a esto el individuo puede encontrar imposible concentrarse, o puede comprometerse frenéticamente en una única tarea con exclusión de las demás (Coleman & Hendry, 2003).

Por último, Erikson esboza el concepto de una identidad negativa basada en los roles no deseables en la sociedad como la delincuencia juvenil, que parece ser más atractiva y fácil de lograr que una identidad valorada positivamente. Estos cuatro elementos, por tanto, constituyen los rasgos principales de la difusión de identidad, aunque desde luego no todos estarán presentes en un individuo que experimenta una crisis de identidad (Clonninger, 2003; Coleman & Hendry, 2003).

Por lo anterior, de acuerdo con Erikson la identidad se construye a medida que los jóvenes resuelven tres problemas importantes: la elección de

una ocupación, la adopción de valores con los cuales vivir y el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria (Clonninger, 2003; Papalia, Olds & Feldman, 2010).

Y aunque la identificación temprana con los padres y otros modelos de roles tienen su influencia para responder a la pregunta quién soy yo, el adolescente debe desarrollar su identidad personal que este más allá de esas identificaciones, de igual manera, la exploración de las diferentes posibilidades de carrera es parte del proceso de lograrla. Cuando los jóvenes tienen dificultades para decidirse por una identidad ocupacional —o sus oportunidades se ven artificialmente limitadas— están en riesgo de presentar conductas con graves consecuencias negativas (Clonninger, 2003; Papalia, Olds & Feldman, 2010).

Aunque también la sociedad puede asistir a la resolución de esta etapa al proporcionar una moratoria, que es la pausa que se les proporciona a los adolescentes para buscar las causas con las que puedan comprometerse, Erikson destacó la importancia de la exploración, ya que temió también que un compromiso temprano hacia una identidad en particular sea riesgo de una elección pobre.

Además, no proporcionaría la posibilidad para desarrollar la fortaleza del yo en esta etapa: la fidelidad, es decir, lealtad, fe o un sentido de pertenencia a un ser querido, a los amigos o compañeros. La fidelidad también puede ser una identificación con un conjunto de valores, una

ideología, una religión o un movimiento político (Clonninger, 2003; Papalia, Olds & Feldman, 2010).

En lo referente a la identidad religiosa, es probable que sea importante para los adolescentes porque muchos de ellos se encuentran en la búsqueda espiritual, una búsqueda del sentido y la finalidad de la vida (Levesque, 2002 citado en Stassen, 2007)

En la identidad de género, muchas investigaciones apoyan la opinión de Erikson de que, para las mujeres, la identidad y la intimidad se desarrollan juntas. No obstante en lugar de considerar que este patrón es una desviación de una norma masculina, algunos investigadores consideran que señala una debilidad de la teoría de Erikson, la cual, afirman, se basa en los conceptos occidentales de individualidad, autonomía y competitividad centrados en el hombre. De acuerdo con Lyn Brown y Carol Gilligan (1990 citado en Papalia, Olds & Feldman, 2010) el sentido del yo femenino, se desarrolla no tanto mediante la adquisición de una identidad separada sino por medio del establecimiento de relaciones.

Las niñas y las mujeres se juzgan así mismas por su manejo de las responsabilidades y por su habilidad para cuidar de otros y de sí mismas. Por ello, algunos científicos del desarrollo cuestionan cual es el grado de diferencia que en realidad existe entre las trayectorias masculinas y femeninas hacia la identidad, en especial en la actualidad, y sugieren que las diferencias individuales pueden ser más importantes que las de género (Archer, 1993; Marcia, 1993 citado en Papalia, Olds & Feldman, 2010).

Por otra parte, en la época de Erikson, la identidad política se refería fundamentalmente a que una persona se identificara con un partido político particular. Actualmente este tipo de identidad parece la menos importante de los cuatro escenarios propuestos (religiosa, de género, política y vocacional). En la mayoría de los países en que se han estudiado, los adolescentes parecen indiferentes a la identidad y valores políticos. Ellos constituyen el grupo que está menos involucrado en la política tradicional de cualquier tipo, incluido el voto (Torney-Purta et al., 2001 citado en Stassen, 2007).

Para Stassen (2007) la raza u origen étnico es crucial para la formación de la identidad de igual manera que la vocación del adolescente, la cual varía de acuerdo a las culturas, por ejemplo, en Japón, casi ningún joven está empleado e incluso ninguno realiza una tarea importante en casa, porque la familia y la cultura concuerdan en que es su obligación estudiar, a diferencia de los africanos, donde los jóvenes eligen entre la escuela y el trabajo, y los menos capaces permanecen en la escuela.

Con lo anterior, los adolescentes logran encontrar su identidad, que se alcanza a través del “rechazo selectivo y la asimilación mutua de las identificaciones infantiles”, esto significa que ellos establecen su propia identidad al reconsiderar todos los objetivos y valores establecidos por sus padres y la cultura, al aceptar algunos y rechazar otros, lo que mantiene un sentido de continuidad con su pasado para dirigirse a su futuro (Erikson, 1968 citado en Stassen, 2007).

3.4.2 SEXUALIDAD

Es importante señalar que la sexualidad se refiere a una dimensión fundamental del ser humano basada en el sexo, que incluye el género, la identidad de sexo, la orientación sexual, el erotismo, la vinculación afectiva, el amor y la reproducción. Es decir, la sexualidad es parte integral de nuestras vidas y debe ser considerada dentro del contexto del desarrollo humano (Libreros, Fuentes & Pérez, 2008).

Para Calderón, Cortés y Retamales (2012), desde que el niño nace, todas las experiencias que pasa están marcadas genéricamente y diferenciadas en masculino y femenino, por ejemplo, en la elección de juegos y juguetes, socialmente surge un problema cuando un niño o niña no actúa según su tipificación genérica y con comportamientos que no son estrictamente del estereotipo sexual.

La toma de conciencia de la sexualidad es un aspecto importante de la formación de la identidad, aunque este proceso está regido biológicamente, su expresión está definida, en parte, por la cultura (Papalia, Olds & Feldman, 2010).

De acuerdo con Madrid (2008) durante la adolescencia, los cambios puberales producen una serie de implicaciones psicosexuales como: el reconocimiento y aceptación del cuerpo sexuado e imagen corporal, especificación de la orientación sexual y el inicio de comportamientos sexuales como la masturbación, primeros contactos coitales, etc.

Los cambios fisiológicos conllevan la necesidad de los y las jóvenes de adecuarse al brusco cambio de su configuración corporal. Este paso no siempre es fácil debido a la presión social y a los imperativos de los modelos dominantes. Estas primeras manifestaciones están cargadas de un gran componente simbólico correlacionado con la madurez sexual, la cual puede ser vivida de forma ambigua, tanto en la percepción personal de los adolescentes como en el tratamiento que se dará por parte de los adultos (Madrid, 2008).

Por otra parte, durante la etapa inicial (10 a 13 años) e intermedia (14 a 17 años) de la adolescencia, se solidifica la identificación de género, por medio de la observación de los roles de los adultos de su entorno; se desarrollan imágenes personales e ideales de masculinidad o feminidad basados en estereotipos sociales según el sexo (Schutt-Aine & Maddaleno, 2003).

Tal como lo manejan Schutt-Aine y Maddaleno (2003) la identificación de género incluye el reconocimiento y conciencia de que uno es hombre o mujer y el comprender las funciones, valores y responsabilidades de cada uno de ellos. La mayoría de las personas jóvenes tienen un firme sentido de su identidad sexual antes de la adolescencia y reconocen las funciones que caracterizan tanto a hombres como a mujeres, pero es, durante esta etapa, cuando los jóvenes se identifican fuertemente con los roles de los adultos del género correspondiente.

En América Latina, la identidad y los roles de género ejercen una gran influencia y ponen presión sobre los adolescentes de ambos sexos. Para las mujeres, la menstruación es un proceso fisiológico que se considera como un rito de iniciación hacia la edad adulta. Por otra parte, el machismo juega un papel importante en el desarrollo de la identidad en la medida que a los hombres se les socializa para ser autosuficientes e independientes, no mostrar emociones y no preocuparse ni quejarse de su salud física, ni buscar ayuda en momentos de estrés emocional (Schutt-Aine & Maddaleno, 2003).

Los adolescentes que no realizan actividades de acuerdo a su género y que sus características no son del todo viriles o femeninos son segregados por sus pares, quienes son tachados de *mariquita* o *marimacha*, se producen comportamientos violentos por parte de sus compañeros, porque se da una relación desigual de poder, donde los agresores se sirven del sexismo y los valores asociados al heterosexismo. Estos jóvenes, percibidos como personas con patrones de género fuera de lo *según normativo*, serán descalificados y humillados y quedarán expuestos repetidamente a la exclusión, aislamiento, amenazas, insultos y agresiones por parte de sus iguales (Calderón, Cortés & Retamales, 2012).

En otra línea, para Madrid (2008) durante esta etapa también se inicia el proceso de especificación de la orientación del deseo; es decir, de cuáles serán los objetos por los que los adolescentes se sentirán atraídos sexualmente. Lo anterior es conocido como el autoconcepto sexual, el cual

implica la reflexión y evaluación de un individuo sobre sus sentimientos y conductas sexuales.

Los primeros ensayos románticos hacia el sexo opuesto se aprenden y practican con los padres, quienes, mediante la aprobación o rechazo de los comportamientos de los niños, refuerzan la evolución de la diferenciación genérica y la identificación y complementación de los roles sexuales (Calderón, Cortés & Retamales, 2012).

La atracción hacia al sexo opuesto o el mismo sexo se dispara por el aumento hormonal, y durante la adolescencia temprana el joven se hace más consciente de cuál es el sexo que le atrae y le excita. Aun cuando muchos homosexuales o lesbianas adultos recuerdan su adolescencia como un periodo de confusión acerca de su orientación sexual, la mayoría no se identifica a sí mismo como homosexual o bisexual antes de la adolescencia tardía; esto puede estar relacionado con los valores sociales y los tabúes asociados con dicho fenómeno (Schutt-Aine & Maddaleno, 2003).

Por otro lado, la heterosexualidad es la posible orientación normalizada y aunque poco a poco en nuestro entorno cultural se aceptan otras opciones como la homo o bisexualidad, todavía existen personas que sufren sanción social (Madrid, 2008).

Es importante mencionar que, de acuerdo con Moreno, León y Becerra (2006), en esta etapa surgen sensaciones e impulsos de tipo sexual que se encuentran relacionados con los cambios biológicos que enfrentan todas y todos los adolescentes. Los cambios hormonales provocan que se

tengan deseos y fantasías eróticas, que se quiera sentir placer físico a través del propio cuerpo y del cuerpo de otros.

La masturbación suele ser una actividad que permite explorar el cuerpo, conocer más sobre los genitales y su funcionamiento, así como liberar energía sexual. También ayuda a prepararse para las relaciones sexuales en pareja (Moreno, Leon & Becerra, 2006).

Tal como lo menciona Madrid (2008) no existe una edad establecida para la primera relación sexual; sin embargo, se sabe que actualmente los adolescentes inician su vida sexual a edades tempranas (entre los 15 y 19 años) debido a diversos factores como son: la pobreza, el mal desempeño en la escuela, la falta de metas académicas y profesionales, una historia de abuso sexual o negligencia de los padres, patrones culturales o familiares de experiencia sexual temprana, baja autoestima y presión por parte de amigos.

De todo lo anterior se derivan dos preocupaciones importantes acerca de la actividad sexual entre los adolescentes como son el embarazo y los riesgos de contraer enfermedades de transmisión sexual (ETS). El mayor peligro lo presentan los jóvenes que inician pronto la actividad sexual, los que tienen parejas múltiples, aquellos que no usan condón o que tienen desinformación o información inadecuada acerca del sexo (Papalia, Olds & Feldman, 2010).

3.4.3 RELACIONES DEL ADOLESCENTE CON LA FAMILIA, PARES Y ESCUELA

La adolescencia es un periodo sociocultural importante que determina, por medio del aprendizaje, la formación de una persona adulta, la cual pasa por diferentes estados de ambigüedad, contradicciones, generadores de tensiones y frustraciones; en este proceso, el adolescente se esforzará por hallar su propia identidad y sentido de la vida, para encontrar su vocación, alcanzar su independencia familiar y hacer frente a sus impulsos sexuales (Rivera & Guerrero, 2006).

Durante esta transición progresiva, también se da un cambio gradual en las interacciones con los demás, dentro los agentes socializadores fundamentales en la adolescencia se encuentran la familia, los amigos y la escuela, las cuales tienen como propósito promover y favorecer de desarrollo social integral. Se considera a la primera como la más influyente, pues son los padres los que expresan el afecto, interés, comprensión y la intención de ayudar incondicionalmente (Izco, 2007; Rivera & Guerrero, 2006).

Estos grupos sociales, tienen sus propias normas culturales, pautas y valores, en donde el joven buscara ser partícipe de ellos, incluso aunque esté en desacuerdo, debido a querer lograr su aceptación.

De acuerdo con Izco (2007) existen dos tipos de relaciones: verticales y horizontales. Respecto a las primeras se producen en su mayoría con adultos, es decir, padres, maestros, etc., pues el adolescente aprende que

existe una jerarquía vertical entre esos adultos que él aun no alcanza, es ahí donde se presentan los conflictos entre padres e hijos, pues la familia se enfrenta a una modificación en jerarquización, donde el joven pasará a tener mayor igualdad y equilibrio de poder. Por otro lado, las relaciones horizontales se experimentan dentro del grupo de amigos y escuela, éstas son igualitarias y no están basadas en jerarquía de edades (Izco, 2007; Oliva, 2006).

Durante este proceso de adaptación de las interacciones, a menudo se observa la imagen del “rebelde sin causa”, esta representación popular del contexto mexicano se ha reproducido y reforzado por los medios de comunicación masiva (Barneveld & Robles, 2011).

Por ejemplo, un estudio realizado por Casco y Oliva (2004) donde investigó las ideas de la adolescencia en padres, profesores y adultos mayores, se encontró que las que predominan son las negativas relacionadas con el interés del joven por la diversión, las actividades lúdicas, el sexo, impulsividad, rebeldía y comportamientos problemáticos como el consumo de alcohol o vandalismo, además de puntuar más bajo características de comportamientos prosociales y de autorrealización.

Estos resultados pueden deberse a que las ideas sobre la adolescencia que actualmente existen corresponden a las de hace 30 años, además de que la transición que realiza un joven hacia la adultez es más difícil que en otras épocas y por supuesto, se tiene que tomar en cuenta los medios de comunicación quienes ofrecen una imagen dramática y

catastrófica de adolescentes consumidores de drogas, alcohol, violentos y antisociales (Casco & Oliva, 2004).

Barneveld y Robles (2011) afirman que la concepción que los jóvenes tienen hacia los límites sociales en México y otros países, se contradice con la descripción de la adolescencia como una etapa donde persiste la rebeldía; en realidad las actitudes que caracterizan a los adolescentes frente a los límites es la conformidad, sobre todo cuando se tratan de las que regulan la interacción de las personas en la vida cotidiana, es decir, la mayoría de los jóvenes de ambos sexos prefieren atacar las reglas establecidas que romperlas. Así mismo, generalmente el adolescente tienen relaciones placenteras y felices con sus padres y no sufre de trastornos mentales ni crisis emocionales.

Otro grupo social con quien el adolescente mantiene lazos positivos, son los hermanos, considerados como una fuerte fuente de compañía, intimidad y amor, aunque con ellos tengan más conflictos que con los amigos. La relación fraternal positiva constituye un apoyo que más allá de las contribuciones de los padres y pares (Fasco & Resett, 2007).

Fasco y Resett (2007) investigaron los cambios en las relaciones con padres y hermanos longitudinalmente de adolescentes entre los 13-15 y 15-17 años, se encontraron que la gran mayoría consideran tener una buena relación con sus hermanos, contra un 2% que la percibió como negativa, además de que los hermanos ocuparon el tercer lugar en la importancia de afectividad, seguido de la madre y del padre.

Conforme avanza esta etapa, el hijo poco a poco se desvincula de la familia, como proceso natural del desarrollo, se presenta la emancipación, pero este no es detonante de conflicto, pues los padres aun ejercen un papel socializador importante, en donde se puede encontrar un respaldo emocional y seguridad que difícilmente se encontrará en otro lugar, incluso entre los pares significativos (Izco, 2007).

Cuando se llegan a presentar perturbaciones en la relaciones entre familia y adolescentes pueden deberse a los cambios hormonales que disparan el aumento y deseo sexual, esto repercute negativamente en los estados emociones y en los padres, quienes pueden mostrarse más restrictivos y controladores con respecto a las salidas, esto puede generar enfrentamientos, en donde criticaran las normas y regulaciones familiares y a desafiar la autoridad parental, lo que lleva a los padres a irritarse, perder el control y darse cuenta de que las expectativas que tienen sobre comportamiento de sus hijos no se cumplen, lo que trae consigo conflictos y malestar emocional (Oliva, 2006).

Es evidente que la influencia de la familia trasciende hacia la relación del adolescente con los iguales, como demostró Rodrigo et al. (2004) al analizar la calidad de las relaciones padres-hijos y la adopción del estilo de vida, indica que la escasa presencia física o accesibilidad de los padres y la falta de supervisión de éstos, acompañada por una ausencia de comunicación con los hijos en relación con las actividades de la vida diaria,

se asocian a una mayor tendencia a relacionarse con iguales conflictivos y a realizar conductas de riesgo o de carácter antisocial.

Asimismo, un mayor apoyo percibido de la familia se asocia a un menor consumo de tabaco, alcohol y drogas en el adolescente, incluso si su grupo de iguales presenta un consumo extremo (Frauenglass, Routh, Pantin & Mason, 1997 citado en Rodrigo et al., 2004).

En otro estudio realizado por Ryam Pino y Herruzo (2009) los resultados obtenidos reflejan una elevada relación entre características del estilo de crianza autoritario y la conducta agresiva, de manera que una combinación de puntuaciones altas en autonomía de la madre junto con puntuaciones bajas en satisfacción con la crianza y compromiso del padre y disciplina de ambos progenitores, influyen significativamente en el incremento de la probabilidad de que se dé una puntuación elevada en agresividad.

Por tanto, al presentarse en la familia estas agresiones injustificadas en la primera infancia, se convierten en un precursor en años posteriores, esto puede explicar la elevada prevalencia del maltrato entre iguales o bullying. Otro motivo de malestar parental, se debe a que los hijos consideran que son incomprendidos por sus padres, buscan el apoyo en sus amigos, quienes están en la misma situación que ellos, de manera que la vida social de sus jóvenes comienza a girar en torno a sus pares, por tanto se incrementa el tiempo que comparten con ellos, al igual que el número y de tipo actividades (López, 2001; Moreira, Sánchez & Mirón, 2010).

La amistad comienza a ser de vital importancia, ya que el joven busca la afinidad para compartir sus experiencias, donde los amigos son quienes brindan el apoyo emocional que necesitan, además, estas relaciones con sus iguales servirán de modelo la forma en que expresen sus emociones, sentimientos, dudas, temores, proyectos, etc. Estas relaciones se caracterizan por ser de orden afectivo, social y cultural, de los 14 a los 15 años de edad, la inseguridad del adolescente se acentúa, por lo que necesita un amigo fiel que sea digno de confianza, para los 15 a 17 años, ya no teme tanto a la pérdida o el abandono del amigo, por lo que la amistad se torna en un ambiente más relajado, pacífico, que darán paso a las relaciones que iniciarán la actividad sexual (López, 2001).

Las mujeres suelen tener relaciones con sus pares de más calidad y afectuosas, con niveles bajos de conflictos que la de los hombres, quienes cuentan con grupos de amistad con mayor medida de violencia y desviación, pero si se encuentran en una con una buena relación afectiva, el factor de riesgo disminuye, sin embargo, cuando existe un ambiente positivo familiar, esta actúa como factor de protección frente a estos riesgos, independiente de la influencia de los pares (Moreira, Sánchez & Mirón, 2010).

Sin embargo, en ocasiones su grupo de pares no es el adecuado, de acuerdo con la teoría del Aprendizaje Social, se asume que la pertenencia a un grupo de iguales desviado, es uno de los principales factores de riesgo, en donde es necesario que exista afecto en las interacciones grupales para

que el amigo actué a partir de las conductas que aprendió (Moreira, Sánchez & Mirón, 2010).

En el extremo, lo que puede propiciar que la influencia de los padres sea rebasada por la de los pares, sea que exista un grupo de compañeros muy fuerte, con patrones de comportamiento y actitudes que difieren marcadamente de los padres, también cuando en la relación entre padre e hijo falta una recompensa, debido a la falta de interés o de comprensión; en ocasiones los valores y comportamientos de los padres suelen ser inconsistentes, irreales, mal adaptados e hipócritas, lo que provoca que el grupo de compañeros sea más afín con el concepto de sí mismo del adolescente (Rivera, 2006).

Pues es con sus pares donde los adolescentes pueden ser ellos mismos, no hay imposición ni conflicto, les proporciona una liberación de las presiones familiares y escolares. Es un estudio realizado por Phelan y colaboradores (1994 citado en Hacha, Novakovich & Verdugo, 2009) los estresores familiares más nombrados fue la presión de los padres, sobre el cumplimiento adecuado de las tareas escolares, mejora de calificaciones, completar ejercicios, prestar atención y asistir a la escuela.

Por parte de la escuela, se sentían más estresados en lo referente a su curso académico y las tareas escolares, problemas con algunos profesores, dificultades en la comprensión del material, aislamiento en la clase y preocupaciones e intranquilidad respecto a su futuro.

Además de las expectativas parentales y presiones sociales para lograr los objetivos académicos, el ambiente escolar en sí mismo puede crear presiones en los adolescentes, especialmente en los que poseen un bajo sentimientos de autoeficacia. La transición de la escuela primaria a la secundaria tiene un impacto definitivo, pues las demandas académicas son cada vez mayores, así como, las presiones del grupo de iguales, aparecen los cambios asociados con el desarrollo de la pubertad, se produce un incremento en el número de profesores y es más probable que aparezca un sentimiento de anomia en una gran escuela (Hacha, Novakovich & Verdugo, 2009).

En algunos contextos puede darse el caso incluso de agresividad, robos, ausencia de leyes y normas, actividad sexual precoz, violencia y consumo de sustancias. Las presiones pueden producir trastornos psicológicos en los adolescentes que no sean capaces de afrontar: la autoestima se derrumba, la motivación se hunde y el logro disminuye (Hacha, Novakovich & Verdugo, 2009).

Otro factor que pueden afectar el logro y la motivación, en especial en el ámbito académico, es el acoso escolar, Barria, Matus, Mercado y Mora (2004) encontraron una relación inversa moderadamente significativa entre el bullying y el rendimiento académico, en donde el agresor tienen un nivel más bajo que una víctima, y ésta última más bajo que un observador.

Para Cerezo, 2001, el agresor suele poseer una condición física fuerte, que les permite establecer una relación agresiva con aquellos que

consideran débiles y cobardes, se ven a sí mismos como líderes, sinceros, con aparente alta autoestima, asertividad, las cuales fallan a menor provocación. Por otro lado, las víctimas son de compleción física débil, tienen relaciones interpersonales con alto grado de timidez, que les puede llevar al retraimiento y asilamiento.

Sin embargo, a pesar de que este fenómeno del bullying se presenta únicamente en la escuela, sus consecuencias se observan en los principales grupos de interacción social de los adolescentes, al observarse cambios de conducta, tales como aislamiento, desgano, disminución de la comunicación verbal, rebeldía y descuido en sus tareas del hogar y/o escolares, conducta alimentaria disminuida o aumentada, irritabilidad, y llanto (Lazo & Salazar, 2011).

Aunados a cambios emocionales, donde del enojo encolerizada a estados de tristeza, hasta la depresión; también comienza a verbalizar sus ideas sobre las limitaciones de su capacidad física, reconoce su debilidad o inutilidad para afrontar dificultades, descubre la necesidad de cambiar de escenarios; y finalmente llegan a la auto descalificación, lo que destruye su autoestima, esto puede progresar con gravedad hasta la idea de suicidio (Lazo & Salazar, 2011).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Justificación

La conducta agresiva y antisocial en adolescentes ha sido un tema de interés y preocupación para la educación y la psicología. Sin embargo, actualmente el bullying es uno de los fenómenos conductuales al que mayor énfasis se la ha puesto en el área de la investigación, lo anterior debido al incremento en las escuelas secundarias y a las consecuencias que de ello se deriva, lo cual representa un factor de riesgo en los adolescentes para emprender una trayectoria de vida problemática (Batista, Román, Romero & Salas, 2010; Inglés, Martínez, García, & Ruiz, 2011).

Como alternativa a dicho fenómeno, se han realizado diversos estudios en torno a la conducta prosocial, ya que esta puede ejercer un efecto inhibitorio sobre las conductas agresivas y, a su vez, desempeñar un papel fundamental en la formación de relaciones interpersonales positivas (Inglés, Martínez, Valle, Fernández & Ruíz, 2010).

No obstante, a pesar de las investigaciones que se han llevado a cabo en México, encontrar instrumentos, validados y confiables, que evalúen dicha conducta resulta complejo. Por tal razón, en la presente investigación, se validó el Inventario de Comportamientos Prosociales en el Contexto Escolar de Roche (1998).

Posterior a la validación, se analizó cómo se relaciona la práctica de la conducta prosocial y el bullying; así como también las diferencias entre hombres y mujeres y el grado escolar respecto a las variables antes

mencionadas, de tal manera que la presente investigación funja como un respaldo teórico para la creación de programas de prevención e intervención del bullying mediante el fomento de la conducta prosocial en las secundarias del Distrito Federal.

Preguntas de investigación

¿Existe una correlación estadísticamente significativa entre la conducta prosocial y bullying en alumnos de secundaria de la zona oriente de la Ciudad de México?

¿Existen diferencias en hombres y mujeres en la conducta prosocial y el bullying en alumnos de secundaria de la zona oriente de la Ciudad de México?

¿Existen diferencias entre la escolaridad y los factores de conducta prosocial y el bullying en alumnos de secundaria de la zona oriente de la Ciudad de México?

Objetivos generales

- Describir la relación entre conducta prosocial y bullying en alumnos de secundaria de la zona oriente de la Ciudad de México.
- Describir las diferencias en hombres y mujeres en la conducta prosocial y el bullying en alumnos de secundaria de la zona oriente de la Ciudad de México.

- Describir las diferencias entre la escolaridad y los factores de conducta prosocial y el bullying en alumnos de secundaria de la zona oriente de la Ciudad de México.

Objetivos específicos:

- Describir la relación entre conducta prosocial y bullying en alumnos de secundaria de la zona oriente de la Ciudad de México.
- Describir las diferencias entre hombres y mujeres respecto a los factores de la conducta prosocial.
- Describir las diferencias entre hombres y mujeres respecto a las dimensiones de bullying.
- Describir las diferencias entre escolaridad y los factores de conducta prosocial.
- Describir las diferencias entre escolaridad y los factores de bullying.
- Obtener la validez de constructo del Inventario de Comportamientos Prosociales en el Contexto Escolar de Roche (1998)

MÉTODO

4.1 Hipótesis

Ha1 Existe una relación estadísticamente significativa entre la conducta prosocial y el bullying en alumnos de secundaria de la zona oriente de la Ciudad de México.

Hn1 No existe una relación estadísticamente significativa entre la conducta prosocial y el bullying en alumnos de secundaria de la zona oriente de la Ciudad de México.

Ha2 Existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres con respecto a la conducta prosocial y el bullying en alumnos de secundaria de la zona oriente de la Ciudad de México.

Hn2 No existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres con respecto a la conducta prosocial y el bullying en alumnos de secundaria de la zona oriente de la Ciudad de México.

Ha3 Existen diferencias entre la escolaridad y los factores de conducta prosocial y el bullying en alumnos de secundaria de la zona oriente de la Ciudad de México.

Hn3 No existen diferencias entre la escolaridad y los factores de conducta prosocial y el bullying en alumnos de secundaria de la zona oriente de la Ciudad de México.

4.2 Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística intencional integrada por 378 participantes de la zona oriente del Distrito Federal, 162 hombres y 210 mujeres (ver figura 1).

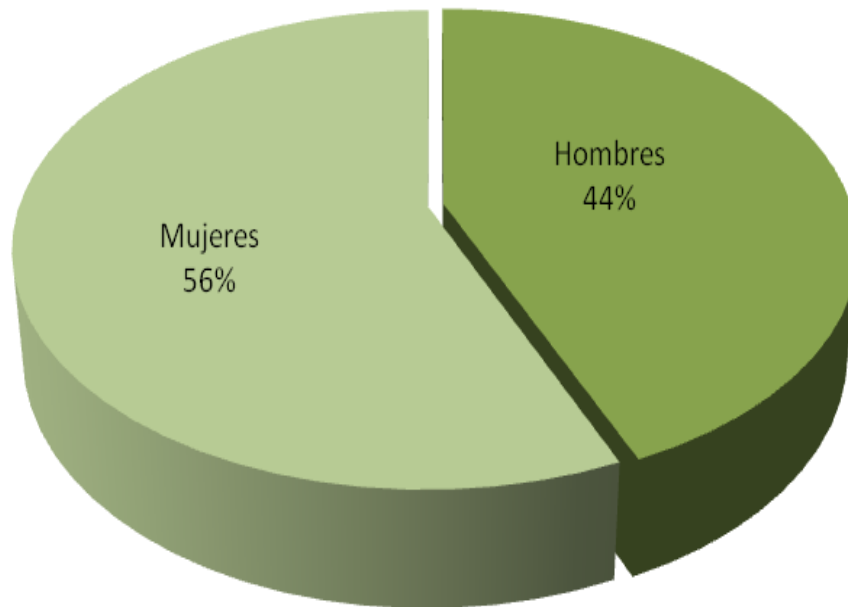


Figura 1. Distribución de la muestra en hombres y mujeres.

El rango de edad de los participantes fue de 11 a 16 años ($M= 13$, $DE= 1.03$), y en cuanto a la escolaridad, la muestra se distribuyó en los tres grados de secundaria (ver figura 2).

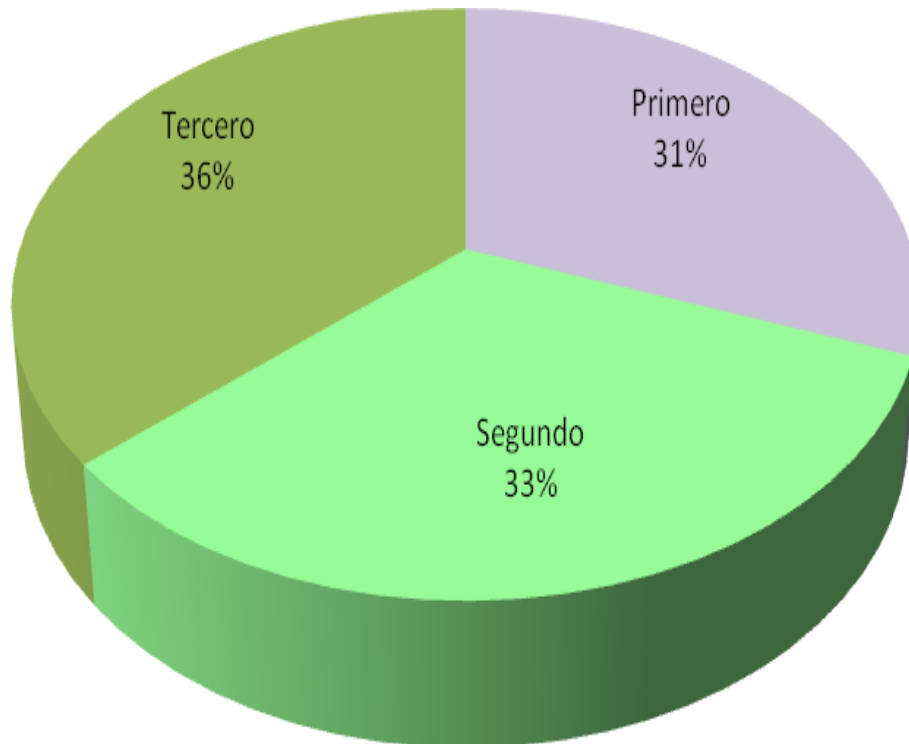


Figura 2. Distribución de la muestra por grado de escolaridad de secundaria

4.3 Instrumentos

- ✚ Inventario de Comportamientos Prosociales en el Contexto Escolar (Roche, 1998). El inventario se integra por 40 reactivos con un alpha de Cronbach global de 0.928. Los reactivos se distribuyen en 10 factores (ver tabla 1).

CONDUCTA PROSOCIAL Y BULLYING EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

Tabla 1

Inventario de Comportamientos Prosociales en el Contexto Escolar (Roche, 1998)

Factores	Reactivos	Definición
Ayuda Física (4 reactivos)	1, 2 3 4	Conducta no verbal que procura asistencia física a otras personas para cumplir un determinado objetivo y que cuenta con la aprobación de las mismas.
Servicio Físico (4 reactivos)	5, 6 , 7 , 8	Es una conducta que elimina o reduce la necesidad en los beneficiarios de efectuar una acción. En esta situación, el que ayuda interviene respecto a una acción como el cumplimiento de una tarea o cometido.
Dar y Compartir (4 reactivos)	9,10,11, 12,	Significa dar objetos, ideas, experiencias vitales, alimentos o posesiones a otros.
Ayuda Verbal (4 reactivos)	13, 14, 15, 16	Es una explicación o instrucción que resulta útil y deseable para otras personas o grupos en la consecución de un objetivo.
Consuelo Verbal (3 reactivos)	17, 18, 19, 20	Comprende expresiones verbales para reducir la tristeza de personas apenadas o en apuros y aumentar de este modo su ánimo.
Confirmación y valoración positiva del otro (4 reactivos)	21, 22, 23, 24	Concierno a expresiones verbales para confirmar el valor de los demás o aumentar la autoestima de los mismos, incluso ante terceros.

CONDUCTA PROSOCIAL Y BULLYING EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

Continuación Tabla 1

Factores	Reactivos	Definición
Empatía (4 reactivos)	29, 30, 31, 32	Engloba conductas verbales que, partiendo de un vaciado voluntario de contenidos propios, expresan comprensión cognitiva de los pensamientos del interlocutor o emoción por experimentar sentimientos similares a los de este.
Solidaridad (4 reactivos)	33, 34, 35, 36	Supone conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria de compartir las consecuencias, especialmente penosas, de la condición, estatus, situación o fortunas desgraciadas de otras personas, grupos o países.
Presencia Positiva y Unidad (4 reactivos)	37, 38, 39, 40	Define una presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad para con otras personas, y que contribuye al clima psicológico de bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en un grupo o reunión de dos o más personas.

Debido a que el inventario fue elaborado para población española se procedió a obtener la validez de constructo en jóvenes de la ciudad de México. Una vez capturada la información en el SPSS, se hizo una distribución de frecuencias con la finalidad de corregir los errores de la base de datos, obtener el sesgo, la correlación reactivo escala total y la discriminación de los reactivos a través de la prueba *t* de Student para grupos extremos. Los criterios que se tomaron en cuenta para incluir los reactivos en el análisis factorial fueron que tuvieran un sesgo igual o menor a 1.500, una correlación ítem total igual o mayor a 0.250 y que la discriminación fuese $p \leq 0.01$.

Todos los reactivos cumplieron los criterios establecidos por lo que realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal. El criterio que se siguió para considerar un reactivo como parte de un factor fue que tuviera un peso factorial igual o superior a 0.40 y que no se repitiera en otro factor (ver Tabla 2).

Como resultado del análisis factorial, la escala quedó integrada por 22 reactivos distribuidos en cinco factores que explican el 67% de la varianza con un alpha de Cronbach global de 0.932. La definición de los factores y sus Alphas de Cronbach se presentan en la Tabla 3.

El factor de empatía y consuelo verbal a diferencia de los demás, explica el 41.94% de la varianza total; en el factor 3 se agruparon los reactivos pertenecientes a servicio físico y ayuda verbal; respecto a los factores 2, 4 y 5 agrupan los mismos reactivos que el instrumento original.

CONDUCTA PROSOCIAL Y BULLYING EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

Tabla 2

Factores con rotación ortogonal del inventario de conducta prosocial

Reactivos	Factores				
	Empatía y Consuelo verbal	Escucha Profunda	Servicio físico y verbal	Ayuda física	Solidaridad
17 Hablo con alguien que está triste y lo consuelo tanto tiempo como sea necesario.	0.813	0.200	0.233	0.156	0.100
18 Tranquilizo a un compañero nervioso.	0.788	0.239	0.196	0.246	0.099
20 Doy ánimo a un compañero.	0.720	0.311	0.247	0.151	0.164
31 Me pongo en el lugar del otro que está pasando una situación difícil.	0.614	0.162	0.160	0.140	0.341
19 Resto importancia a las causas de una discusión cuando sea posible.	0.604	0.078	0.285	0.376	0.189
30 Comparto la tristeza de los otros.	0.604	-0.009	0.234	0.192	0.189
26 Callo mientras alguien habla.	0.013	0.819	0.049	0.141	0.181
25 Escucho a los compañeros de clase y a los profesores cuando explican cualquier cosa.	0.165	0.777	0.108	0.181	0.198
27 Dejo lo que está haciendo con el fin de escuchar a alguien que habla.	0.207	0.734	0.127	0.141	0.126
35 Me comporto de forma adecuada con todos, independientemente de su sexo, raza, riqueza,...	0.288	0.621	0.063	0.070	0.286
12 Permito a los compañeros que utilicen mi material y mis juegos.	0.226	0.030	0.776	0.094	0.179

CONDUCTA PROSOCIAL Y BULLYING EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

Continuación Tabla 2

Reactivos	Factores				
	Empatía y Consuelo verbal	Escucha Profunda	Servicio físico y verbal	Ayuda física	Solidaridad
10 Comparto datos, informaciones y apuntes con los compañeros de clase.	0.219	0.162	0.729	0.196	-0.033
11 Explico a los compañeros alguna experiencia personal.	0.133	0.018	0.693	0.109	0.137
13 Explico a los otros las reglas del juego, cuando no las acaban de entender.	0.179	0.266	0.666	0.252	0.283
9 Dejo mis juegos u otros objetos personales a los compañeros de la clase.	0.260	0.046	0.497	0.212	0.055
1 Ayudo a un compañero con un problema físico (un brazo o una pierna rotos, un parche en el ojo,...) a realizar una tarea con la que tenga dificultades.	0.186	0.089	0.147	0.822	0.176
2 Ayudo a un compañero con dificultades a realizar una actividad manual.	0.159	0.150	0.279	0.754	0.204
3 Acompaño a una persona herida a la enfermería o a un profesor cercano.	0.350	0.153	0.209	0.712	0.095
4 Ayudo a un compañero a evitar situaciones peligrosas (caer de la silla, resbalar,...)	0.233	0.336	0.193	0.650	0.112
39 Hago todo lo posible para que la gente se sienta a gusto dentro del grupo.	0.267	0.283	0.149	0.143	0.791

CONDUCTA PROSOCIAL Y BULLYING EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

Continuación Tabla 2

Reactivos	Factores				
	Empatía y Consuelo verbal	Escucha Profunda	Servicio físico y verbal	Ayuda física	Solidaridad
38 Actúo como mediador en los conflictos dentro del grupo.	0.189	0.267	0.164	0.232	0.744
40 Contribuyo a la creación de un clima de armonía.	0.239	0.312	0.202	0.189	0.740
Número de reactivos	6	4	5	4	3
Varianza explicada	16.717	13.374	13.296	12.882	10.730
confiabilidad	0.885	0.824	0.791	0.855	0.869
Media	2.915	3.362	2.491	2.532	2.870

Tabla 3

Factores derivados del análisis factorial ortogonal del Inventario de Comportamientos Prosociales en el Contexto Escolar

Factores	Reactivos	Definición	Alfa
Empatía y Consuelo verbal (6 reactivos)	12,18,19, 20,30,31	Es la actitud al experimentar sentimientos similares a los del otro, respecto a situaciones penosas, problemáticas, de estatus o fortuna, que propician conductas relacionadas a escuchar y expresar comprensión cognitiva y aceptación, con el fin de tranquilizar, consolar y animar a personas.	0.885

CONDUCTA PROSOCIAL Y BULLYING EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

Continuación Tabla 3

Factores	Reactivos	Definición	Alfa
Escucha Profunda (4 reactivos)	25,26, 27,35	Conductas y actitudes de atención expresadas de manera paciente y activa, como respuesta a los contenidos expuestos por el interlocutor en una conversación.	0.824
Servicio físico y verbal (5 reactivos)	9,10,11, 12,13	Conducta que implica la entrega voluntaria de objetos o experiencias personales, que eliminan la necesidad a los receptores de la acción de intervenir físicamente en el cumplimiento de una tarea o cometido.	0.791
Ayuda física (4 reactivos)	1,2,3,4	Conducta no verbal que procura asistencia a otras personas (con su consentimiento) para cumplir un determinado objetivo.	0.855
Solidaridad (3 reactivos)	38,39, 40	Conductas físicas o verbales útiles y deseables que expresan aceptación voluntaria para compartir las consecuencias desafortunadas de otras personas.	0.869

CONDUCTA PROSOCIAL Y BULLYING EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

En general todas los factores cuentan con un alto nivel de homogeneidad entre los elementos que las componen, pues la mayoría se encuentra con indicadores mayores a 0.8 en el Alfa de Cronbach, a excepción del factor servicio físico y verbal con un $\alpha = 0.791$.

Posterior al análisis factorial ortogonal, se realizó la prueba producto momento de Pearson con los factores resultantes: empatía y consuelo verbal, escucha profunda, servicio físico y verbal, ayuda física y solidaridad, con lo cual se obtuvo una relación de moderada a alta positiva entre cada una (ver Tabla 4).

Tabla 4
Correlación entre factores de conducta prosocial

Factores	1	2	3	4	5
1. Empatía y consuelo verbal	-	.501**	.618**	.623**	.597**
2. Escucha profunda		-	.367**	.484**	.605**
3. Servicio físico y verbal			-	.557**	.480**
4. Ayuda física				-	.535**
5. Solidaridad					-

** $p < 0.01$

✚ Cuestionario de Conductas y Percepciones de Acoso entre Iguales (Ruiz-Badillo, 2012) que consta de 51 reactivos distribuidos en siete factores:

- Agresor (20 reactivos, $\alpha=0.917$)
- Víctima (8 reactivos, $\alpha=0.822$)
- Testigo (6 reactivos, $\alpha=0.772$)
- Acciones ante situaciones de acoso (4 reactivos, $\alpha=0.700$)
- Relaciones interpersonales (5 reactivos, $\alpha=0.731$)
- Uso de medios (5 reactivos, $\alpha=0.631$)
- Medios y Violencia (3 reactivos, $\alpha=0.675$)

4.4 Diseño

Correlacional de muestras independientes.

4.5 Variables

Variables independientes:

- Sexo

Definición conceptual: identidad biológica del individuo, sus cromosomas, las manifestaciones físicas de identidad y los factores hormonales (Shaffer & Kipp, 2007).

Definición operacional: 162 hombres y 210 mujeres.

- Grado escolar

Definición conceptual: cada una de las etapas en las que se divide el nivel educativo, donde a cada grado se le asocia un conjunto de conocimientos (Estévez & Pérez, 2007).

Definición operacional: los jóvenes de 1º, 2º y 3º que cursa el turno vespertino con el plan propuesto por la SEP.

Variables dependientes

- Conducta prosocial

Definición conceptual: conducta voluntaria dirigida a establecer relaciones positivas, empáticas, cooperativas y responsables con el fin de beneficiar a otros (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006; Wentzel, 2005 citado en Ingles, et al., 2011).

Definición operacional: puntaje obtenido del Inventario de Comportamientos Prosociales en el Contexto Escolar (Roche, 1998).

- Bullying

Definición conceptual: el *bullying* se refiere a todas las formas de actitudes agresivas, intencionadas y repetidas, que ocurren sin motivación evidente, adoptadas por uno o más estudiantes contra otro u otros. La agresión es cualquier forma de conducta que pretende herir física y o psicológicamente a alguien (Ruiz, 2011).

Definición operacional: puntaje obtenido del Cuestionario de Conductas y Percepciones de Acoso entre Iguales (Ruiz-Badillo, 2012).

4.6 Procedimiento

Se acudió a la secundaria de la delegación Iztapalapa y se solicitó el permiso de las autoridades correspondientes para la aplicación de los instrumentos, posteriormente el director realizó una junta con los padres de familia para tener su consentimiento y así proceder con la presente investigación. A los estudiantes se les aplicó los cuestionarios en los salones y se les explicó que la información brindada sería anónima y confidencial.

RESULTADOS

CONDUCTA PROSOCIAL Y BULLYING EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

Posterior a obtener la validez de constructo del Inventario de Comportamientos Prosociales en el Contexto Escolar de Roche (1998) para adolescentes de la zona Oriente de la Ciudad de México, se aplicó una correlación producto momento de Pearson para obtener la relación entre conducta prosocial y bullying (ver Tabla 5).

Tabla 5
Correlación entre conducta prosocial y bullying

Factor	Agresor	Victima	Testigo	Acciones ante situaciones de acoso	Relaciones Interpersonales	Uso de Medios	Medios y Violencia
Empatía y consuelo verbal	-.046	.078	.057	.511**	.086	.063	.008
Escucha profunda	-.364**	-.063	-.106*	.418**	.215**	-.114*	-.318**
Servicio físico y verbal	-.063	.053	.059	.458**	.056	.036	.015
Ayuda física	-.161**	.009	-.033	.500**	.136*	.000	-.088
Solidaridad	-.219**	-.045	-.042	.466**	.191**	-.051	-.096

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Como se observa en la Tabla 5, las correlaciones más fuertes y positivas son de acciones ante situaciones de acoso de bullying con todos los factores de conducta prosocial. Estos resultados implican que al generarse conductas proactivas ante el bullying tiende a incrementarse la conducta prosocial.

CONDUCTA PROSOCIAL Y BULLYING EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

Posteriormente se realizaron dos pruebas *t* de Student para muestras independientes con la finalidad de describir las diferencias por sexo en las dimensiones de la conducta prosocial y Bullying.

En conducta prosocial, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en empatía y consuelo verbal $t = 5.464$, $p = .000$; escucha profunda $t = 5.011$, $p = .000$ y ayuda verbal $t = 3.241$, $p = .001$. A partir de las medias se observa que en empatía y consuelo verbal las mujeres ($M=3.20$, $DE=1.10$) obtuvieron un puntaje más alto que los hombres ($M=2.55$, $DE=1.11$); en escucha profunda, los hombres ($M= 3.05$, $DE=1.12$) también puntuaron más bajo que las mujeres ($M=3.64$, $DE=1.08$) y en ayuda verbal, son los hombres ($M = 2.32$, $DE = 1.09$) quienes obtuvieron un puntaje menor que las mujeres ($M = 2.70$, $DE = 1.11$) (ver figura 3).

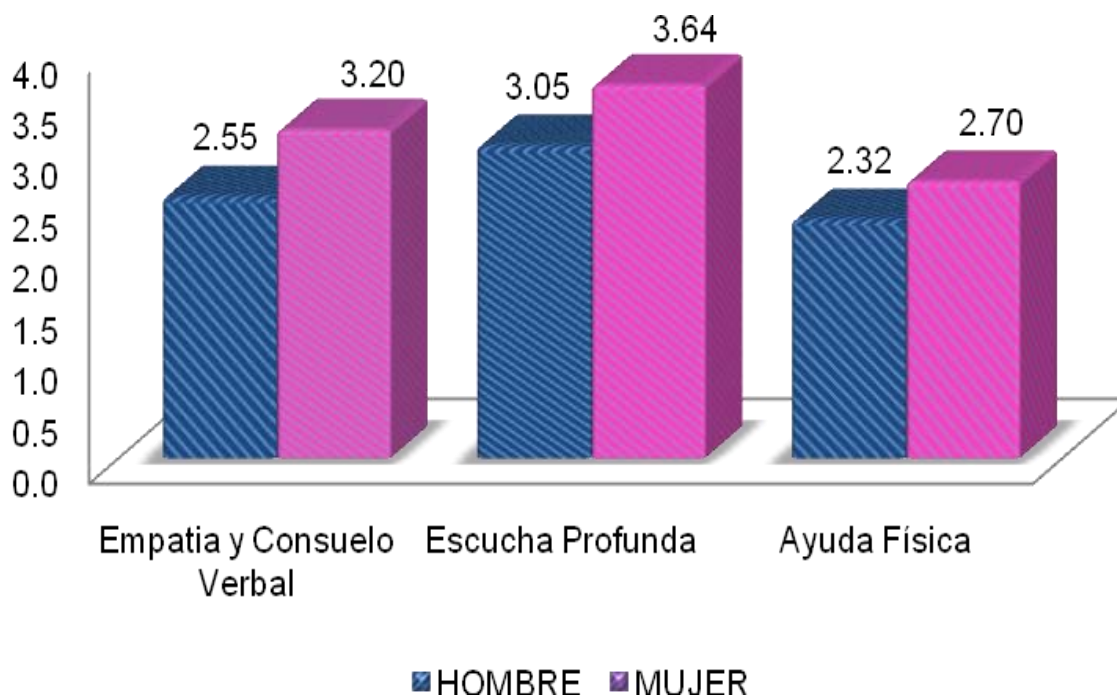


Figura 3. Diferencia de medias en hombres y mujeres en conducta prosocial.

CONDUCTA PROSOCIAL Y BULLYING EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

En el bullying los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en agresor $t = 4.268$, $p = .000$; víctima $t = 3.614$, $p = .000$; acciones ante situaciones de acoso $t = -3.895$, $p = .000$ y medios y violencia $t = 2.054$, $p = .041$. Acorde con las medias se observa que en agresor los hombres ($M=1.25$, $DE=0.32$) obtuvieron un puntaje más alto que las mujeres ($M=1.13$, $DE=0.21$); en víctima, las mujeres ($M=1.30$, $DE=0.35$) puntuaron más bajo que los hombres ($M=1.45$, $DE=0.47$); en medios y violencia, los hombres ($M=1.66$, $DE=0.67$) también puntuaron más alto que las mujeres ($M=1.53$, $DE=0.62$) y en acciones ante situaciones de acoso fueron las mujeres ($M=2.28$, $DE=0.73$) quienes reportan un puntaje más alto que los hombres ($M=1.99$, $DE=0.71$) (ver figura 4).

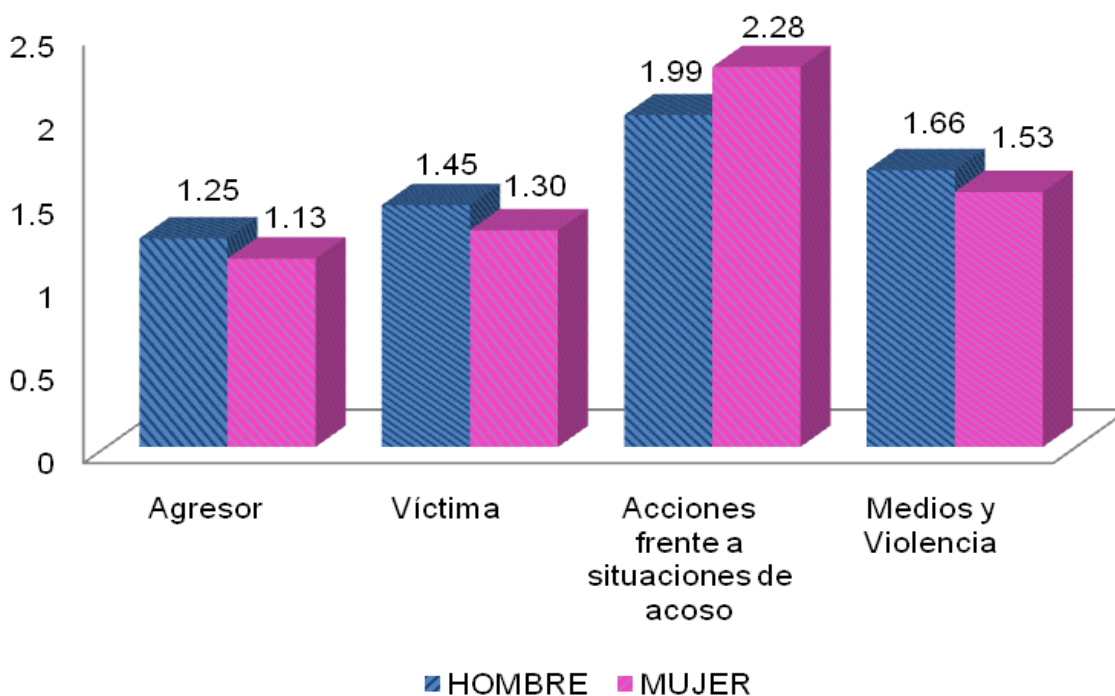


Figura 4. Diferencia de medias entre hombres y mujeres en Bullying.

CONDUCTA PROSOCIAL Y BULLYING EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

Para saber si la escolaridad interviene en el comportamiento de conducta prosocial, se realizó un ANOVA simple, los resultados se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6
Diferencias entre la escolaridad y los factores de Conducta Prosocial

Fuente	Variable Dependiente	gl	F	p
Escolaridad (1°, 2° y 3°)	Escucha Profunda	(2, 363)	3.505	0.031
	Servicio Físico y Verbal	(2, 363)	5.638	0.004
	Ayuda Física	(2, 372)	8.799	0.000
	Solidaridad	(2, 371)	3.768	0.024

En el resultado de la prueba post hoc de Tukey se encontró que los adolescentes de primero de secundaria tienden a escuchar con profundidad ($M = 3.591$) a sus compañeros con mayor frecuencia, que los de segundo de secundaria ($M = 3.237$) (ver figura 5).

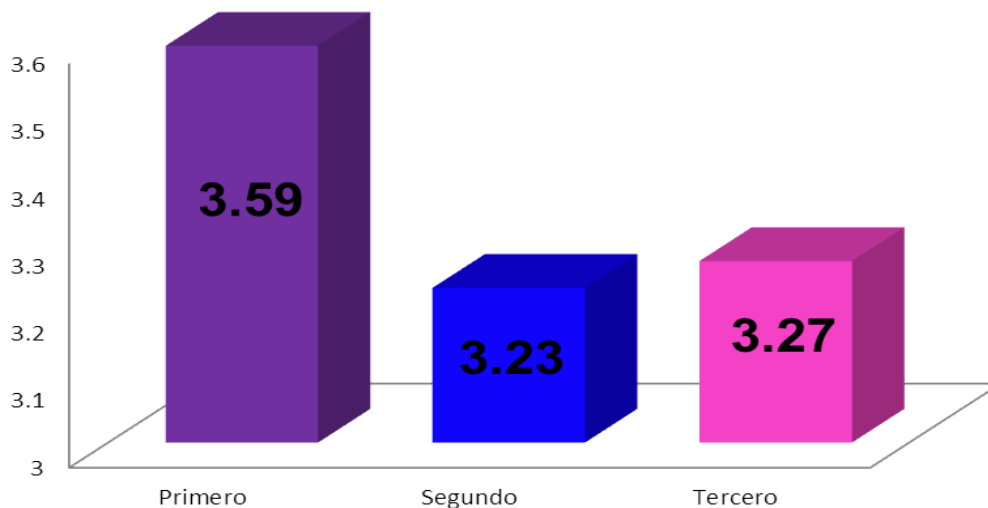


Figura 5. Diferencia de medias de Grado Escolar y Escucha Profunda.

En lo referente al factor de Servicio físico y verbal, se puede concluir que los chicos de primero ($M = 2.700$) realizan más esta conducta que los de segundo ($M = 2.266$) (Ver figura 6)

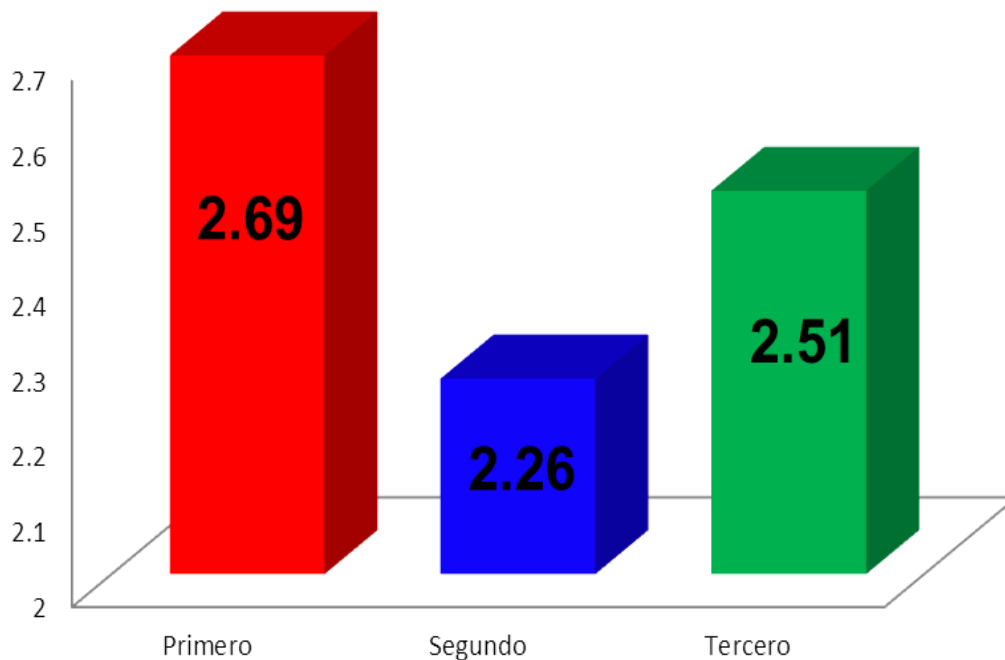


Figura 6. Diferencia de medias de Grado Escolar con Servicio Físico y Verbal.

El análisis demostró que los jóvenes de primero suelen ayudar físicamente más a sus compañeros ($M = 2.880$), a diferencia de los de tercero de secundaria ($M = 2.438$) (Figura 7).

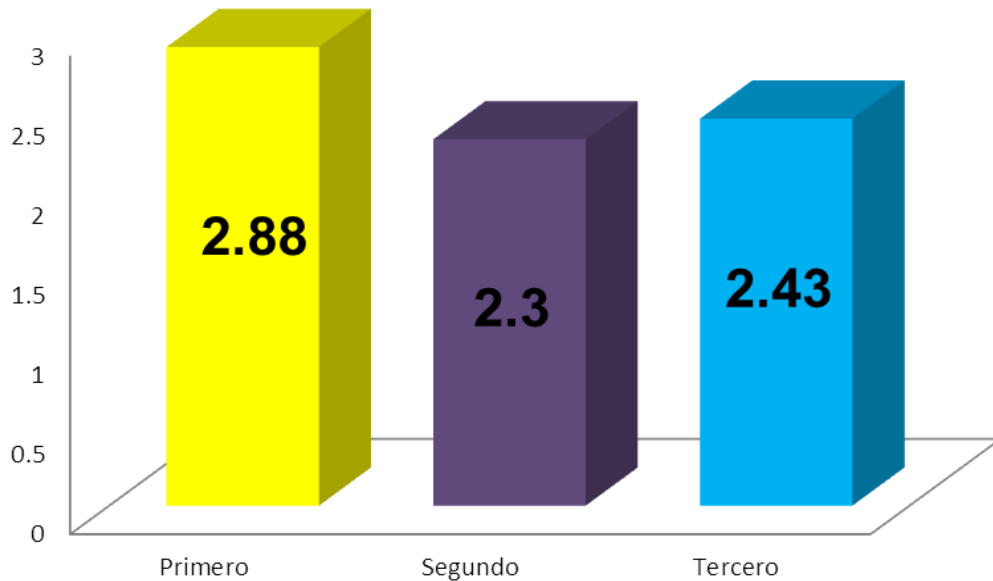


Figura 7. Diferencia de medias de Grado Escolar con Ayuda Física.

Por último, también se encontró que los alumnos de primero de secundaria tienden a ser más solidarios ($M = 1.329$) que los de segundo de secundaria ($M = 1.287$) (Figura 8).

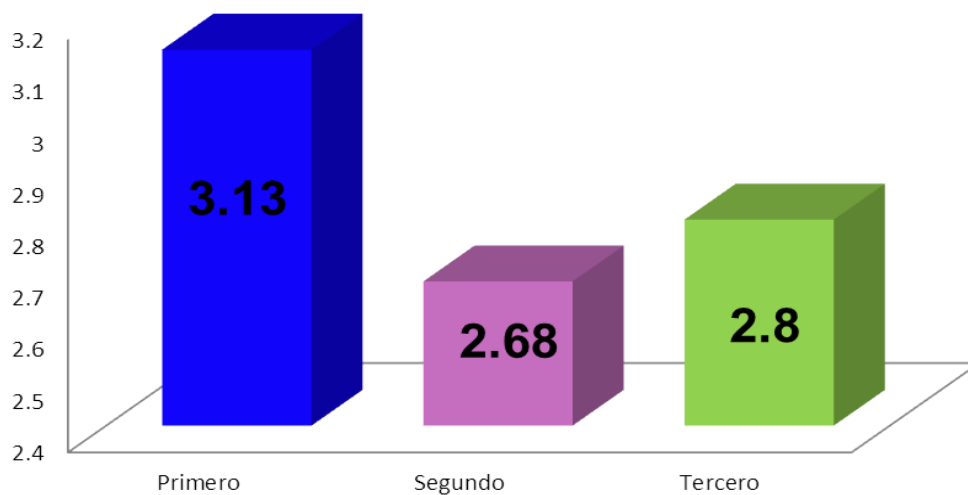


Figura 8. Diferencia de medias de Grado Escolar con Solidaridad.

CONDUCTA PROSOCIAL Y BULLYING EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

Para obtener las diferencias entre la escolaridad y el bullying, se realizó un ANOVA simple. Los resultados se presentan en la Tabla 7

Tabla 7
Diferencias entre la escolaridad y los factores de Bullying

Fuente	Variable Dependiente	gl	F	p
	Agresor	(2, 349)	15.153	0.000
	Victima	(2, 370)	4.102	0.017
	Testigo	(2, 263)	16.464	0.000
Escolaridad (1°, 2° y 3°)	Acciones ante situaciones de acoso	(2, 372)	8.274	0.000
	Relaciones Interpersonales	(2, 346)	4.768	0.009
	Uso de Medios	(2, 369)	5.533	0.004
	Medios y Violencia	(2, 373)	8.692	0.000

En Bullying, con los resultados de la prueba post hoc de Tukey se encontró que los jóvenes de primero de secundaria tienden a ser menos agresores ($M = 1.067$) que los de tercero de secundaria ($M = 1.224$) (ver figura 9).

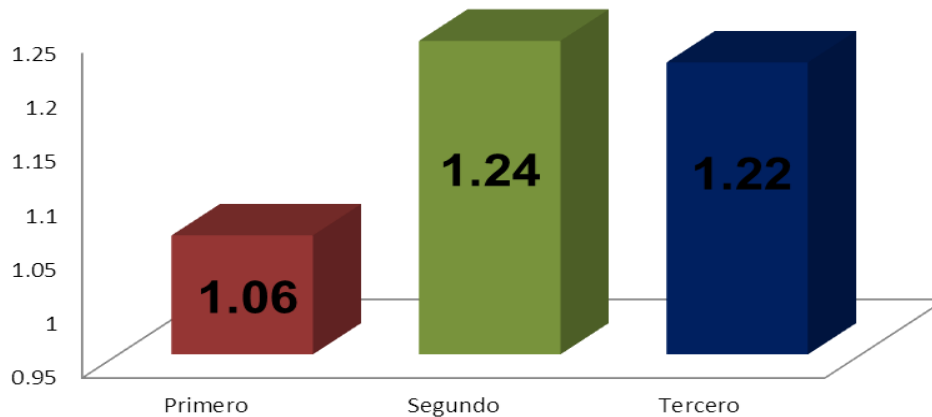


Figura 9. Diferencia de medias de Grado Escolar con Agresor de bullying.

Suelen haber menos víctimas en primero de secundaria ($M = 1.2902$) que en tercero de secundaria ($M = 1.4393$) (ver figura 10).

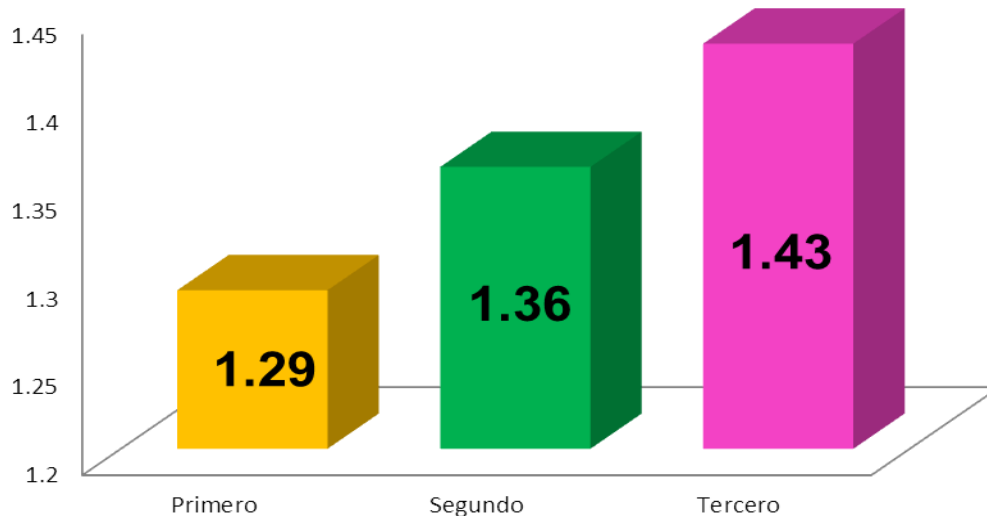


Figura 10. Diferencia de medias de Grado Escolar con Víctima de bullying.

En cuanto a la conducta de testigos, se observó que los alumnos de primero realizan en menor grado este comportamiento ($M = 1.5179$) que los de tercero ($M = 1.8577$) (ver figura 11).

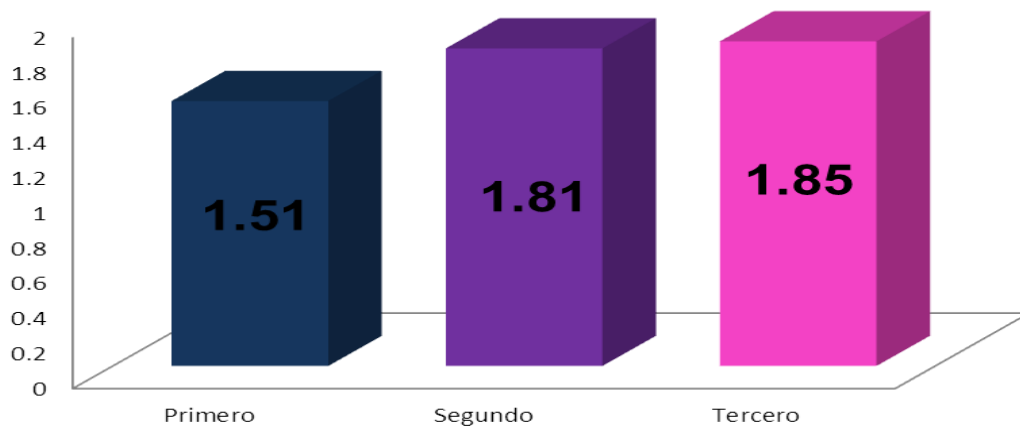


Figura 11. Diferencia de medias de Grado Escolar con Testigo de bullying.

CONDUCTA PROSOCIAL Y BULLYING EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

De igual manera se encontró que son los alumnos de primero son quienes llevan a cabo más acciones para detener la situación problemática ($M = 2.3761$) que los alumnos de segundo grado ($M = 2.0227$) (Figura 12).

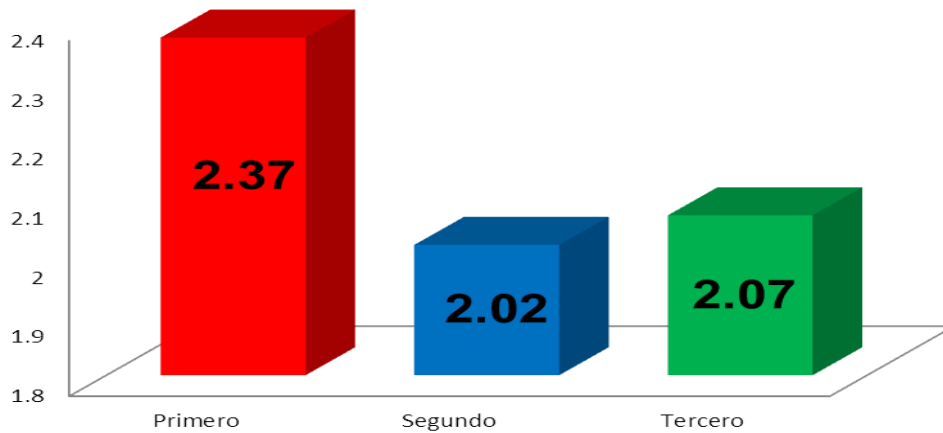


Figura 12. Diferencia de medias de Grado Escolar con Acciones ante situaciones de Acoso de bullying.

También se observó que los jóvenes de primero de secundaria tienen mejores relaciones interpersonales ($M = 3.3766$) que los jóvenes de tercero de secundaria ($M = 3.2882$) (ver figura 13).

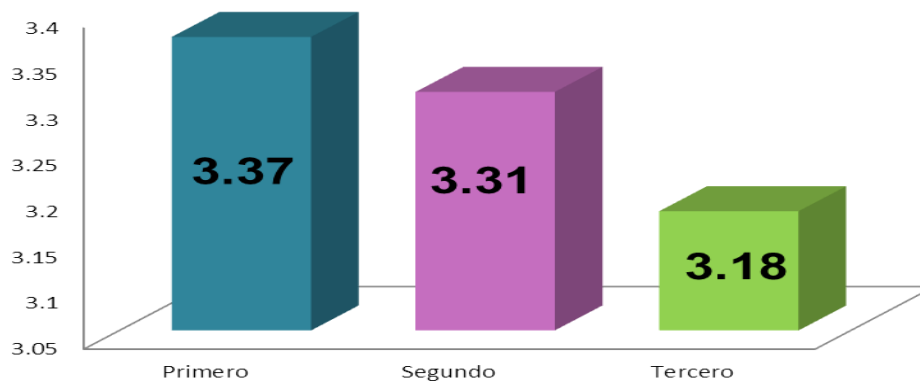


Figura 13. Diferencia de medias de Grado Escolar con Relaciones Interpersonales de bullying.

Referente al factor de uso de medios, son los alumnos de primer grado quienes hacen un menor uso de estos ($M = 3.2789$) en comparación a alumnos de tercer grado ($M = 3.4500$) (Figura 14).

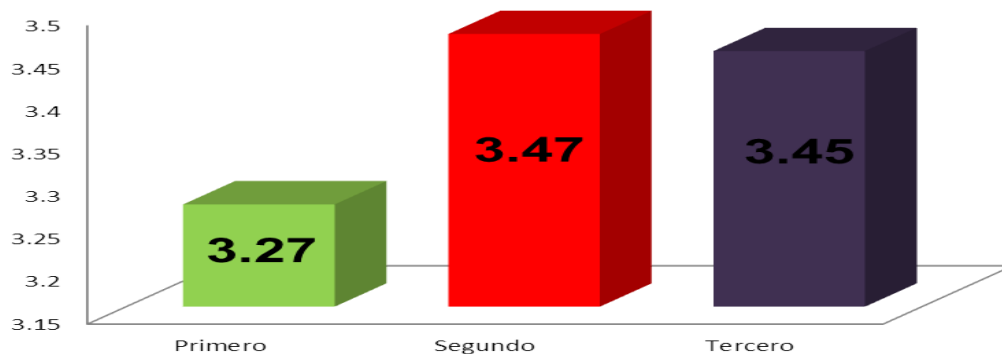


Figura 14. Diferencia de medias de Grado Escolar con Uso de Medios de bullying,

Finalmente, se observó que los jóvenes de primero de secundaria, utilizan en menor grado los medios de comunicación para violentar o ver como violentan a los demás ($M = 1.3953$), que los jóvenes de tercer grado de secundaria ($M = 1.7299$) (Figura 15).

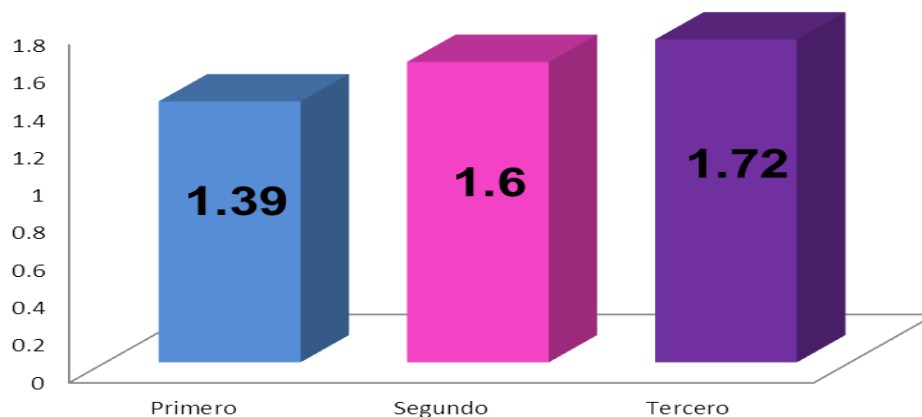


Figura 15. Diferencia de medias de Grado Escolar con Medios y Violencia de bullying.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con el propósito de aceptar o rechazar la primer hipótesis de la investigación referente a la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la conducta prosocial y el bullying en alumnos de secundaria de la zona oriente de la Ciudad de México, se procedió a obtener la validez de constructo del Inventario de Comportamientos Prosociales en el Contexto Escolar de Roche (1998). Se obtuvieron niveles de validez y confiabilidad aceptables, descritos en el apartado de método.

En lo concerniente a las correlaciones entre los factores del inventario de conducta prosocial, éstas fueron positivas. Estos resultados se asocian con lo señalado por Castro & Doval (2012) quienes consideran que a partir de conductas y actitudes de atención expresadas de manera paciente y activa, como respuesta a los contenidos expuestos por el interlocutor en una conversación, se puede llegar a sentir empatía, lo cual implica ayudar y consolar a los otros cuando sufren.

En lo que respecta a la correlación del factor de servicio físico y verbal con ayuda física y solidaridad, es considerada importante de acuerdo con lo descrito con Rendón, Rueda y Amado (2013) quienes plantean que el ayudar a los demás, ser solidario, el dar y compartir y ser empático favorecen la prevalencia de dichos comportamientos y desarrollan habilidades en los adolescentes, las cuales se pueden evidenciar en los contextos escolares al disminuir los comportamientos agresivos que surgen de la falta de asertividad en las relaciones con sus iguales.

Por último, el factor de ayuda física correlacionó positivamente con solidaridad, lo que reitera la confiabilidad y validez de la escala, como se muestra en Morales y Suárez (2011) donde al realizar la validación y construcción de su instrumento, los reactivos que miden respuesta de ayuda y solidaridad se agruparon en un factor, confirmando la importancia de estas conductas para la evaluación de la prosocialidad, así como el trabajo conjunto de las mismas que incrementa la probabilidad de que el clima de armonía y apoyo aumente en el aula escolar.

Se concluye que el Inventario de Comportamientos Prosociales, conserva de manera interna los factores que evalúan esta conducta, por lo que se sugiere el uso del instrumento en próximas investigaciones, ya que cuenta con los requerimientos de confiabilidad y validez que lo sustentan como un medio eficaz para evaluar la conducta prosocial, en la población de adolescentes de la zona oriente de la Ciudad de México.

Posterior a la obtención de la validez de constructo del Inventario de Comportamientos Prosociales de Roche (1998), se realizó un análisis de correlación entre los factores de la conducta prosocial y el bullying.

Como resultado, se obtuvo una relación positiva significativa entre empatía y consuelo verbal con el factor acciones ante situaciones de acoso, que significa que al incrementar actitudes por medio de la experimentación de sentimientos similares al otro, se propiciarán conductas relacionadas a escuchar y expresar comprensión cognitiva y aceptación para tranquilizar, consolar y animar a personas, esto se confirma con Castro y Doval (2012),

quienes enfatizan la importancia de la empatía y el consuelo para que los adolescentes puedan realizar comportamientos que marquen la diferencia ante situaciones de acoso.

También se identificó que al aumentar el escuchar de forma atenta, activa y paciente a los demás, podrían disminuir los comportamientos agresivos en los jóvenes escolares, lo que coincide con Urquiza y Casullo (2006), quienes mostraron que la compasión y comprensión de los demás favorece la inhibición de la agresividad.

Asimismo, Ahumada (2014) señala en su investigación la relevancia de que la familia modele a los jóvenes diferentes conductas prosociales, como el adecuado manejo de habilidades de comunicación, capacidad de escuchar, ser empático, tener disponibilidad de servicio, de dar, ayudar, ser solidario, de compartir y cooperar; esto reflejado en el presente estudio al realizar conductas de escucha profunda, las cuales podría favorecer la capacidad para relacionarse con los padres, hermanos y profesores.

De igual forma, al incrementar las habilidades prosociales probablemente disminuya el uso de los medios de comunicación para ejercer violencia; en especial, es la escucha profunda la que tendría mayor impacto, tal como menciona López (2008), quien reporta que cuando los adolescentes pasan mucho tiempo utilizando equipos tecnológicos (computadora, celular, internet, consola de videojuegos, etc.) su comunicación verbal y no verbal se ve afectada, por ello es relevante que se incentiven actividades en los

adolescentes que impliquen una atención activa a la conversación del interlocutor.

En cuanto a las acciones que podrían realizar los escolares ante situaciones de acoso, éstas se incrementan al reforzar conductas no verbales en las que se procura asistencia a otras personas (con su consentimiento), es decir, ayudar físicamente a los demás. Datos que apoyan lo reportado por De la Caba y López (2013), quienes describen que los alumnos eligen con mayor frecuencia estrategias positivas como el ayudar y cooperar, que las negativas como observar, marcharse o convertirse en agresores.

En la misma línea, los resultados muestran que es necesario aumentar conductas prosociales, como la escucha profunda, servicio físico y verbal, ayuda y solidaridad, para que se lleven a cabo acciones que marquen la diferencia en el bullying. Redondo, Rueda y Amado (2013), también incluyen a la empatía, sin embargo, en la presente investigación únicamente los componentes prosociales, como la solidaridad, servicio, cooperación y ayuda, provocarán preocupación en el otro que se encuentre en este tipo de situaciones.

En lo referente a la dimensión de solidaridad, se encontró una relación negativa significativa con el factor agresor, al mostrar que los alumnos que fungen este papel realizan en menor cantidad de conductas físicas o verbales útiles y deseables que expresan aceptación voluntaria para compartir las consecuencias desafortunadas de otras personas, tal y

como lo indican Pacheco, Rueda y Vega (2013) al mencionar que conductas como la solidaridad, tolerancia, cooperación y ayuda, fomentadas desde edades tempranas permitirán prevenir comportamientos violentos entre los adolescentes.

Eisenberg, Zou, y Kollers (2001) al igual que Penner, Dovidio, Piliavin y Schroeder (2005) señalaron que los niños que presentan una disposición prosocial o han sido educados en ella, la mantendrán durante la adolescencia y la etapa adulta, y ello a su vez es un factor protector ante la conducta agresiva.

Por otro lado, este factor también presentó una relación positiva significativa con acciones ante situaciones de acoso y relaciones interpersonales, lo cual indica que los jóvenes que son solidarios con sus compañeros realizan conductas tales como intentar parar las agresiones, hablar con las partes y analizar con ellos la situación para que hagan las paces y pedir ayuda a los profesores.

Cabe mencionar que al llevar a cabo estas acciones se mejoran las relaciones entre los alumnos, al permitir que todos se sientan mejor dentro de un grupo o se identifiquen con el entorno social al mostrar un mayor número de expresiones de felicidad. De acuerdo con el estudio realizado por Diener y Seligman (2002 citado en Contreras, 2006) se encontró que los individuos con mayores índices de felicidad resultan ser asimismo, mejores en cuanto a sus habilidades psicosociales, lo que los lleva a tener una mayor unidad dentro del grupo, así como mayor disposición a la ayuda mutua.

Para la hipótesis dos: Existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres con respecto a la conducta prosocial y el bullying en alumnos de secundaria de la zona oriente de la Ciudad de México, se realizaron dos pruebas *t* de Student para muestras independientes con la finalidad de describir las diferencias por sexo en las dimensiones de la conducta prosocial y bullying. En conducta prosocial, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en empatía y consuelo verbal, escucha profunda y ayuda física, al encontrar que en las tres dimensiones las mujeres obtuvieron un puntaje más alto que los hombres.

Lo anterior muestra que las mujeres presentan mayor número de actitudes al experimentar sentimientos similares a los del otro, respecto a situaciones penosas, problemáticas, de estatus o fortuna, que propician conductas relacionadas a escuchar y expresar comprensión cognitiva y aceptación, con el fin de tranquilizar, consolar y animar a los demás; también realizan con más frecuencia conductas y actitudes de atención expresadas de manera paciente y activa, como respuesta a los contenidos expuestos por el interlocutor en una conversación; y procuran la asistencia a otras personas (con su consentimiento) para cumplir un determinado objetivo.

Garaigordobil y Maganto (2011) explican que uno de los factores de la conducta prosocial más estudiados es el de la empatía, donde se ha encontrado una superioridad en las mujeres frente a los varones. También en la investigación realizada por Lafferty (2004) con una muestra de

adolescentes de 12 a 14 años se encontró que las mujeres puntuaban significativamente más alto en comparación a los hombres.

Sin embargo, algunos investigadores han subrayado que las diferencias de género en la empatía disminuyen más a medida que aumenta la edad, tal es el caso de la investigación de Tobarí (2003), quien encontró puntuaciones significativamente superiores en las mujeres durante la infancia pero las diferencias de género disminuyeron en la adolescencia.

No obstante, en la investigación realizada por Mestre, Samper, Frías y Tur (2009), se encontró mayor respuesta empática en las adolescentes respecto a los varones de su misma edad, al confirmar que dichas diferencias aumentan con el tiempo. Esto se ve reflejado en el estudio realizado por Garaigordobil y Maganto (2011), cuyos resultados mostraron que las chicas, en comparación con los chicos, tienen puntuaciones significativamente superiores en empatía en todas las edades.

Aunado a la investigación anterior, Sánchez-Queija, Oliva y Parra (2006) encontraron que las mujeres presentan mayor empatía y conducta prosocial que los hombres, lo cual podría deberse a los procesos de socialización según al género, ya que de acuerdo con Eisenberg, Zou, y Kollers (2001), estas diferencias pueden ser atribuidas a las divergencias en las pautas de crianza y socialización de hombres y mujeres.

Con lo anterior, se puede asumir que las mujeres han sido educadas de tal manera que favorece el desarrollo de las habilidades orientadas hacia las relaciones interpersonales cálidas, en mayor medida que los varones; es

decir, que la capacidad para comprender y compartir los sentimientos y emociones de los otros sería una característica ligada al rol femenino antes que al masculino, lo que no solo las empuja a ser más empáticas sino a que también tengan conductas de servicio y por ende se enfoquen en ayudar a las demás personas.

Por otra parte, en un estudio realizado por Bergin, Talley y Hamer (2003) se encontraron diferencias de género respecto al tipo de conducta prosocial, en el sentido de que en los chicos las conductas son en mayor medida de tipo abierto u observable como ayudar con los deportes y compartir; mientras que en las chicas estos comportamientos son de carácter privado como escuchar de manera paciente y activa a otras personas; así como también mostrar comprensión y aceptación con el fin de tranquilizar, consolar y animar a los demás.

En lo que concierne a los factores del bullying, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en agresor, víctima, medios y violencia y acciones ante situaciones de acoso. Se encontró en los primeros tres factores que los hombres puntúan más alto que las mujeres, es decir, que los chicos suelen estar inmersos en mayor número de ocasiones en el bullying, ya sea como agresores o víctimas, y utilizan más frecuentemente los medios electrónicos para llevar acabo dichas agresiones.

Martínez y Delgado (2006) confirman lo anterior al encontrar que son los varones quienes tienen mayor presencia en los dos grupos que agreden a sus compañeros (agresores y victimas-agresores), porque

realizan agresividad abierta como impedir participar, amenazar, poner apodos, obligar, intimidar con frases e insultos de carácter sexual.

Otros estudios han confirmado la existencia de diferencias en la variable de sexo, en lo referente a la distribución de roles participantes, al mencionar que los chicos se encuentran representados mayoritariamente en los roles de agresor y seguidor (Salmivalli et al. 1996; Menesi, Sánchez, Fonzi, Ortega, Costabile & Lo Feudo, 2003; Goossens, Olthof & Dekker, 2006 citados en Gorriz, 2009).

Por otra parte, Arroyave (2012) encontró que los hombres tienen más riesgo de ser victimario o víctima que las mujeres; ya que éstas suelen ser acosadas de manera relacional o mediante el ciberbullying, el cual engloba el uso de cualquier medio tecnológico para ejercer violencia sobre otros.

En el estudio de Martínez y Delgado (2006) se observó que los varones son objeto más frecuente de agresiones que las mujeres, debido a que éstas tienden a recibir la agresión indirecta; la mujer víctima reporta diferencias favorables en cuanto a la percepción de agresividad relacional como la indiferencia o ser ignorada, en cambio los hombres reciben con mayor frecuencia conductas de agresividad abierta como son golpes, amenazas, obligar a hacer cosas que no quieren o el rechazo.

De igual manera, en la investigación de Castillo & Pacheco (2008), se encontró una diferencia significativa entre hombres y mujeres con respecto al rol de víctima, pues aunque el maltrato verbal es el más

frecuente en ambos sexos, éste parece ser diferente cuando se dirige a hombres y mujeres, ya que ellos son insultados más que ellas al igual que los varones son intimidados más frecuentemente con amenazas verbales y con armas a comparación de las mujeres.

En el informe del Defensor del Pueblo y UNICEF (2000) donde se encuestó a 3000 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria, 1500 mujeres y 1500 hombres, pertenecientes a 300 centros escolares de España se reportó, en cuanto a los medios por los cuales se realizan las agresiones, ya sean hombres y mujeres, un 5.5% de los y las estudiantes que se reconocen víctimas, identifican las nuevas tecnologías como instrumento para los abusos que reciben. En el caso de los agresores la incidencia 4.8% y 0.6%, respectivamente para señalar que lo hacen “a veces” y “en muchos casos”.

Por otra parte, de acuerdo con los resultados obtenidos se observó que en el factor de acciones ante situaciones de acoso las mujeres reportan un puntaje más alto que los hombres, es decir, las chicas con mayor frecuencia intentan parar las agresiones, hablar con las partes y analizar con ellos la situación para que hagan las paces y pedir ayuda a los profesores. Conductas confirmadas por investigaciones donde se demuestra que las chicas están presentes en mayor número de ocasiones como defensoras y testigos (Salmivalli et al. 1996; Menesi, Sánchez, Fonzi, Ortega, Costabile& Lo Feudo, 2003; Goossens, Olthof&Dekker, 2006 citados en Gorriz, 2009).

Para la hipótesis tres: Existen diferencias entre la escolaridad y los factores de conducta prosocial en alumnos de secundaria de la zona oriente de la Ciudad de México, se realizó un ANOVA simple. Se encontró que los alumnos de primero de secundaria tienden a ser más solidarios y a ayudar a los demás físicamente, que los de segundo y tercer grado. Lo que se corrobora con el estudio de Morales y Suárez (2011), quienes también encontraron diferencias en el grado escolar respecto a solidaridad y respuesta de ayuda.

Respecto a las conductas prosociales de escucha profunda y servicio físico y verbal, los datos muestran que los jóvenes de menor grado realizan en más ocasiones dichos comportamientos. Dato que se revalida con la investigación de Pakaslahti, Karjalainen y Keltikangas-Järvinen (2002) quienes plantean que al entrar en la adolescencia, se presenta una disminución cognitiva y conductual de la prosocialidad, es decir, que a mayor edad menor número de conductas que impliquen la entrega voluntaria de objetos o experiencias personales o de asistencia a otra personas.

También se encontró que los jóvenes de primero de secundaria tienden a ser menos agresores, menos víctimas y a realizan con menor frecuencia comportamientos de testigo, todo ello en comparación con los jóvenes de segundo y tercer grado.

En referencia al rol de la víctima, estos resultados contradicen lo expuesto en diversas investigaciones, como la de Joffre-Velázquez et al. (2011) donde se expone que de una población de 688 estudiantes de

secundaria del municipio de Ciudad Madero, en la zona sur del estado de Tamaulipas, se observó que el rol de víctima es más común en los alumnos de primer año; para el caso de los agresores, se documentó que este papel es más frecuente en alumnos de segundo, corroborando los datos obtenidos en la presente investigación.

Por otro lado, Rivero, Barona, y Saenger (2009) observaron mayor violencia en alumnos más grandes (de tercer grado) a los más pequeños (primero y segundo grado), pero también entre estudiantes del mismo salón y de la misma edad, datos contrarios a los resultados obtenidos, ya que se observó que son los jóvenes de segundo grado los que juegan un papel más relevante en agresores y no los de tercer grado.

También se encontró que los alumnos de primero son quienes llevan a cabo más acciones para detener la situación problemática que los de segundo y tercer grado, pues estos tienden a ser más solidarios y a ayudar a los demás físicamente, información confirmada con el estudio de Morales y Suárez (2011), quienes también encontraron diferencias en el grado escolar respecto a solidaridad y respuesta de ayuda.

En cuanto a las diferencias por grado escolar y relaciones interpersonales se observó que los jóvenes de primero de secundaria tienen mejores relaciones interpersonales que los de tercer grado, lo anterior debido a que conforme el adolescente crece, la necesidad por su búsqueda de identidad aumenta, lo cual, de acuerdo con Álvarez (2010) lo orilla a adquirir un mayor sentido de la emancipación y se acrecienta la capacidad

de crítica hacia los adultos, especialmente con los padres, lo cual promueve que se establezcan lazos más estrechos con sus compañeros.

Finalmente, en el factor de uso de medios y medios y violencia, se encontró que los alumnos de primero de secundaria hacen un menor uso de medios en comparación con los de tercer grado, sobre todo cuando estos son utilizados para violentar a algún compañero.

Esto se revalida con lo planteado por Ramos (2010) quien menciona que actualmente el porcentaje de conductas agresivas de los alumnos, mostradas a través de los medios electrónicos como internet y los teléfonos, ha ido en aumento, siendo los alumnos del último grado de secundaria quienes utilizan, con mayor frecuencia, estos recursos para intimidar, acosar y difundir rumores negativos sobre sus compañeros.

En conclusión, con lo descrito anteriormente se sugiere una intervención para contrarrestar el fenómeno del bullying en alumnos de secundaria de la zona oriente de la Ciudad de México, se puede empezar al ponerse en práctica conductas prosociales de escucha profunda, empatía y consuelo verbal, ya que estas aumentarían las probabilidades de que se lleven a cabo más acciones ante situaciones de acoso cuando se presenten en los centros escolares, así como tener un menor índice de agresores que utilicen la tecnología para dañar a sus compañeros.

También el fomentar la ayuda física, servicio físico y verbal permitiría una mayor respuesta de los alumnos al percatarse de que alguien está inmerso en esta problemática, ya sea como agresor o víctima. Y al

incrementar conductas de solidaridad se mejorarían las relaciones interpersonales y disminuiría el número de jóvenes que toman el rol de agresor.

Cabe mencionar, que en los datos obtenidos se encontró que son las chicas más prosociales que los hombres al realizar diferentes acciones ante situaciones de acoso, sobre todo conductas relacionadas con la escucha profunda, ayuda física, empatía y consuelo verbal; por tal motivo, se considera relevante aumentar estas conductas en los hombres, ya que ellos son los que más participan en el bullying, ya sea como agresor o víctima, al utilizar en más ocasiones la tecnología para acosar a sus compañeros.

No obstante, es importante señalar que de acuerdo al grado escolar se tendría que trabajar más con los jóvenes de segundo y tercer grado, ya que los de primero reportaron mayor número de conductas prosociales, así como no participar frecuentemente en esta problemática.

Se sugiere que se realicen más investigaciones para corroborar los resultados mencionados anteriormente, en las cuales se tomen en cuenta a más participantes, sobre todo para poder generalizar los resultados en una población mayor, y sirva esto para realizar una intervención efectiva para que el bullying disminuya, y con ello, las consecuencias en los participantes.

REFERENCIAS

- Aguirre, A. (1994). *Psicología de la Adolescencia*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- Ahumada, V. (2014). *Educación prosocial en el contexto escolar de niños/as adolescentes, para una sana convivencia*. Tesis de Licenciatura no publicada. Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria*. Tesis doctoral no publicada. España: Universidad de Alicante
- Álvarez, J. A. (2010). Características del desarrollo psicológico de los adolescentes. *Innovación y experiencias educativas*, 28, 1-6.
- Andrade, J., Bonilla, L., & Valencia, Z. M. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Revista Pensando Psicología*, 7(12), 139-154.
- Aristegui, C. (2014). Aristegui Noticias. Recuperado de: <http://aristeguinoicias.com/0506/mexico/las-claves-de-la-iniciativa-de-ley-anti-bullying>
- Armero, P., Bernardino, B., & Bonet, C. (2011). Acoso escolar. *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, 8(52), 661-670
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), 118-125
- Avilés, M. J. M. (2002). *Intimidación y maltrato entre el alumnado*. España: STEE-EILAS.

- Beltrán, O. H. (2007). *Efectos de un Programa de Juegos cooperativos sobre las Conductas Prosociales y Disociales de escolares con Problemas de Contraversión al Manual de Convivencia*. Tesis de Licenciatura no publicada. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Barneveld, H. O., & Robles, E. E. (2011). Jóvenes y Límites Sociales: El Mito de la Rebeldía. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 16(1), 143-154.
- Barria, P., Matus, C., Mercado, D., & Mora, C. (2004). *Bullying y rendimiento académico*. Tesis de Licenciatura no publicada. Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Batista, D. Y., Román, F. G., Romero, S. P., & Salas, C. I. (2010). *Bullying, niños contra niños*. Reporte de Seminario para obtener el Título de Educadora de Párvulos y Básica Inicial no publicado. Chile: Universidad de Chile.
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Médica Panamericana.
- Bergin, C. A. C., Talley, S. D., & Hamer, L. (2003). Prosocial behaviors of Young adolescents: A focus group study. *Journal of Adolescence*, 26, 13-22.
- Blanchard, G., & Muzás, R. (2007). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Madrid: Narcea.

- Caprara, G. et al. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 1-11.
- Carretero, M., & León, J. A. (1990). Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología Evolutiva* (pp. 311-326). Madrid: Alianza.
- Casco, F. J., & Oliva, A. (2004). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 171-185.
- Castejón, J., & Navas, L. (2010). *Implicaciones para la enseñanza en la educación secundaria*. Madrid: Club Universitario.
- Castillo, R. C., & Pacheco, E. M. M. (2008). Perfil del maltrato entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 825-842.
- Castro, J., & Doval, E. (2012). *La empatía y su influencia en la conducción*. España: Colección de Cuadernos de Reflexión Actitudes. Universidad de Alicante.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociada en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43.

- Chaux, E. (2007). Aulas en Paz. A multicomponent program for the promotion of peaceful relationship and citizenship competences. *Conflict Resolution Quarterly*, 25(1), 79-86
- Cirera, M., Escotorín, P., & Roche, R. (2008). Aplicaciones de la prosocialidad al desarrollo y educación de las actitudes y conductas cívicas. Recuperado de: http://www.spring-alfa-pucv.cl/wp-content/uploads/2013/CAPITULO-1_Diplomado-Uni-de-Valencia.pdf
- Clavijo, G. R. et al. (2005). *Educador de educación especial*. España: Editorial Mad S. L.
- Cloninger, S. C. (2003). *Teorías de la personalidad*. México: Pearson.
- Cobo, P., & Tello, R. (2008). *Bullying en México: conducta violenta en niños y adolescentes*. México: Quarzo.
- Coleman, J. C., & Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Contreras, F. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 2(2), 311-319.
- Crónica. (2007). Proviene de maestros el 30% de discriminación y maltrato a alumnos de secundaria: estudio CDHDF-UNICEF. Crónica.
- De Brun, E., & Cillessen, A. (2006). Popularity in Early Adolescence: Prosocial and Antisocial Subtypes. *Journal of Adolescent Research*, 21(6), 607-627

Defensor del Pueblo y UNICEF (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Documentos Defensor del Pueblo: Madrid.

Defensor del Pueblo y UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Documentos Defensor del Pueblo: Madrid. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>

De la Caba, M. A., & López, R. (2013). La competencia de ayuda entre iguales para evitar la agresión en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 119-138.

Díaz, P, E. (2012). *Empatía y conducta prosocial en niños mexicanos de 18 meses*. Tesis de Licenciatura no publicada. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz, Y. G. (2012). Bullying, acoso escolar, elementos de identificación, perfil psicológico y consecuencias, en alumnos de educación básica y media. *Revista Psicología.com*, 16(10), 1-11.

Di Lorenzo, M. (2012). Nuevas formas de violencia entre pares: del bullying al cyberbullying. *Revista Médica del Uruguay*, 28(1), 48-53.

Eisenberg, N., Zou, Q., & Kollers, S. (2001). Brazilian Adolescents Prosocial Moral Judgment and Behavior. Relations to Sympathy, Perspective Taking, Gender Role Orientation, and Demographic Characteristics. *Child Development*, 72, 518- 534.

- Erath, S. A., Flanagan, K., & Bierman K. (2007). Social Anxiety and Peer Relations in Early Adolescence: Behavioral and Cognitive Factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 405-416.
- Espejo, C. (2009). *Conducta Prosocial en la Educación*. Tesis de Especialidad no publicada. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú
- Estévez, G. J. F., & Pérez, G. M. J. (2007). *Sistema de indicadores para el diagnóstico y seguimiento de la educación superior en México*. México: ANUIES.
- Facio, A., & Resett, S. (2004). Desarrollo de las relaciones con padres y hermanos en adolescentes argentinos. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 255-266.
- Farez, P., & Trujillo, P. (2013). *Estrategias Psicoeducativas cognitivo-conductuales para desarrollar habilidades sociales en la resolución de conflictos*. Tesis de Licenciatura no publicada. Ecuador: Universidad de Cuenca
- Froni, M., Romero, C., & Abal, A. (2006). Violencia social y Adolescencia. ¿Diversos cambios de la i-legítima violencia? Su despertar en la adolescencia. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 102, 7-20.
- Garaigordobil, M. (2013). *Screening de acoso entre iguales. Screening del acoso escolar presencia (Bullying) y tecnológico (Cyberbullying)*. Madrid: Tea Ediciones

- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey V., & Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 29-40.
- García, X., Pérez, A., & Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *GacSanit* 24(2), 103–108.
- García, M. J., & Silva, M. C. (2006). *Técnicos especialistas de laboratorio*. España: Editorial Mad, S. L.
- Gini, G. (2005). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*. Recuperado de: <http://dpss.psy.unipd.it/ita/download/Gini/AggressiveBehavior.pdf>
- González, P. M. D. (2000). *Conducta Prosocial: evaluación e intervención*. Madrid: Morata.
- Gorriz, P. A. B. (2009). *Roles implicados en el acoso escolar: comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de responsabilidad*. Tesis doctoral no publicada. España: Universidad Jaume.
- Hacha, T., Novakovich, P., & Verdugo, L. (2009). Adolescencia. Rebeldía adolescente, ¿mito o realidad? Recuperado de:

http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/williamsoler/rebeldia_adolescente_mito_o_realidad.pdf

Harris, S., & Peetrie, G. (2006). *El acoso en la escuela, los agresores, las víctimas y los espectadores*. España: Paidós.

Huaquin, V. R. (2007). *Psicología del aprendizaje escolar. Texto de apoyo didáctico para la formación del alumno*. Chile: Universidad de Santiago

Inglés, C., Martínez, A., Valle, A., Fernández, J., & Ruiz, C. (2010). Conducta prosocial en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psicológica*, 10(2), 451-165.

Inglés, C. J., Martínez, A. E., García, J. M., & Ruiz, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologic*, 10(2), 451-465.

Instituto México. (2014). *Instituto México. Creciendo Juntos*. Recuperado de: http://www.institutomexico.edu.mx/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=282:conducta-prosocial&catid=3:newsflash

Insuasti, L., & Viteri, N. (2013). *Repercusiones afectivas y conductuales del bullying en niños y niñas del cuatro año de básica del Colegio Rockefeller en el Periodo Lectivo 2011-2012*. Tesis de Licenciatura no publicada. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana

- Izco, E. (2007). *Los adolescentes en la planificación de medios. Segmentación y conocimiento del target*. Tesis doctoral no publicada. España: Universidad de Navarra.
- Jensen, J. A. (2008). *Adolescencia y adultez emergente*. México: Pearson.
- Jiménez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: Valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. Tesis doctoral. España: Universidad de Huelva.
- Joffre-Velázquez, V. M. et al. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 68(3), 193-202.
- Kerman, B. (2007). Una visión panorámica del fenómeno del Bullying. *Calidad de Vida*, 1(5), 159-173.
- Kett, J. (1993). Descubrimiento e invención de la Adolescencia en la Historia. *Journal of Adolescent Health*, 14, 664-672.
- Lafferty, J. (2004). The relationships between gender, empathy and aggressive behaviours among early adolescents. *The Sciences and Engineering*, 64(12), 63-77.
- Landín, O. E. A. (Coord). (2011). *Diagnóstico "Fenómeno del hostigamiento escolar (bullying) en niñas y niños de primaria y secundaria de Aguascalientes"*. Aguascalientes: Instituto Aguascalentense de las Mujeres (IAM). Recuperado de

http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Aguascalientes/ags_meta9_2011.pdf

- Lazo, H., & Salazar, M. (2011). Bullying destruyendo mi autoestima. *Revista Salud, Sexualidad y Sociedad* 3(4), 145-160.
- Leganés, E. (2012). Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal. *Psychology, Society & Education*, 5(1), 21-40.
- Lerner, R., & Steinberg, L. (2004). *Handbook of Adolescent Psychology*. Canadá: John Wiley & Sons, INC.
- Levine, R. V. (2003). The Kindness of Strangers. *American Scientist*, 91, 226-233.
- Libreros, L., Fuentes, L., & Pérez, A. (2008). Conocimientos, actitudes y prácticas sobre sexualidad de los adolescentes en una unidad educativa. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 9(4).
- López, M. P. (2008). *Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio biométrico de 1997 a 2007*. Tesis Doctoral no publicada. España: Universidad de Alicante.
- López, N. (2001). *Influencia del amigo en el adolescente*. Tesis de Maestría no publicada. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Lorente, S. (2014). *Efecto de la Competencia Social, la Empatía y la Conducta Prosocial en Adolescentes*. Tesis Doctoral no publicada. España: Universidad de Valencia.

- Luis, A. D. (2010). *Comparación del acoso entre escolares (bullying) en grupos de 4º, 5º y 6º de una primaria pública de Iztapalapa: un estudio exploratorio*. Tesis de Licenciatura no publicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Madrid, J. (2008). El adolescente normal. Cambios psicosociales en los adolescentes y sus padres. Cambios psicosociales en los adolescentes y sus padres. Recuperado de: <http://www.adolescenciaalape.org/sites/www.adolescenciaalape.org/files/Adolescente%20Normal%20Cambios%20Psicosociales.pdf>
- Marín, E. J. C. (2009). Conductas prosociales en el barrio de los pinos de la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Revista CES Psicología*, 2(2), 60-75.
- Marín, J. (2010). Revisión teórica respecto a las conductas prosociales. Análisis para una reflexión. *Psicogente*, 13(24), 369-388.
- Martínez, R., & Delgado, P. (2006). La agresión entre iguales en la educación secundaria obligatoria: tipología de conductas y diferencias entre los grupos. *Acción Psicológica*, 4(2), 183-198.
- Méndez, F., Mendoza, C., & Rodríguez, L. (Febrero, 2015). Conducta Prosocial en Alumnos de Secundaria: Validación de una Escala. En M. García-Méndez (Coordinación), *Diferencias y correlatos en las relaciones familiares*. Simposio llevado a cabo en el 1er Congreso Internacional de Psicología "Retos y Perspectivas Psicológicas" UNAM, Ciudad de México.

- Mendoza, R. (2008). *La adolescencia como fenómeno cultural*. Tesis doctoral no publicada. España: Universidad de Huelva.
- Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D., & Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83.
- Monsalvo, E. (2009). *La conducta prosocial*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/emonsalvo/conducta-prosocial-presentation>
- Morales, M., & Suárez, C. D. (2011). Construcción y validación de una escala para evaluar habilidades prosociales en adolescentes. En A. A. Vales y J. A. Vera. (Coordinación) *Aprendizaje y Desarrollo Humano*. Ponencia llevada a cabo en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Distrito Federal, México.
- Moreira, V., Sánchez, A., & Mirón, L. (2010). El grupo de amigos en la adolescencia. Relación entre afecto, conflicto y conducta desviada. *Boletín de Psicología* (100), 7-21.
- Moreno, J. H., Plata, C. N., & Riveros, M. C. (2009). *El Autoconcepto y la Autoestima en adolescentes observadores, víctimas y victimarios del bullying de un colegio del municipio de Chia*. Tesis de Especialidad en Psicología Clínica de la Niñez y la Adolescencia. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y Agresividad*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Complutense.
- Myers, D. G. (2005). *Psicología*. Madrid: Médica Panamericana.

- Olafsson, R., & Nordfjord, S. (2003). Tackling violence in school: A report from Iceland. En Smith, P. (ed.), *Violence in School. The Response in Europe*. London: Routledge Falmer.
- Oliva, A. D. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3), 209-223.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D.Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human Development and Interactional Perspective*. Nueva York: AcademicPress.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*: España: Morata.
- Omeñaca, E. Puyuelo, E., & Ruiz, J. V. (2001). *Explorar, Jugar, Cooperar: Bases Teóricas y Unidades Didácticas para la Educación Física Escolar Abordadas Desde Las Actividades, Juegos y Métodos de Cooperación*. España: Paidotribo.
- Organización Mundial de la Salud (2003). Orientaciones estratégicas para mejorar la salud y el desarrollo de los niños y los adolescentes. Recuperado de: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/document/s/WHO_FCH_CAH_02.21/es/
- Pacheco, J. R., Rueda, S. R., & Vega, C. A. (2013). Conducta Prosocial: una alternativa a las conductas agresivas. *InvestigiumIRE*, 4(1), 234-247.

- Pakaslahti, L., Karjalainen, A., & Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problemsolving strategies, prosocial behaviour and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development, 26*, 137-144.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2010). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill.
- Pascual, N. C. (2007). *El fenómeno del bullying*. Tesina de Maestría no publicada. España: Instituto de Superior de Estudios Psicológicos.
- Pascual, R. (2006). Cuestiones entorno al poderoso efecto de los videojuegos violentos. Del neoconductismo a la cognición social. *Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías 14*(7).
- Paredo, R. (2006). *Biología*. México: ESFINGE.
- Pedreira, M. J. L., & Martín, A. L. (2000). Desarrollo psicosocial de la adolescencia: bases para una comprensión actualizada. *Documentación social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada. Adolescentes y jóvenes en dificultades sociales, 120*, 69-90.
- Penner, L., Dovidio, J., Piliavin, J., & Schroeder, D.(2005). Prosocial behavior: multilevel perspective. *Annual Review of Psychology, 56*, 365-392.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Pineda, S., & Aliño, M. (2008). *Manual de prácticas clínicas para la atención integral de la salud en la adolescencia*. La Habana: MINSAP.

- Plata, O. C., Riveros, O. M., & Moreno, M. J. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del Bullying en un colegio del municipio de Chia. *Psicología: Avances de la disciplina*, 4(2), 99-112.
- Platón (2013). *Diálogos Volumen I*. Madrid: Gredos.
- Porto, C. (2012). *La prevención y manejo del bullying desde la orientación educativa en una escuela secundaria*. Tesis de Licenciatura no publicada. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Potocnjak, M., Berger, C., & Tomicic, T. (2011). Una Aproximación Relacional a la Violencia Escolar Entre Pares en Adolescentes Chilenos: Perspectiva Adolescente de los Factores Intervinientes. *Psykhe*, 20(2), 39-52.
- Pozo, J., & Carretero, M. (1986). Desarrollo cognitivo y aprendizaje escolar durante la adolescencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 133, 15-19.
- Ramírez, F., Servín, R., & Chávez, V. (2014). Bullying; fenómeno global que anido en el México violento. El financiero.
- Ramos, E. L. (2010). *La agresividad de los adolescentes de educación secundaria*. Tesis de Maestría no publicada. México: Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.
- Ramos, M. (2008). *Violencia y Victimización en adolescentes escolares*. Tesis doctoral no publicada. España: Universidad Pablo de Olavide
- Ramos, M. J. (2007). *Violencia escolar. Un análisis exploratorio*. Tesis doctoral no publicada. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide

- Raya, A., Pino, J., & Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 211-222.
- Redondo, J. (2012). Conductas Prosociales frente a las Conductas Agresivas en Adolescentes. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional de Psicología: Investigación y Responsabilidad Social-CIPIRIS, Bucaramanga, Colombia.
- Redondo, J., Rueda, S., & Amado, C. (2013). Conducta Prosocial: una alternativa a las conductas agresivas. *Revista INVESTIGIUM IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 4(1), 234-247
- Rendón, J., Rueda, S., & Amado, C. (2013). Conducta Prosocial: Una Alternativa a las Conductas Agresivas. *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 4(1), 234-247.
- Rivera, A, N. (1980). Factores que determinan la atribución de altruismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12(1), 63-77.
- Rivera, B., & Guerrero, R. (2006). *Desarrollo Integral del Adolescente I*. México: DIF.
- Rivero, E. E., Barona, R. C., & Saenger, P. C. (2009). La violencia entre pares (Bullying) un estudio exploratorio en escuelas secundarias en Morelos. En A. Furlán, M. A. Pasillas y T. C. Spitzer. (Coordinación), *Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas*. Ponencia llevada a cabo en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.

- Roche, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche, R. (1997). Educación prosocial de las emociones, actitudes y valores en la adolescencia. *Laboratorio de Investigación Psicosocial Aplicada*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://prosocialidad.org/castellano/docs/028_RR_edu_pro.pdf
- Roche, R. (1998). *Educación Prosocial de las Emociones, Valores y Actitudes Positivas*. Barcelona: Blume.
- Roche, R. (2010). *Prosocialidad: nuevos desafíos. Métodos y pautas para la optimización creativa del entorno*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Rodrigo, M. J. et al. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(7), 203-210.
- Romersi, S., Martínez, F. J. R., & Roche, R. (2011). Efectos del Programa Mínimo de Incremento Prosocial en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Anales de psicología*, 27(1), 135-146
- Romani, F., & Gutiérrez, C. (2010). Auto-reporte de victimización escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria, año 2007. *Revista peruana de epidemiología* 14(3).
- Ruiz-Badillo, A. (2012). Acoso entre iguales, uso de medios y relaciones interpersonales en escuelas secundarias. Proyecto de investigación, Universidad Pedagógica Nacional Financiado por SEP-PROMEP
- Ruiz, Y. M. (2011). El Bullying en las escuelas. *Temas para la educación* (12).

- Salmerón, C. (2007). *¿Violencia escolar o cosas de chicos?* El Universal.
- Sánchez, A. (2009). *Acoso escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención*. Madrid: Alcalá.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259- 271.
- Schutt-Aine, J., & Maddaleno, M. (2003). Salud sexual y desarrollo de adolescentes y jóvenes en las Américas: Implicaciones en programas y políticas. Organización Mundial de la Salud: Organización Panamericana de Salud.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal (2010). *Escuelas aprendiendo a convivir, un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares (bullying)*. Recuperado de: http://www.educacion.df.gob.mx/docs/Manual_bullyng.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Informe Nacional Sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México 2009*. México: UNICEF.
- SEDEF & UIC (2008). Avances de la investigación realizada en primarias y secundarias públicas del D.F. *En Foro Miradas Interdisciplinarias Sobre el Maltrato e Intimidación entre Compañeros y Compañeras*.
- Shaffer, D., & Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Thomson.
- Skinner, B. F. (1973). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona: Fontanella.

- Soler, J. P. (2011). *Voluntariado en Red. Hacia un universo solidario*. España: Universidad de Alicante.
- Souto, S. (2007). Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *Historia Actual Online*, 171-192.
- Stassen, B. K. (2007). *Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Tobari, M. (2003). The development of empathy in adolescence: A multidimensional view. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, 14(2), 136-148.
- Urquiza, V., & Casullo, M. (2006). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 13.
- Valdez, B. (2014). México es el primer lugar de bullying a escala internacional. Milenio.
- Varela, J., Tijmes, C., & Sprague, J. (2009). *Programa de prevención de la violencia escolar*. Fundación Paz Ciudadana.
- Villagómez, V. A. A. (2012). Proyecto Spring, Responsabilidad Social a través de Intervenciones Prosociales para Generar Oportunidades Equitativas. Recuperado de: <http://www.izt.uam.mx/spring/?p=431>
- Whiting, B. B., & Whiting, J. W. M. (1975). *Children of six cultures: A psycho-cultural analysis*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yoon, G., & Barton, E. (2008). The Role of Teachers in School Violence and Bullying prevention. En T. Miller (ed.), *School Violence and Primary Prevention* (pp. 249-275). New York: Springer

Yubero, J. S., Larrañaga, R. E., & Blanco, A. A. (2007). *Convivir con la violencia*. España: Universidad de Castilla- La Mancha.

Zaratti, M., & Pinto, B. (2004). Actitudes hacia el comportamiento prosocial en adolescentes que cursan el cuarto de secundaria. *Revista AJAYU* 2(2).