



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia

Manuscrito Recepcional

Programa de Profundización en Psicología de la Salud

Nombre del trabajo

Conducta Antisocial: Bullying y Cyberbullying en Observadores
Adolescentes.

Tipo de investigación

Transversal

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

Nombre del alumno

Luis Manuel Coromina Barrueto

Director: Mtra. Xóchitl Teresa Gutiérrez Camacho

Vocal: Mtra. Rosalinda Sandoval Martínez

Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México, fecha 11 de Febrero 2021





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.

ÍNDICE

Introducción

Capítulo I. Conducta Antisocial.

1.1 Delimitación Conceptual de Conflicto y Agresión.	6
1.2 Perspectivas teóricas del origen de la violencia.	17
1.3 Violencia y su relación con el acoso escolar	25
1.4 Acoso escolar. Origen e incidencia.	28
1.5 Bullying y Cyebrrbullying. Tipos, causas y consecuencias.	30
1.6 Bullying y Cyberbullying en adolescentes observadores.	33
1.7 Redes Sociales.	37
1.8 Protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar según la normativa	40

Capítulo II. Adolescencia. **40**

2.1 Algunas perspectivas teóricas	45
2.2 Cambios y transformaciones de la adolescencia	47
2.3 Etapas, Cambios físicos y Cambios Somáticos	48
2.4 Aspectos psicosociales de maduración	50
2.5 Cambios psicológicos	51
2.6 Desarrollo cognitivo	51
2.7 Autoconcepto y Autoestima	53
2.8 Desarrollo de la identidad en la adolescencia	56
2.9 Factores de Riesgo	68

Capítulo III. Marco Metodológico. **79**

3.1 Planteamiento del Problema	79
3.2 Justificación	82
3.3 Pregunta de Investigación	83
3.4 Objetivos	83

3.5 Variables	84
3.6 Hipótesis	86
3.7 Tipo de Investigación	86
3.8 Muestra	87
3.9 Instrumento	88
3.10 Procedimiento	89
Capítulo IV. Resultados.	90
4.1 Discusión	116
4.2 Conclusiones	120
4.3 Anexos	124
4.4 Bibliografía	133

Introducción

El fenómeno de la conducta antisocial es hoy en día uno de los problemas sociales de mayor magnitud y que afecta de forma significativa la forma de vida de las personas. La situación de violencia que vive actualmente México es documentada y evidenciada a través de los informes diarios de noticias y los datos que periódicamente aparecen en los informes de los medios de comunicación y las instituciones gubernamentales tienden a subestimar la magnitud real del problema, pues muchos hechos de violencia no son reportados o simplemente no se incluyen en registros oficiales. Una situación aún más preocupante es que dichos informes indican que lejos de disminuir, los índices de violencia van en aumento.

Desde hace dos décadas en Estados Unidos y en mucho menor grado en Latinoamérica se ha hablado y escrito mucho sobre la convivencia y la violencia en la escuela, es por eso, no sorprende que el tema sea tratado en congresos y cada día aparezcan nuevas publicaciones sobre esta problemática.

La violencia entre pares como acontecimiento escolar son tratados por los medios de comunicación en muchas ocasiones desde la perspectiva de que la responsabilidad es exclusiva de los alumnos, pero esa simplificación es la que no permite en ocasiones, conocer las particularidades de un problema más complejo. El tema de la violencia entre pares sigue siendo un problema de mucho debate y las investigaciones muestran un mayor respaldo teórico que las que se hacían años atrás y que aún se realizan en muchos lugares. La preocupación por el fenómeno de la violencia en los centros de enseñanza ha crecido en el seno de la opinión pública, los poderes administrativos y la propia comunidad escolar. Esta preocupación persiste por la creciente confirmación de que las escuelas son escenarios de disturbios, agresividad e intimidación lo que pone en evidencia la necesidad de que se aborden los conflictos y los problemas sociales de una forma dialogada y pacífica.

Los adolescentes usan de forma cotidiana la expresión inglesa *Bullying* como término para referirse a distintos aspectos de la violencia entre pares, lo cual da testimonio de una amplia difusión de la problemática. En la actualidad las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) posibilita que los estudiantes puedan grabar escenas violentas o situaciones humillantes para luego compartirlas vía internet y es a la combinación de esas conductas agresivas lo que se le denomina genéricamente Cyberbullying.

En el caso de México existe entre los jóvenes más vulnerables una sensación de que han sido abandonados por los poderes públicos a pesar de que han surgido Observatorios de la Violencia y de la Convivencia. El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) por ejemplo se dedica a presentar investigaciones sobre temas como la disciplina, la convivencia y la violencia en las escuelas.

Tradicionalmente la adolescencia se estigmatizaba como un grupo rebelde y conflictivo, porque no se llegaba a comprender el significado de sus expresiones conductuales y a esta etapa se le colocaba en un espacio sin pertenencia ni a la infancia ni a la adultez. En la actualidad el adolescente forma parte de una sociedad, no es un ser aislado, sino más bien es un sujeto que se constituye a partir de su relación con el otro social. Con esta investigación proponemos hacer un análisis contextualizado de las transformaciones que se producen en este período a partir del entrecruzamiento de ciertas condiciones que regulan dicho cambio, pero con las mediaciones e interpretaciones que el propio sujeto introduce y con las herramientas que la cultura le provee. Hay que considerar que todo cambio implica para el sujeto un trabajo psíquico que debe realizar.

Los cambios socioculturales y ecológicos del contexto donde se desarrolla el adolescente y la emergencia de graves problemas sociales influyen de forma decisiva en su comportamiento que forzosamente los induce al cambio de manera que los padres no logren entender que los adolescentes queden estáticos, cuando éstos viven en un proceso de cambios constantes que son altamente influyentes.

La escuela en la sociedad actual asume más responsabilidades y mayor protagonismo en su función de formar y educar, pero en ocasiones no realiza un trabajo de prevención adecuado, respecto a temas como la disciplina y la convivencia que son aspectos causales que originan el acoso y la violencia escolar. Como sabemos una correcta disciplina ni permisiva ni rígida, pero si consistente y coherente disminuye el riesgo de manifestaciones de violencia, así también una mejora en el clima de convivencia hace que se mejore la disciplina y que se facilite el trabajo docente.

Con la presente investigación pretendemos ubicar el acoso escolar o bullying en el marco conceptual y contextual de la violencia, a través de diferentes conceptos y experiencias para el logro de una mayor comprensión y su abordaje con adolescentes de Nivel Secundaria Básica en la Ciudad de México.

El contexto nacional o local condiciona las manifestaciones escolares dentro de las que se produce y reproduce el acoso escolar o bullying, sin embargo, se hace necesario discernir entre esos conflictos de manera que podamos profundizar en sus posibles soluciones mediante estrategias de prevención enfocadas en un trabajo conjunto de sensibilización entre todos los actores involucrados en el fenómeno del Bullying y el Cyberbullying.

Capítulo I. Conducta Antisocial.

1.1 Delimitación Conceptual de Conflicto y Agresión.

Desde sus inicios en el estudio de la conducta antisocial han existido dificultades para conceptualizar el problema por dos causas principales: su definición y los problemas relativos al término que identifican el fenómeno. Cuando queremos investigar sobre el acoso escolar (Bullying & Cyberbullying) uno de los primeros problemas que se presentan es la definición y delimitación conceptual, debido a la diversidad de criterios, niveles y clasificaciones surgidas a partir de los estudios de la conducta humana.

Para estudiar la conducta antisocial, como cualquier fenómeno observado desde una perspectiva científica, es preciso desarrollar una definición unificada que proporcione la información pertinente para el objeto de estudio. Al revisar la bibliografía relacionada con nuestro tema de investigación destacan el conflicto, la agresividad y la violencia como factores de riesgo inherentes cuando se produce el fenómeno de la conducta antisocial.

A continuación, creemos oportuno primeramente conocer desde el punto de vista teórico conceptual lo que nuestra literatura científica nos aporta sobre estos factores y que tomaremos como marco de referencia importante para cuando elaboremos nuestro marco metodológico y operacional.

Conflicto

El conflicto es la situación en la que participan dos o más personas cuando hay una confrontación de intereses. Todo conflicto puede ser enfrentado más o menos agresivamente o más o menos cooperativamente; Del Rey y Ortega, (2001). Otros autores al definir el conflicto se refieren a la incompatibilidad entre personas y grupos, porque perciben actividades o metas opuestas, haciendo referencia a los aspectos estructurales y a los personales. Para estos autores “el seguimiento de la violencia en el ámbito educativo o en cualquier otro suele ser el reflejo de conflictos mal tratados; Monclús et al., (2004).

La solución de conflictos por medio de recursos agresivos es la más perjudicial, debido a que incrementa la violencia. En el ámbito educativo el conflicto se debe abordar desde una perspectiva dialéctica y por su parte, el conflicto que surge de manera natural se puede aprovechar para enseñar a los alumnos a tratar los problemas adecuadamente y favorecer la socialización; Torres, (2011).

Los docentes deben enfrentar la tarea de brindar una formación adecuada para diferenciar los conflictos que forman parte del proceso natural del desarrollo, por otro lado, deben saber determinar cuáles son aquellos alumnos que necesitan de una intervención educativa o la atención de un especialista.

El conflicto forma parte de la vida y afecta todos los ámbitos, por tanto, la educación transcurre con conflictos siendo considerado como un fenómeno natural, dependiendo de las causas, sus reacciones, así como el tratamiento que hacen los involucrados para solucionarlo. El conflicto en ocasiones puede llevar a la agresión concepto que revisamos a continuación.

Agresión

Muchos investigadores de diferentes disciplinas han dirigido su atención hacia el fenómeno de la agresión y han intentado establecer los mecanismos mediante los cuales es originada, desarrollada y mantenida, no obstante, la definición de agresión ha estado marcada por muchos cuestionamientos teóricos y conceptuales.

El primer paso para definir la agresión consiste en tratar de determinar cuáles son las características o cualidades propias de este tipo de conductas que las diferencian de otras conductas y que a su vez permiten que distintas acciones compartan esa propiedad en común. Es decir, buscamos identificar los criterios que hacen que diversas conductas agresivas pertenezcan a la misma categoría de agresión, pero que las diferencien de otras que, si bien comparten elementos similares, no comparten un criterio en común definitorio. La determinación del criterio definitorio lo consideramos un elemento fundamental inicial en el proceso de identificación del fenómeno.

En relación con lo anterior se han señalado diversos criterios definitorios de la conducta agresiva en los que se incluye ejemplo: la agresión es simplemente una conducta que lesiona a otros, es decir, está centrada en el criterio de daño o lesión a otras personas; Buss, (1961). En este caso el concepto de daño es inherente a la definición de agresión, ya que plantea la agresión en un contexto interaccionista en el cual se incluyen un agente agresor y un sujeto agredido.

Por su parte otros autores consideran que esta característica es necesaria pero no suficiente para definir la conducta agresiva y sostienen que para que un acto sea clasificado como agresivo debe involucrar la intención de daño, y no solamente la consecuencia de lesión en otro; Berkowitz, (1985); Feshback, (1970). De esta manera podemos diferenciar entre

actos agresivos voluntarios y actos que producen lesión accidentalmente por lo que muchos autores centran su atención en criterios de intencionalidad, de daño o lesión y de evitación

Desde una perspectiva conceptual el criterio de intencionalidad es criticado por ser la intención un evento privado que no resulta accesible directamente a nuestro conocimiento sino a partir del reporte verbal de la persona que comete el acto agresivo, o de las inferencias hechas de otros elementos contextuales de su comportamiento. En este caso la circularidad en la definición conlleva a dificultades de índole metodológico que, aunque el concepto fuera conceptualmente sustentable, al ser un evento privado no es posible desarrollar instrumentos de medición directa empíricamente validables. Dichos instrumentos de medición solo podrán basarse en la observación de factores antecedentes y consecuentes, en cuyo caso el concepto de intencionalidad perdería relevancia, y no aportaría ninguna información nueva sobre el fenómeno en estudio.

Silva, (2000) plantea que el criterio de intencionalidad es un concepto tautológico en la medida en que buscamos explicar el acto por las características propias de éste. En términos de la intencionalidad parece difícil establecer cuándo los comportamientos son agresivos o son derivados de intenciones distintas, por ejemplo: ataque y defensa.

Por otra parte, el criterio de daño físico o lesión hacia alguien también plantea dificultades, pues solo considera como agresivas aquellas conductas cuya consecuencia provoca lesión. En respuesta a esto, diversos autores han sugerido que la noción de daño físico hacia alguien no es esencial para que exista agresión y definen la agresión como aquellos actos dirigidos hacia una meta, la cual generalmente consiste en hacer daño, molestar o irritar a otro u obtener algo a costa de éste y en beneficio propio; la persona agredida a su vez intenta o desea evitar la situación aversiva; Baron y Richardson, (1994). En este sentido, la agresión es considerada una forma de conducta cuyo objetivo o meta consiste en producir consecuencias aversivas, ya sean físicas o emocionales, en otro que quiere evitarlas. Por este motivo la noción de daño físico hacia alguien no es esencial para que exista agresión, lo importante es la consecuencia aversiva que la otra persona experimenta.

Como podemos observar, según las circunstancias, una conducta agresiva puede ubicarse en un rango que abarca desde la violencia física hasta la privación deliberada de afecto. A pesar de que las definiciones anteriores nos proporcionan una respuesta crítica al criterio de lesión, no resuelve la dificultad que plantea el criterio de evitación por parte de la víctima.

El criterio de evitación resuelve las dificultades metodológicas inherentes al criterio de intencionalidad, en cuanto a que permite observar directamente el comportamiento del individuo que, en condiciones de libre elección, escoge aquellas alternativas de respuesta que llevan a consecuencias diferentes de las aversivas pero a pesar de ser una condición necesaria, no es suficiente para categorizarla como conducta agresiva.

Al analizar las definiciones de agresión anteriores observamos que los autores solo tienen en cuenta algunos de los efectos de la conducta agresiva, basados en el criterio de logros de objetivos inmediatos en el agresor y de lesión o daño en el agredido para determinar si una conducta es agresiva o no. Por lo que se hace necesario conocer los efectos o consecuencias para el agresor como para el agredido, tanto inmediatas como a largo plazo dentro de su contexto, para poder determinar las alternativas disponibles para asignarle un valor definitorio.

A partir del análisis anterior, podemos observar que una de las características fundamentales de la conducta agresiva y antisocial es la producción de conductas aversivas por parte de un individuo, con una clara relación de dependencia con la conducta del otro y que viole de alguna manera sus derechos. La combinación de estos factores hace que el evento aversivo tenga un importante efecto de control sobre el comportamiento, ya que permite al individuo producir ciertas conductas para que el evento aversivo (antisocial) no se presente (evitación) o para ponerle fin cuando se presenta (escape).

Algunos autores denominan a las conductas agresivas como control coercitivo o coerción; Patterson, Reid y Dishion, (1992) y nos ayudan a definir el término antisocial cuando es analizado en tres niveles: como conducta antisocial (nivel conductual), como rasgo y como constructo.

A nivel conductual se puede entender el evento aversivo como conducta antisocial, es decir, como una actividad del organismo que cumple ciertas características topográficas y funcionales; Skinner, (1953). El nivel topográfico es necesario para describir la conducta en cuestión en términos de intensidad, frecuencia y duración para de esta forma formular una definición en base a los métodos de codificación del comportamiento utilizado en registros observacionales. La acción de golpear, empujar, acosar u otras que ocurren con cierta intensidad, son condiciones necesarias, aunque no suficientes para considerar un evento como antisocial.

Por tanto, las características topográficas son necesarias, pero no suficientes para intervenir, es necesario que cumpla ciertas condiciones de funcionalidad, en base a los efectos y consecuencias en el comportamiento de otros individuos. Aspectos como la evitación se asocia directamente con aspectos funcionales de la conducta antisocial y permite definir la conducta antisocial desde una forma operacional que permite un acuerdo entre observadores para discriminar entre cuáles son eventos aversivos o conductas antisociales y cuáles no.

La conducta antisocial o aversiva puede ser emitida por la mayoría de las personas en algún momento de la vida, el rasgo antisocial en este caso alude a la probabilidad de que un individuo lleve a cabo esta conducta para controlar el ambiente. El término antisocial se define en este caso como un rasgo cuando existe una disposición o una tendencia a realizar conductas aversivas a lo largo de un continuo de tiempo donde permanece estable y no solo dependiente de una situación o de un momento en particular. Como veremos más adelante varias investigaciones han revelado que la conducta antisocial tiende a mostrar estabilidad en el tiempo y en las situaciones y progresar mediante el proceso de desarrollo. Por lo tanto, el nivel de rasgo se considera como probabilidad de elección en un contexto molar y que vence las dificultades moleculares que para la definición funcional de la agresión solo explican determinado acto agresivo.

En un último nivel para la definición, la agresión es entendida como un constructo. A pesar de las controversias sobre la utilidad de los constructos en psicología como postulados no observables para explicar los resultados conductuales, el avance en los métodos de análisis y medición permite superar las críticas sobre la necesidad de constructos. Los constructos

facilitan establecer un índice de validez que proporciona mayor utilidad a los modelos explicativos; Campbell y Fiske, (1959).

Tanto las formulaciones teóricas como los resultados de las investigaciones sobre este tema en particular indican que la agresión humana es un fenómeno multicausal y multidimensional en el que pueden intervenir factores biológicos, individuales, sociales, culturales y ambientales entre otros, pero para entender la agresividad como un constructo explicativo, es tarea nuestra como investigadores identificar primero los elementos y las relaciones que dan lugar al fenómeno agresivo.

La agresividad posibilita que el individuo incremente su eficacia biológica. Cierta grado de agresividad puede resultar ser necesario para garantizar la supervivencia del individuo y de la especie en su medio. La agresividad supone una conducta guiada preferentemente por los instintos (biológica); San Martín, (2004).

Sin embargo, a pesar de las formulaciones de etólogos y sociobiólogos, que dan a la agresividad un valor de generalidad en la especie, las investigaciones en este campo han demostrado que dicha influencia biológica, aunque puede constituir una predisposición importante es fundamentalmente moldeable por las contingencias del ambiente.

Si tomamos en cuenta que la conducta agresiva, al igual que otras conductas, son regidas por mecanismos que intervienen en el aprendizaje podemos entonces mencionar que dicha conducta es adquirida y mantenida por procesos psicológicos mediante los cuales aprendemos el resto del comportamiento. En este caso la conducta es seleccionada por sus consecuencias inmediatas, sin embargo, para entender el proceso de mantenimiento no podemos centrarnos tan solo en las consecuencias proximales o inmediatas de un evento agresivo en particular, sino analizar sus consecuencias a largo plazo y los factores contextuales en los que ocurre el comportamiento agresivo.

Dentro del contexto donde se genera la agresión se manifiestan tensiones y es la respuesta agresiva una de las múltiples formas de afrontamiento en las que intervienen como mediadores los componentes cognitivos (creencias ideas pensamientos y percepciones), componentes afectivos (sentimientos, emociones, valores, modelos) y componentes

conductuales (competencias, habilidades destrezas, estrategias). Estos componentes confirman el papel activo del ser humano en el control de la conducta agresiva, por lo que potencia el grado de prevención e intervención.

Para algunos autores la agresión es una acometida o ataque para dañar a otro, pero al contrario de la violencia que siempre es “no natural”, en ocasiones si puede ser “natural”, cuando se usa para defenderse o superar necesidades de supervivencia, convirtiendo a la agresividad en una capacidad positiva o adaptativa; Garaigordobil y Oñadera, (2010).

Desde ese punto de vista y atendiendo al contexto, la agresión es una conducta social compleja que implica interacción entre dos o más individuos y que está dirigida a lograr el control, dicho control es de naturaleza aversiva o coercitiva donde el individuo agredido debe responder de una forma determinada para poner fin a la conducta del agresor. Aunque sea primitivo en ese caso, la agresión es altamente eficaz para controlar el comportamiento de las otras personas por lo menos a corto plazo.

Muchas investigaciones en las áreas clínicas, de desarrollo y de la psicopatología han puesto sus esfuerzos en identificar tanto las conductas agresivas implicadas como las variaciones de estas en la conducta antisocial. Para ello se apoyan en procesos taxonómicos y de clasificación como uno de los pasos fundamentales en la metodología científica. Al igual que ocurre en el proceso de definición, la clasificación se lleva a cabo, de acuerdo a objetivos específicos que son útiles de forma teórica y práctica.

La conducta antisocial parte de clasificaciones en términos de dimensiones moldeables con base en primer lugar en la creencia de que la mayoría de las cualidades y el comportamiento humano se adquiere mediante la interacción social y es asequible a modificación y en segundo lugar en ausencia de una teoría sólida que guie el comportamiento de las personas en categorías.

La estrategia de conceptualizar tanto la conducta como la fisiología como un continuo debe complementarse con un enfoque que considere unidades básicas descriptivas y que permita una categoría del individuo. Los modelos conductuales, por tanto, deben estimar las

dimensiones psicológicas continuas, así como las categorías de las personas; (Kazdin y Kagan, (1994).

Dentro de los sistemas de clasificación más utilizados encontramos en Manual Diagnóstico y Estadístico de los Desórdenes Mentales (DSM-IV, TR, 1994) en el cual son clasificados los comportamientos de tipo antisocial en dos grandes categorías del comportamiento disruptivo. En una primera categoría se hace referencia al desorden de hiperactividad/déficit atencional (p.97) y en una segunda categoría se presentan los desórdenes de conducta.

La conducta antisocial para su clasificación también considera dos amplias dimensiones conductuales que se conocen como conducta externalizada e internalizada. Estas dimensiones han sido establecidas atendiendo a la edad, género, curso, pronóstico y patrones de interacción familiar.

En este caso la conducta antisocial es ubicada dentro de la dimensión externalizada en esta dimensión se encuentran: conductas infantiles caracterizadas por la impulsividad, desafío, agresión, rasgos antisociales y exceso de actividad como un patrón repetitivo que lleva a conflictos de relación con los miembros del ambiente social. Por su parte la conducta internalizada posee como patrones conductuales el aislamiento, disforia y la ansiedad.

Hasta este momento hemos visto las principales formas y modelos de clasificación de la conducta agresiva y antisocial, por lo que consideramos importante para propósitos de investigación centrar la atención en sus principales características las cuales tienen implicaciones importantes para investigaciones futuras y que permiten desarrollar programas de intervención. Las investigaciones sugieren centrar la atención en características principales de la conducta antisocial como: la estabilidad, la continuidad y la progresión.

La estabilidad es definida como la tendencia de la conducta de un individuo a mantener una posición relativa a lo largo de una dimensión conductual, en este caso desde la dimensión de agresión, respecto a grupo de referencia a las situaciones y al transcurso del tiempo. Las correlaciones obtenidas de la conducta en más de dos períodos separados reflejan la estabilidad longitudinal de la conducta; Kagan, (1980); Olweus, (1979).

Los resultados de los estudios revisados parecen confirmar que existe una estabilidad tanto situacional como temporal de la conducta antisocial que depende de situaciones diferentes para cada individuo; Olweus, (1979). Los estudios sobre la estabilidad se centran primeramente en las influencias parentales, el vecindario y el estatus socioeconómico del niño y su estabilidad en el transcurso de los años, pero esas influencias no son determinantes ya que el desarrollo del niño implica cambios continuos en el nivel de interacción e influencia social.

Otros autores consideran que la estabilidad conductual no existe; Mishel, (1985) sino que las reacciones de los individuos están en gran parte determinadas por las señales contextuales asociadas a una situación específica y que por tanto el comportamiento cambia en respuesta a estímulos externos y las variaciones del ambiente inmediato. A partir de esa discusión es que se decide tener en consideración las variables situacionales y temporales para la recolección de datos porque proporcionan un fuerte apoyo a la hipótesis de que la conducta antisocial sea estable con el transcurso del tiempo y las situaciones; Ramsey, Walker, Patterson, (1990).

Algunos estudios sobre la estabilidad de la conducta antisocial reportan puntuaciones considerablemente más altas en medidas de agresión para hombres que para mujeres y que suponen que la conducta agresiva es menos estable en estas últimas; Huesman y cols., (1984) en este caso la estabilidad es analizada a partir de las diferencias de género.

Las investigaciones deben interpretarse de acuerdo con las estrategias agresivas descritas en cada medida, es decir, si por ejemplo la agresión es definida como violencia física, podemos encontrar datos diversos en adolescentes de distintos sexos; Cairns y cols., (1989). Aunque en la actualidad muchos estudios coinciden en que los hombres, en efecto se comprometen e involucran más que las mujeres en actos agresivos, también cabe reconocer que los comportamientos agresivos son manifestados de diferente forma en ambos sexos.

Una segunda característica de la conducta antisocial se relaciona con la progresión, la cual alude a cambios sistemáticos en la conducta individual que van de formas menos severas de conducta antisocial a formas más severas con el transcurso del tiempo y con probabilidad que excede el azar; Loeber, (1988).

La progresión por su lado es una característica de menor aparición en la bibliografía y propuesta específicamente por Loeber (1990) como un ordenamiento o progresión de diversas manifestaciones de comportamiento disruptivo y conducta antisocial desde la niñez hasta la adolescencia y que se inician con un temperamento difícil, continuando con conflicto, agresividad, aislamiento, relaciones inadecuadas con pares, dificultades académicas, arrestos por delincuencia y reincidencia.

Otros estudios sustentan que la progresión de la conducta antisocial es consecuencia del estilo parental poco responsivo con los hijos que conduce a problemas de conducta externalizada significativos en el niño y que afectan su desarrollo, además de otros factores como el nivel socioeconómico bajo, criminalidad de un pariente, pobre supervisión de los padres, bajo nivel de funcionamiento intelectual, padres punitivos y una disciplina errática; Gelles y Cornell, (1985).

Algunos autores señalan que la progresión de la conducta antisocial es sinónimo de múltiples formas de su diversificación, esto implica que aquellos individuos que presentaron conductas disruptivas tempranas, son los mismos que luego manifiestan problemas disruptivos de un tipo diferente, sin embargo al mismo tiempo, otro grupo de jóvenes que no presentaron las formas iniciales de problemas de conducta, pueden manifestar otras conductas problema posteriormente, un ejemplo es el abuso de sustancias; Moss y Susman, (1980).

Al desarrollo de conductas desviadas de menos severas a otras más severas, es lo que entendemos como diversificación conductual, más que en términos de reemplazo de una conducta por otra. La variedad de las diferentes conductas es un rasgo característico en la progresión, por ejemplo, el consumo de cerveza o vino en la adolescencia temprana, incrementa la probabilidad de fumar o consumir licores fuertes; a su vez, éstos incrementan la probabilidad de fumar marihuana que, así mismo, hace más probable el consumo de drogas más fuertes; Kandel, Smcha-Fagan y Davis, 1986 (citados por Loeber, 1990).

Sin embargo, desde nuestra perspectiva consideramos que la idea de progresión no implica que todos los niños con problemas de conducta en un período dado de desarrollo progresarán hacia formas más severas y diversas de desórdenes de conducta. La progresión

más bien desde nuestro punto de vista debe considerarse como un fenómeno en el que los sujetos progresan hacia diferentes etapas de la conducta social las cuales permanecen en el tiempo y donde algunos individuos no logran progresar de manera satisfactoria en todas las etapas. Actualmente no existe una comprensión clara acerca de los procesos y factores que determinan, entre los niños que manifiestan una conducta agresiva en la niñez, cuáles llegarán a cometer actos violentos en la adolescencia y en la edad adulta.

1.2 Perspectivas teóricas del origen de la violencia

La tarea de definir la violencia es un problema complicado para las ciencias positivas como la Biología y la Etología como para las ciencias sociales y humanas porque como todos sabemos no existe una verdad absoluta y universal a la hora de describir los fenómenos, esto sería imposible según la dialéctica y al pensamiento complejo.

La violencia es un fenómeno que ha acompañado al ser humano desde sus orígenes ¿esto implica afirmar que las personas son violentas por naturaleza? ¿la violencia está afianzada en la especie humana? Para conocer las respuestas intentamos hacer un acercamiento a su definición y a sus diferencias o relaciones con la agresividad.

Definir la violencia no es tarea fácil ya que todas las sociedades conocen la violencia y por tanto varía mucho de un lugar a otro por el reconocimiento de sus circunstancias, el contexto en que se manifiesta, su naturaleza y su aceptación social.

Al escuchar la palabra violencia pensamos generalmente en el empleo de la fuerza bruta e irracional. El Diccionario de la Real Academia Española nos dice que la violencia es: “la aplicación de medios violentos a cosas y personas para vencer su resistencia”. Pero la verdad es que, si bien hoy en día es más frecuente este tipo de violencia para someter a las personas y los pueblos, ocurre y se utiliza en casos extremos.

Existen otras formas más frecuentes y sutiles, esto es menos evidentes y directas que se emplean para unificar personas, comportamientos y mentes alineadas sumisas y dóciles; Romano, (2012). El hambre, el desempleo, la desigualdad social y la falta de asistencia sanitaria son frecuentes en la sociedad actual y se le priva al ser humano en muchas ocasiones

de la alimentación necesaria para vivir y del derecho a una vida digna convirtiendo así a las personas en víctimas de la violencia.

Una de las razones por la que apenas se considera la violencia como un problema de salud pública es la falta de definición clara del problema. La Organización Mundial de la Salud (OMS) en su Informe Mundial sobre la Violencia (2012) define la violencia como el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otras personas, un grupo o una comunidad que es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte.

El fenómeno de la violencia tiene una presencia constante en la vida cotidiana se observa tanto en comunidades e instituciones como en quienes gobiernan y de manera más acentuada en las noticias de periódicos, televisión, radio e internet. En el caso de estos últimos no solo porque haya que llenar espacios noticiosos sino porque la violencia como hecho concreto y operacional se ha convertido en una constante y central preocupación de nuestro tiempo. A partir de estos criterios es que surgen las diversas teorías que deben conocerse y valorarse por guardar relación con nuestro objeto de estudio.

Las teorías explicativas generales sobre el origen de la conducta agresiva o violenta en el ser humano deben ser aplicadas para tratar de entender el comportamiento violento del adolescente en la escuela para ello en este apartado repasaremos los principales acercamientos teóricos que analizan las causas de la conducta violenta, tomado como base que todos pueden agruparse en dos grandes líneas teóricas: las teorías activas o innatistas y las teorías reactivas o ambientales.

Las teorías activas o innatistas consideran que la agresividad es un componente orgánico o innato de la persona que es necesario para su proceso de adaptación, desde esta perspectiva se considera que la agresión tiene una función adaptativa y que la labor de la educación consiste fundamentalmente en canalizar su expresión hacia conductas socialmente aceptables. Por su lado, las teorías reactivas o ambientales resaltan el papel del medio ambiente y la importancia de los procesos de aprendizaje en la conducta violenta del ser humano; Cerezo, (1999), Ramos, (2008) y Albaladejo, (2011).

Tabla 3. Teorías fundamentales sobre el origen de la agresión

Teorías Activas o Innatistas

Supuesto fundamental: Suponen que el origen de la agresión se encuentra en los impulsos internos de la persona. Incluyen orientaciones que van desde el psicoanálisis hasta los estudios etológicos.

Teorías principales: Teoría genética, teoría etológica, teoría psicoanalítica, teoría de la personalidad, teoría de la frustración y teoría de la señal-activación.

Teorías Reactivas o Ambientales

Supuesto fundamental: Suponen que el origen de la agresión se encuentra en el medio ambiente que rodea a la persona, de modo que la agresión es una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales o a la sociedad en su conjunto.

Teorías principales: Teoría del aprendizaje social, teoría de la interacción social, teoría sociológica y teoría ecológica.

Teorías Activas o Innatistas

Como hemos observado en la tabla anterior las principales teorías activas o innatistas son: la teoría genética, la teoría etológica, la teoría psicoanalítica, la teoría de personalidad, la teoría de la frustración y la teoría de la señal-activación. A continuación, consideramos importante dar una breve explicación de cada una de ellas.

Teoría Genética

Esta teoría sostiene que las manifestaciones agresivas son el resultado de síndromes patológicos (Ej: anomalía del Cromosoma XYY), o de procesos bioquímicos y hormonales (ej: altos niveles de testosterona y noradrenalina) que tienen lugar en el

organismo. Enfatiza la importancia de la predisposición genética y los aspectos hereditarios en la conducta agresiva.

Teoría Etológica

Esta perspectiva surge del intento de extrapolar las causas del comportamiento animal a la conducta humana. Considera que la agresión es una reacción innata que se basa en impulsos inconscientes biológicamente adaptados y que se han ido desarrollando con la evolución de la especie. En esta teoría la finalidad de la agresión es la supervivencia de la persona y de la propia especie.

Teoría Psicoanalítica

Sostiene que la agresividad es un componente instintivo básico que surge como reacción ante el bloqueo de la libido, es decir ante el bloqueo o impedimento de la consecución de aquello que provoca placer. Si la persona es capaz de liberar tensión interior acumulada por el bloqueo de la libido se producirá un estado de relajación que, al no ser capaz de liberarla, surgirá la agresión. Desde esta perspectiva la agresión es el resultado de un cúmulo de afectos negativos internos que la persona es incapaz de exteriorizar.

Teoría de la Personalidad

Fundamenta el comportamiento violento en rasgos constitucionales de la personalidad, como la ausencia de autocontrol, impulsividad o a la existencia déficit cognitivos. Desde esta perspectiva se considera que los factores de personalidad determinan, o en algunos casos, aumentan la probabilidad de que la persona se implique en conductas agresivas.

Algunos de los ejemplos de enfoques que pueden incluirse en este apartado son: la teoría de Eynsenk, que explica el comportamiento violento por los elevados niveles de psicoticismo y neuroticismo, o la teoría de Kretchmer, que clasifica biotipológicamente, el comportamiento desviado de los sujetos.

Teoría de la Frustración

Esta teoría propuesta por Dollard, Miller y sus colaboradores (1938), considera que todo comportamiento agresivo es la consecuencia de una frustración previa. Estos autores postulan que existe una relación causal directa entre la frustración provocada por el bloqueo de una meta y la agresión. La teoría de la señal-activación parte de los supuestos de la teoría de la frustración como se explica a continuación.

Teoría de la Señal-Activación

Fue propuesta por Berkowitz (1962, 1996) quien explica la agresión a partir de los supuestos de la teoría de la frustración, pero introduce una serie de modificaciones. Berkowitz considera que la frustración surge cuando la persona prevé que va a perder aquello que quiere. La frustración, por tanto, no surge por la privación de algo per se, sino que es necesario desear poseer ese algo. Berkowitz sostiene que existe una variable intermedia entre la frustración y la agresión que denomina cólera. La frustración provoca cólera y la cólera activa al organismo y lo prepara para la agresión, que finalmente se produce en dependencia del estado emocional del sujeto.

Teorías Reactivas o Ambientales

Como hemos mencionado anteriormente las teorías reactivas o ambientales son: la teoría del aprendizaje social o teoría cognoscitiva social, la teoría de la interacción social, la teoría sociológica y la teoría ecológica.

Teoría del Aprendizaje social o Teoría Cognoscitiva Social

Esta teoría sostiene que las conductas son aprendidas mediante la observación e imitación. La imitación de la conducta agresiva dependerá de si el modelo observado, obtiene o no recompensas positivas de su agresividad, si obtiene un beneficio, se incrementará la probabilidad de que se imite el comportamiento agresivo, pero si el modelo es castigado por su conducta, disminuirá la probabilidad de imitación; Bandura, (1974).

Desde esta perspectiva cobran relevancia modelos tan importantes para la persona como los padres y amigos. Desde el terreno de la violencia en la adolescencia, se ha constatado que los padres de los adolescentes agresivos suelen fomentar y tolerar la

agresividad, no castigan la conducta agresiva del hijo e incluso en ocasiones alaban su conducta. De igual forma en el contexto escolar, muchos adolescentes son halagados y animados por sus propios compañeros y obtienen el beneficio social del respeto y de popularidad cuando se comportan de manera agresiva, lo que aumenta la probabilidad de que el comportamiento siga ocurriendo. A continuación, en la Tabla 4 se realiza un análisis del Aprendizaje social de la agresión:

Tabla 4. Análisis del Aprendizaje social de la agresión

Origen de la agresión	Instigadores de la agresión	Reforzadores de la agresión
<p>Aprendizaje por observación.</p> <p>Ejecución reforzada.</p> <p>Determinantes estructurales</p>	<p>Influencias del modelamiento: Desinhibitoria, incitadora, facilitadora, activadora, acrecentamiento del estímulo.</p> <p>Tratamiento aversivo: agresiones físicas, amenazas e insultos, reducción adversa del reforzamiento, frustración.</p> <p>Móviles de incentivo, Control por instrucción Control simbólico y grotesco.</p>	<p>Reforzamiento externo: Recompensas tangibles, recompensas sociales y de status, expresión de las heridas, alivio de tratamiento aversivo, reforzamiento vicario, recompensa observada y castigo observado.</p> <p>Autoreforzamiento: autocastigo, autorecompensa, neutralización del autocastigo, justificación moral, comparación ventajosa, difusión de la responsabilidad, deshumanización de la víctima, atribución de culpa a las víctimas, malinterpretación de las consecuencias.</p>

Recabado de Bandura, (1975) “Modificación de Conducta: análisis de la agresión y la delincuencia”.

Teoría de la Interacción Social

Esta teoría señala el carácter interactivo del comportamiento humano y considera que la conducta agresiva es el resultado de la interacción entre las características individuales del sujeto y las circunstancias del contexto social que los rodea. De las teorías antes mencionadas esta concede mayor importancia a la influencia del ambiente y a los contextos sociales más cercanos al individuo y su comportamiento. Destaca el carácter bidireccional de la interacción: el ambiente influye en la persona y esta a su vez en el ambiente.

Cuando se explican los problemas de conducta en la adolescencia como hemos dicho, es fundamental el papel de los contextos familiar y escolar. Las deficiencias en la socialización familiar, la baja calidad en las relaciones padre-hijo, los problemas de rechazo social entre iguales, y la afiliación con iguales desviados, son factores que aumentarán la probabilidad del comportamiento violento.

Teoría Sociológica

Esta teoría interpreta la violencia como un producto de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad. Factores como la pobreza, la marginación, la dificultad del desarrollo intelectual, la explotación o el sometimiento a sistemas altamente competitivos, están en el origen de ciertos comportamientos desviados de algunos ciudadanos, por lo que son la principal causa de los problemas de conducta.

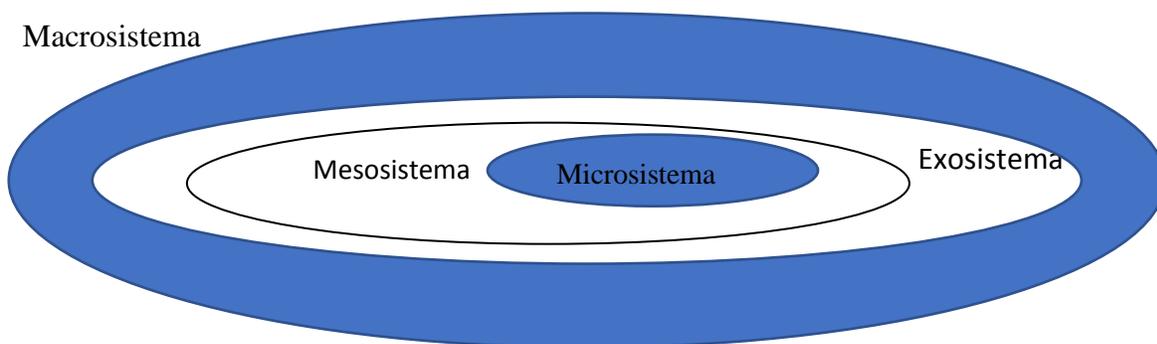
Esta teoría concede gran importancia a los valores predominantes en la sociedad. En este sentido en algunas culturas la agresión tiene un valor adaptativo, es una forma “normal” de comportarse y no solo es admitida sino también premiada. Esta tolerancia se favorece en muchas ocasiones por un elemento clave de influencia en la ciudadanía: los medios de comunicación.

Teoría Ecológica

Esta teoría fue propuesta por Bronfenbrenner (1979) y contempla al sujeto inmerso en una comunidad organizada e interconectada en cuatro niveles principales. Estos cuatro niveles reflejan cuatro contextos de influencia en la conducta y son los siguientes: (a)

Microsistema, compuesto por los sistemas más cercanos a la persona, como la familia y la escuela, incluye todas aquellas actividades, roles o relaciones interpersonales que la persona experimenta en su entorno inmediato determinado; (b) *Mesosistema*, que se refiere a las interacciones existentes entre los contextos del microsistema, como la comunicación entre la familia y la escuela; (c) *Exosistema*, que comprende aquellos entornos sociales en los que la persona no participa activamente, pero en los que se producen hechos que si pueden afectar a los contextos más cercanos al individuo, como el grupo de amigos, los padres y los hermanos o a los medios de comunicación; y (d) *Macrosistema*, que se refiere a la cultura y al momento histórico social en que vive la persona, e incluye la ideología y los valores predominantes de esa cultura. La figura que se muestra a continuación muestra una representación gráfica de este modelo:

Figura 1. Representación gráfica del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.



El enfoque ecológico resalta que los problemas de conducta no pueden atribuirse únicamente a la persona, sino que deben considerarse como el producto de la interacción entre esta y su entorno (en el caso de la adolescencia, el entorno familiar, escolar y social), ello supone la necesidad de examinar la conducta problemática en el contexto donde surge, en nuestro caso en el aula o en la escuela. Desde esta perspectiva se considera que la solución al problema promueve cambios efectivos en el contexto social, más que tratar de modificar directamente la conducta de los sujetos.

.1.3 Violencia y su relación con el acoso escolar.

La violencia en la institución educativa y el acoso escolar o bullying no son fenómenos intempestivos o que de pronto aparecen por generación espontánea. Hoy en día muchas investigaciones sobre el tema indican que el ambiente del hogar su sistema de relaciones, los estímulos educativos y otras condiciones generales pueden contagiar el germen de la violencia entre hijos e hijas quienes después encontrarán en el entorno las condiciones favorables para que se desarrollen, llevándolos a ser sujetos de violencia.

En ese sentido las disfunciones en su formación y desarrollo inducen a que adquieran ciertos comportamientos, ideologías y valores que podrían perdurar de forma definitiva. La institución educativa puede considerarse como una organización y a su vez como un ente sociocultural. Su propósito como todos conocemos tiene como fin facilitar el proceso educativo y su elemento más esencial son las personas.

El alumnado constituye en ese sentido el mayor volumen, seguido por el personal docente, directivo y administrativo que, conjuntamente con los padres de familia conforman lo que conocemos como comunidad educativa.

Cuando pensamos en una escuela ideal tenemos en cuenta a una institución con un desarrollo curricular que cumple con los objetivos educativos y con relaciones e interacciones idealmente armónicas y respetuosas. Como sabemos esto siempre no es posible porque como personas somos diferentes en nuestra forma de pensar y actuar.

Parece inevitable que, dentro de las comunidades educativas, específicamente dentro del alumnado surjan conflictos y maltratos. El fenómeno de la violencia en la escuela es un fenómeno complejo en el que interviene factores internos y del entorno. Las investigaciones pueden considerarse precarias en comparación con lo amplio del sector y la diversidad de variables que sobre él influyen. De la misma manera las respuestas estrategias y metodología para enfrentar el fenómeno de la violencia en las instituciones educativas son diversas y heterogéneas.

Algunos autores señalan que en las escuelas existen relaciones de poder y un desempeño de la autoridad no adecuada en ocasiones excesivas por parte de directivos y docentes que en muchas ocasiones se rigen por un modelo pedagógico tradicional, donde se priorizan los contenidos y no a las personas; Osterman, (2003).

Estos elementos tienen que ver con la dinámica institucional y pueden incidir para que la violencia tenga espacio o para que se produzcan situaciones que den lugar a ellas. Las relaciones existentes dentro de la institución son en buena medida las que favorecen o determinan los brotes de violencia.

La violencia en las instituciones educativas no es un fenómeno propio que nace en ella sin que intervengan factores externos. Está ligada a su complejidad, a los problemas que se presentan de manera exógena, es decir, en el contexto en que la institución educativa se encuentra; Houdin, (2013).

Esto no quiere decir que en la escuela no se den una serie de circunstancias que propicien la violencia. Por un lado, su realidad como organización que la identifica y la define y por otro lado la realidad externa, la del medio geográfico, el entorno socioeconómico y la cultura. Las relaciones de desigualdad entre los diferentes actores del sistema educativo, el autoritarismo, el desconocimiento de los intereses del alumnado, la mala comunicación entre muchos otros factores de organización son deficiencias importantes para que exista violencia y sus manifestaciones en las aulas no se manifiesten solamente mediante el maltrato físico sino a través de diferentes formas de acoso.

La primera referencia respecto al acoso entre iguales en la escuela lo hizo Heinemann, (1969), definiéndolo como la agresión de un grupo de alumnos/as, contra uno de sus miembros, que interrumpe las actividades ordinarias del grupo. Al hablar de acoso escolar o bullying es necesario conocer las diferencias que se dan con la violencia y que pueden parecer a primera vista lo mismo, sin embargo, de acuerdo a la fundación Piquer las diferencias entre los dos conceptos son los siguientes:

Una definición aceptada es la de D. Olweus: “Un estudiante se convierte en víctima de acoso escolar (Bullying) cuando está expuesto, de forma reiterada y a lo largo de un

tiempo, a acciones negativas llevadas a cabo por otro u otros estudiantes” y tiene como elementos principales en primer lugar que ha de darse entre compañeros; en segundo lugar debe existir una víctima que es atacada por un acosador o grupo de acosadores en un marco de desequilibrio de poder y en tercer lugar existe un desequilibrio de fuerzas entre el/los acosadores de la víctima que llevan a esta a un estado de indefensión y por tanto resulta intimidador.

El acoso escolar o bullying que es el objeto de este estudio, tiene relación con todo tipo de conducta agresiva que se produce en los centros educativos, dirigida hacia cualquier miembro de la comunidad educativa, dependencia, objeto, etc. El acoso escolar es el que se produce entre los alumnos, diferenciando claramente lo que es un conflicto entre iguales suscitado de la mera convivencia cotidiana en las aulas, que deberá resolverse de una determinada manera, tomando como referencia el acoso escolar o bullying que tiene como veremos características muy concretas, es por ello que debemos delimitar entre problemas de convivencia y problemas de violencia.

En el contexto escolar la violencia puede manifestarse cuando existe:

- A) Violencia del profesor contra el alumno.
- B) Violencia del alumno contra el profesor.
- C) Violencia entre compañeros.

En los problemas de convivencia existen respuestas agresivas, pero no se dan de manera repetitiva por lo que no produce victimización en el contrario. Lera, (2005) señala al respecto que, contrariamente el acoso escolar o bullying incluye dentro de su definición, el que sea repetitivo e intencional.

La violencia entre iguales se entiende como un problema en las relaciones personales, en la cual los iguales dejan de ser precisamente iguales porque una de las partes se considera superior, ejerce prepotencia sobre las otras y es lo que se conoce como acoso escolar (Bullying); Ortega y Mora Merchán, (1997).

Cuando una persona antepone sus intereses a los de los demás provoca sentimientos de malestar que pueden dar lugar a una escalada de rencor. Cuando la situación se repite, será la parte que perdió la que intente ganar, utilizando para ello las mismas estrategias (imposición, insulto, poder) que la otra persona utilizó anteriormente, llegando difícilmente a un entendimiento o a una comprensión mutua. Cuando este es el caso, hablamos de problemas de convivencia que se traducen en problemas en las relaciones que se resuelven unilateralmente, donde solo una parte consigue sus intereses. Es por ello que creemos necesario conocer el acoso escolar atendiendo a sus particularidades y prestando especial atención a los actores involucrados, su prevalencia y los factores causales para su prevalencia.

1.4 Acoso Escolar (Bullying y Cyberbullying).

Origen e incidencia

La palabra bullying procede del término inglés “bully” (you bully; bestia, matón), el cual tiene tanto connotaciones negativas (intimidación, tiranización, aislamiento, amenazas e insultos sobre la víctima), así como connotaciones positivas (bully for you; “bravo por ti). Esa ambigüedad conceptual dificulta una traducción adecuada al español; Ortega, (2008).

El bullying es conocido en América Latina como acoso escolar y se define como cualquier tipo de violencia, ejercida de forma habitual, en el ámbito escolar, laboral o social, que se reitera con el tiempo. Es por ello, que el factor de duración del fenómeno es igualmente importante. No son los mismos efectos la conducta agresiva que dura unos días porque la víctima suele reaccionar con energía en contra de la agresión, que aquella que persiste durante varias semanas, y donde la víctima comienza a reconocer que está siendo acosada y puede empezar a actuar pidiendo ayuda o cambiando sus relaciones con el acosador y sus compinches.

Para efectos de esta investigación elaboramos el siguiente concepto de Bullying:

“Relaciones de maltrato y/o abuso entre pares que ocurre reiteradamente en el tiempo de manera individual o colectiva, con resultados y alcances distintos de acuerdo a sus

intereses, haciendo uso del poder y/o la fuerza, manifestados a través de sus diferentes agresiones, tomando como escenario el contexto escolar”.

A finales de los años 60's surgió en Suecia un interés por los problemas de agresores y víctimas en el ámbito educativo e inmediatamente se extendió este interés por otros países. Metter- Paul Heinemann (1972-1973) doctor en medicina sueco, fue el primero en describir esta conducta agresiva a partir de sus propias observaciones en patios de recreo. Poco después el profesor noruego Dan Olweus fue el primero en llevar a cabo estudios sobre la violencia escolar en su país en el año 1973, pero las autoridades educativas no se comprometieron totalmente ante esta realidad cada vez más evidente hasta algunos años después.

Es en Finlandia en el año 1982, donde se empiezan a realizar una serie de investigaciones sobre el problema, y esto se debió a que los periódicos comenzaron a hacer públicas algunas de las agresiones como por ejemplo: la noticia de tres chicos entre 10 y 14 años que se habían suicidado como consecuencia del grave acoso que recibían por parte de sus compañeros, lo que generó una gran preocupación de la opinión pública; Serrate, (2007).

Estos hechos fueron la causa de una reacción social, cuyo resultado fue una campaña a escala nacional contra los problemas de agresión en las escuelas lo que originó la visualización de una realidad que ya existía, pero que hasta el momento no se mostraba a la sociedad, o no tenía nombre.

El Ministerio de Educación Noruego ante esta situación convocó a varios expertos, asignando así a Dan Olweus y Roland como investigadores para que diseñasen toda una campaña nacional. Un tercer autor fue el psicólogo Anatol Pikas, que profundizó en el tema con el primer libro escrito sobre *“Las formas de detener el bullying”* en 1975-1976.

Es así como surge para 1993 una definición al acoso escolar o bullying por parte de Olweus “Una persona es intimidada cuando él o ella, está expuesta repetidamente y con el tiempo, a acciones negativas por parte de una o más personas y él o ella tiene dificultad para defenderse a sí mismo”. Esta definición incluye tres elementos importantes:

- 1- La intimidación es un comportamiento agresivo que implica acciones no deseadas y negativas.

- 2- La intimidación indica un patrón de comportamiento que se repite una y otra vez.
- 3- La intimidación implica un desequilibrio de poder o fuerza.

1.5 Bullying y Cyberbullying. Tipos, Causas y Consecuencias

Los grandes padecimientos de la sociedad moderna encuentran sus raíces en las expresiones culturales que se generan desde el seno de la familia. Olweus (1998) señala que precisamente en el seno de la familia se gestan los factores detonantes del acoso escolar:

- 1- Actitud emotiva de los padres o de la persona a cargo del niño. La actitud emotiva es decisiva durante los primeros años. Una actitud negativa, carente de afecto y de dedicación incrementará el riesgo de que el niño o niña se convierta más tarde en una persona agresiva con los demás.
- 2- Grado de permisividad de los padres ante la conducta agresiva del niño o niña. El niño o niña deben ir aprendiendo dónde están los límites de lo que se considera conducta agresiva con el resto de las personas. Un comportamiento demasiado permisivo de los adultos podrá distorsionar la visión que finalmente el sujeto debe aprender. Este aprendizaje si se realiza de forma desenfocada podría favorecer, junto con el primer factor, un modelo de reacción agresiva.
- 3- Métodos de afirmación de la autoridad. Si las personas que cuidan al niño o niña utilizan habitualmente su autoridad mediante el castigo físico y el maltrato emocional, esto generará más agresividad y pondrá en práctica la frase de que “la violencia engendra violencia”. La interiorización de reglas que el niño y la niña deben aprender y hacer suyas, nunca tienen que ser mediante el castigo físico.
- 4- La disciplina parental: Relación que existe entre una disciplina dura, punitiva e incoherente.

Olweus (1998) nos muestra los tipos de acoso escolar, sin embargo, a medida que la globalización y los medios de comunicación van cambiando, los tipos de acoso escolar van modificándose y es así como podemos encontrar:

Acoso físico: Empujones, patadas, zancadillas, golpes, etc. Se dan con más frecuencia en la etapa de Educación Primaria que Secundaria.

Acoso Verbal: Insultos, llamadas telefónicas ofensivas, lenguaje sexual indecente y propagación de falsos rumores.

Acoso no verbal: Incluye desde gestos agresivos y groseros hasta otras estrategias para ignorar, excluir y aislar a la víctima.

Daños materiales: Romper las ropas, libros, etc..., o robar sus pertenencias.

Ciberacoso- Cyberbullying o Grooming: Mensajes de texto que incluyen: acoso telefónico a través de fotografías y videos, correos electrónicos, sesiones de chat, programas de mensajería instantánea y de páginas webs.

Al observar cada una de las acciones que influyen en el acoso escolar podemos ver que no solo incluye a un grupo de alumnas o alumnos, sino a todo el entorno escolar y esto trae consigo muchas consecuencias para todos los actores involucrados y muchas de ellas son mencionadas a continuación:

Consecuencias para el agredido:

- . Sentimientos de desprotección y humillación.
- . Fobias al colegio y a todo el entorno escolar.
- . Actitud de aislamiento.
- . Altos estados de ansiedad.
- . Cuadros depresivos facilitadores de la inhibición escolar.
- . Aparición de neurosis e histerias.
- . Imágenes negativas de sí mismos.
- . Reacciones agresivas que pueden adoptar la forma de intentos de suicidio.

. Fracaso escolar.

Consecuencias para los agresores:

. Conductas de acoso escolar (bullying) crónicas.

. Creer en una manera ilegítima de alcanzar sus objetivos.

. Conductas delictivas incluyendo violencia doméstica y de género a medida que van creciendo.

Consecuencias para los espectadores:

. Supone para ellos un aprendizaje de comportamientos inadecuados, ante situaciones injustas; no haciendo nada para evitarlas.

. Reforzamiento de las posturas individualistas y egoístas, lo que supone considerar como trascendente y respetable la conducta violenta.

. La obtención de una progresiva desensibilización, adquirida mediante la contemplación reiterada y pasiva del sufrimiento de las víctimas, permaneciendo impasibles y sin hacer nada por ellos para evitar dicha situación.

Consecuencias para los maestros:

. Ansiedad o depresión.

Consecuencias económicas:

. Costos directos: Tratamientos, visitas al médico y otros servicios de salud.

. Costos indirectos: Menor calidad de vida y muerte prematura.

. Costos para el sistema de justicia penal y otras instituciones.

. Gastos relacionados con detener y procesar a infractores.

. Costos para organizaciones de bienestar social, asociados con hogares sustitutos para el sistema educativo, así como para el sector de empleo que resultan del ausentismo y la baja productividad.

1.6 Bullying y Cyberbullying en Adolescentes Observadores

Por las características de nuestra investigación creemos oportuno conocer de manera más exhaustiva las características del rol de observadores adolescentes ante las conductas de acoso escolar, así como familiarizarse con dicho grupo, en pro de intervenir en esta problemática de una forma más eficaz. Para algunos autores en el rol de observadores se discriminan auxiliares, reforzadores, gente de afuera y defensores, dependiendo de a favor de quién se orientan las acciones. En ese sentido el rol de los observadores tiene un papel determinante.

Algunas investigaciones han encontrado hallazgos sobre esta temática después de una revisión sistemática y definen el rol de observadores en situaciones de acoso escolar según su tipo:

-Observadores activos: Estos observadores son quienes pertenecen a la red de amigos más cercanos del intimidador o quienes, sin agredir o atacar directamente a la víctima, ofrecen retroalimentación positiva a quien acosa. Por ejemplo, acuden a observar lo que está ocurriendo e incitan o animan el acoso por medio de risas o gestos alentadores; Salmivalli, (1999).

-Observadores pasivos: Tienden a mantenerse alejados, por lo que ignoran lo ocurrido sin tomar partido a favor de las víctimas o de quienes los acosan permitiendo el acoso escolar (Bullying). Su conducta es interpretada como aprobación silenciosa de lo ocurrido; Salmivalli, (1999).

-Observadores proactivos: Cumplen el papel de defensores. Adoptan comportamientos claramente contrarios a la intimidación, defienden a la víctima y toman partido a su favor, buscan ayuda en pares, profesores u otros adultos y tratan de que se detengan los actos de acoso. Este tipo de observadores son los que atenúan y disminuyen el

daño emocional ocasionado por el intimidador. Su apoyo y protección brindan bienestar y seguridad a las víctimas; Sainio, Veenstra, Huitsing y Salmivalli, (2010).

Una característica paradójica del rol de observadores es que al ser consultados sobre lo que piensan con respecto al fenómeno, en su gran mayoría, reconocen, desaprueban y rechazan el grado causado por los agresores a las víctimas. No obstante, su forma de actuar se encuentra en disonancia con su cognición, siendo esta una de las razones por las cuales se ha perpetuado el fenómeno.

Algunos estudios postulan que esto es debido a que en los observadores prima el temor o el miedo a intervenir, lo que les posibilita anticipar posibles represalias que los conviertan en próximas víctimas de los agresores; Asensi, (2003), Craig y Pepler, 1997, Trautmann, (2008). El miedo opera entonces como un inhibidor de toda probable conducta de intervención a favor de las víctimas, situación que a su vez refuerza las conductas del agresor; Marmolejo y Cuevas, (2011).

A pesar de que los observadores manifiesten estar en contra del acoso, es probable que, a su vez se sientan atraídos por las características que demuestran los sujetos que intimidan, tales como el dominio, la popularidad y la confianza en sí mismos; Olweus, (1978), Salmivalli, (2010) y Commission Scolaire Sir Wilfrid Laurier School Board- SWLSB, (2013).

A partir de los postulados anteriores se debe considerar que hay tres razones por las cuales los observadores no actúan defendiendo a las víctimas: primero porque no saben cómo ayudar; segundo porque tienen miedo de convertirse en las víctimas de las agresiones del intimidador; y tercero porque creen que podrían hacer las cosas mal lo que causaría más problemas a los victimizados. Hazler, (1996) considera que los observadores tienen la creencia de que la conducta más apropiada es la de no intervenir, lo que a largo plazo conlleva a la indiferencia ante el sufrimiento de las víctimas.

Prevalencia

Los observadores están presentes en el 85% de las situaciones de acoso escolar; Craig y Pepler, (1997) y el 88% de ellos perciben este fenómeno como un acontecimiento

desagradable, además de altamente inmoral. Entre el 70 y 80% de los estudiantes afirman que no se suman al acoso de alguien que les agrada; Thornberg, (2010).

Las investigaciones no aportan datos precisos en cuanto a las diferencias en la forma de interactuar de los observadores en función del sexo. Por ejemplo, Hawkins et al. (2001) informan que son los hombres quienes intervienen con mayor frecuencia para detener la intimidación. Estos resultados son contrarios a los encontrados por Salmivalli et al., (1996) quienes encontraron que las mujeres asumen en mayor medida el rol de defensoras de la víctima.

Como complemento de las comparaciones según el sexo se han encontrado diferencias entre hombres y mujeres en relación, a sus formas de actuar ante la victimización. El resultado de dichas observaciones indica que el 51% de las intervenciones de los hombres son agresivas, mientras que en las mujeres son agresivas en un 38% y no agresivas en 62% de los casos; Hawkins et al., (2001).

En otros estudios se han establecido comparaciones de acuerdo con los roles dentro de la categoría de observadores, Anti-bullying- Alliance, (2012) reporta que el 54% de los observadores refuerza la conducta del que acosa simplemente observando de manera pasiva las agresiones. El 21% de los escolares asume el rol de observador activo en las situaciones de acoso y el 25% interviene para interceder por las víctimas.

En otros estudios se observa que del 20 al 30% de los escolares apoyan la conducta del agresor, situándose en el rol de asistentes o reforzadores, además se encontró que los observadores proactivos no representan un porcentaje mayor al 20%. Por último, los observadores pasivos corresponden al 20-30% de los adolescentes; Salmivalli, (1999).

Causalidad

En este punto destacan factores personales, relacionales o interpersonales; entendiendo por los primeros, aquellas características de los sujetos participantes y , por los segundos, las referidas a los contextos de interacción, siendo algunos de estos proximales presentes en los momentos en los que ocurre el acoso con influencia directa sobre ellos y otros distales, como los manejos y las políticas institucionales, las prácticas de crianza de los

cuidadores, así como las creencias y los valores culturales que los influyen indirectamente; Kochenderfer-Ladd, Ladd y Kochel, (2009); Thornberg y Jungert, (2014).

A partir de los planteamientos explicativos originales de Crick y Dodge, (1996) del desarrollo de comportamientos agresivos, proactivos y reactivos que se aplican a los participantes en situaciones de acoso escolar, se puede deducir que la información que proviene de situaciones interactivas se procesa a través de pasos o subprocesos que comprenden la focalización de atención y codificación de las señales sociales, su interpretación, la selección de una meta para la interacción, la generación de posibles respuestas y, finalmente la selección y la ejecución de una respuesta, procesos que interactúan con otros factores que interactúan y hacen más complejo el proceso.

Los modelos de procesamiento de la información social (SIP) resaltan dentro de los factores personales lo cognitivo, lo emocional y lo moral. Según estos modelos se produce una selección y ejecución de comportamientos en la situación interactiva que a su vez dependerá de las experiencias previas y sus resultados, así como la autoeficacia percibidas para realizar las conductas en pro o en contra del acoso observado.

La consideración de la pertinencia de conductas a favor o en contra del acoso está relacionada con cómo se considera a las víctimas, lo cual está mejor explicado desde las teorías de desconexión moral; Bandura; (1997, 1999, 2002 y 2004). Respecto al procesamiento moral algunos autores determinan que dicho procesamiento está omnipresente en las situaciones de acoso, involucrando asuntos de moralidad, donde surgen inevitables cuestionamientos de si es o no adecuado, correcto o incorrecto, violatorio de derechos humanos, justo o injusto e incluso ético; Ettekal, Kochenderfer-Ladd y Ladd, (2015).

Cuando el acoso es considerado como un acto con implicaciones morales, está relacionado con el desarrollo moral alcanzado por los estudiantes, y son resultado de sus historias relacionales previas, de forma más específica vinculado con las prácticas parentales. La teoría sociocognitiva de la agencia moral explica de forma explícita un amplio marco de referencia sobre el desarrollo moral donde se abarcan como temas fundamentales las conductas de acoso, sus contradicciones y paradojas.

Como hemos visto la escuela, la familia, el contexto y las condiciones ambientales son fundamentales en las funciones de socialización e interrelación mediante la comunicación

En la actualidad el uso constante de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han venido a desvirtuar las formas de relación tradicionales dentro de las comunidades educativas, en especial entre estudiantes, donde las redes sociales traen consecuencias negativas tales como: la limitación de una conversación espontánea y la dificultad para la resolución pacífica de los conflictos, llegar a acuerdos y reconocer las diferencias entre muchos otros aspectos, que afectan la convivencia escolar.

Las (TIC) han reformado los valores de un ambiente vivencial, a un espacio cibernético de redes sociales y de intercambio virtual que interfiere en las formas en que se interrelacionan las personas consigo mismas y con los demás. Las comunidades virtuales crean nuevas formas de comunicación y el desarrollo de las relaciones interpersonales.

1.7 Redes Sociales.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la actualidad consolidan a la internet como un instrumento indispensable y fundamental para el desarrollo humano, que a su vez permite que las personas estén conectadas al mundo y la información en todo momento, de manera instantánea y dinámica, con el fin de generar beneficios diversos y de este modo enfrentar el mundo globalizado.

La nueva era digital está enmarcada en las nuevas tecnologías y la Internet y se manifiesta a través del uso de computadoras, dispositivos, herramientas y programas (TIC) como: Office 365, Google, Google Drive, Dropbox entre muchos otros, que a su vez permiten crear chats, foros y blogs que posibilitan el intercambio de información masiva y que conectan a habitantes de todos los países del mundo a través de la Web.

Las nuevas formas de comunicación conllevan, a que la sociedad modifique sus hábitos, lenguaje y costumbres, a la vez que transforma los paradigmas socioeconómicos y culturales como: la educación, la privacidad, el emprendimiento social, la cultura

colaborativa libre y abierta generando grandes cambios en la forma en la que se relacionan, interactúan y se comunican los seres humanos.

La paulatina aparición de la tecnología digital, Internet y la Web 2.0, en las sociedades occidentales, ha influido de forma determinante, en la denominada Sociedad de la Información y ha modificado la manera en la que se configuran las redes sociales, especialmente aquellas que operan en el Cyberspacio; Gandasegui, (2011).

Una red social es la integración de instituciones públicas y/o privadas, comunidades o líderes, que coordinan, comparten, e intercambian conocimientos, experiencias y recursos, con el propósito de alcanzar un objetivo común, en respuesta a una situación determinada; Tenzer, Ferro, Palacios, (2009). Es decir, las redes sociales son escenarios donde se puede intercambiar información, crear relaciones de negocios y encontrar afiliación para resolver inquietudes y necesidades. Se conforman a partir de relaciones fundamentales en la amistad, el interés profesional y económico, las relaciones familiares o entre vecinos, la recreación, el uso del tiempo libre, o la acción social, cultural y política.

El uso de las TIC, en especial de las redes sociales virtuales, provee a los jóvenes de estrategias para enfrentar las demandas tecnológicas que los rodean, creando una cultura alternativa a la oficial, y una cultura pública que se construye a través del intercambio de experiencias, pensamientos y opiniones, que aportan para la construcción de una nueva realidad. Es así como una de las principales características de la cultura juvenil, es la adaptación a los cambios, lo que se evidencia, al reconocer la impactante influencia que la tecnología ha tenido en ella; Hernández, (2015).

La cultura de las TIC, las redes sociales virtuales y su relación constante con los jóvenes, ha influenciado relativamente en la vida escolar ya que, con el advenimiento de Internet, surgen nuevos problemas que se deben solucionar y uno de ellos es el denominado “brecha digital”, que precisamente se distingue, por marcar una separación entre las personas y que tienen cuatro puntos principales que hacen esta diferencia: acceso, uso, conocimiento y generación; Castillo, (2014).

Dentro del contexto escolar toman lugar estas brechas, teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de los estudiantes, el cual determina el acceso y uso de dispositivos, la internet y las redes sociales dentro y fuera del aula, influenciando las normas de convivencia y que se refleja en los conflictos entre pares, para el logro de un status en la era digital.

Algunos autores definen a las redes sociales como un medio de socializar con otros, en la que el ser humano se enfrenta a diario y con la cual debe llegar a convivir, compartiendo criterios de acuerdo con su proceso de desarrollo, lo cual tiene una estrecha relación con las nuevas formas de interacción de los jóvenes que reemplazan el contacto físico, con el “contacto” a través de la Web; Mesa, Castillo, Godoy & Roa, (2013).

Podríamos decir que la era actual es de una civilización tecnológica, que se fundamenta en la digitalización de la información, en una cultura mediática, organizada en torno a los medios de comunicación y en un proceso de evolución constante y veloz. Por esta razón se hace necesario crear enfoques preventivos a partir de nuevas modalidades que involucren a la conducta antisocial en las nuevas plataformas digitales, así como la identificación de los factores de riesgo.

Nuestro objeto de estudio incluye dentro de sus aspectos el efecto de las redes sociales en el comportamiento de los adolescentes y en ese sentido observamos que todavía no existe una normativa para atender a la población vulnerable al acoso mediante los medios virtuales y la internet.

Del análisis de las leyes de educación de los estados, leyes de protección a las niñas niños y adolescentes, así como aquellas leyes que ya tratan en específico el tema del acoso escolar podemos inferir lo siguiente: de 31 estados y la Ciudad de México, 13 ya cuentan con reglamentación en el tema contra el Bullying, Acoso, Seguridad o Violencia Escolar pero la violencia mediante los medios digitales (Cyberbullying) al parecer no se incluyen dentro de los temas prioritarios por el Estado para la atención a la conducta antisocial en las comunidades educativas.

1.8 Protocolo de actuación en supuestos de acosos escolar según la normativa

Tabla 1. Marco Jurídico Estatal (Ciudad de México)

Ley de Educación de la Ciudad de México.	Ley de los Derechos de las Niñas y los Niños en la Ciudad de México	Ley para la promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar de la Ciudad de México
<p>Artículo 10.- La educación que imparta el Gobierno de la Ciudad de México se basará en los principios de Artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Tendrá los siguientes objetivos:</p> <p>XXIV Desarrollar programas educativos tendientes a crear y fortalecer una cultura de no violencia.</p> <p>Artículo 18.- Los planes y programas de estudio guían el proceso educativo, su contenido y forma de aplicación responderán a los intereses educativos de cada ciclo y grado, y en general, a los de la sociedad.</p> <p>Así mismo, responderán al fortalecimiento de la equidad entre mujeres y hombres, la cultura de no violencia hacia la mujer y la eliminación de la discriminación y de estereotipos de hombres y mujeres en la sociedad.</p>	<p>Artículo 4.- Son principios rectores en la observancia, interpretación y aplicación de esta ley lo siguientes:</p> <p>VI El de que las niñas, niños y adolescentes deben vivir en un ambiente libre de violencia.</p> <p>Artículo V.- De manera enunciativa más no limitativa, conforme a la presente ley las niñas, niños y adolescentes de la Ciudad de México tienen los siguientes derechos:</p> <p>III. A una vida libre de violencia;</p> <p>VIII. A no ser sometidos a castigo corporal, tratos crueles, inhumanos o degradantes, observando especialmente su desarrollo emocional y psicológico, en todos los entornos incluyendo el seno familiar, las escuelas las instituciones de readaptación social y otros centros alternativos.</p> <p>Artículo 34.- La jefa de Gobierno de la Ciudad de México celebrará convenios de coordinación con la Federación e instituciones privadas con el objeto de:</p> <p>I Garantizar el acceso a todos las niñas, niños y adolescentes a escuelas dignas, seguras y cercanas.</p>	<p>Artículo 1.- Las disposiciones de esta ley son de orden público de interés social y observancia general en la Ciudad de México y tienen por objeto:</p> <p>I Establecer los principios y criterios que, desde la perspectiva de una cultura de paz, enfoque de género y derechos humanos de la infancia y juventud, orienten el diseño e instrumentación, evaluación y control de las políticas públicas para reconocer, atender, erradicar y prevenir la violencia en el entorno escolar, especialmente el maltrato escolar que se presenta en los niveles básicos y medio superior que se imparten en la Ciudad de México.</p> <p>Artículo 3.- Los principios rectores de esta ley son: III La prevención de la violencia; IV. La no discriminación; V. La cultura de paz; VI. La perspectiva de género; VII Resolución no violenta de los conflictos.</p> <p>Artículo 16.- Corresponde a la Secretaría de Educación:</p> <p>III Proporcionar atención adecuada a nivel psicosocial y si es el caso, orientación legal a la persona generadora y receptora de maltrato escolar, así como a las receptoras indirectas de maltrato dentro de la comunidad educativa.</p> <p>IV. Realizar, estudios, investigaciones, informes y diagnósticos que permitan conocer la incidencia del fenómeno de maltrato entre escolares en las escuelas de la Ciudad de México, así como su impacto en el entorno escolar en la deserción de los centros educativos, en el desempeño académico de los estudiantes, en sus vínculos familiares y comunitarios y el desarrollo integral de todas sus potencialidades.</p> <p>Artículo 32.- El maltrato entre escolares es generado individual y colectivamente cuando se cometen acciones negativas o actos violentos de tipo físico, verbales, sexuales, psicoemocionales o a través de los medios tecnológicos, sin ser estos respuestas a una acción premeditada necesariamente, que ocurren de modo reiterativo, prolongándose durante un</p>

		período de tiempo y que tienen como intención causar daño, por el deseo consciente de herir, amenazar, o discriminar por parte de uno o varios estudiantes a otro en el contexto escolar.
--	--	---

En la Ciudad de México por ejemplo se cuenta con la ley para la promoción de la convivencia libre de violencia en el entorno escolar, donde se señala de manera puntual las partes de este fenómeno, la persona generadora, la receptora directa y el receptor indirecto. Además, cuenta con un apartado específico de prevención que menciona y define lo que es acoso escolar y hace referencia a un presupuesto en específico para llevar a cabo las acciones programadas.

Capítulo II. Adolescencia.

El vocablo adolescencia procede del verbo latino “*adolescere*”, que significa crecer y desarrollarse. El elemento que lo caracteriza dentro de esta etapa de la vida es la aparición de cambios biológicos de tipo morfológicos y funcionales. Los morfológicos están relacionados de forma directa con el crecimiento glandular; las gónadas inician su funcionamiento que da al individuo una nueva fisionomía corporal, sexual y emocional; Faiman y Winter, (1974).

El surgimiento del tema de la adolescencia se asienta en la transformación cultural surgida a partir de los cambios socioeconómicos que introduce la revolución industrial a partir de la necesidad de incluir a los sujetos al nuevo mundo del trabajo. En las sociedades precapitalistas la adolescencia no existía como la conocemos hoy, dado que existían rituales de iniciación que producían un pasaje de niño a adulto, sin que mediara demasiado tiempo entre ambas categorías; Hartmann, (2000).

Es por ese motivo que al hablar de adolescencia hay que hacerlo desde la pluralidad de fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales a los cuales queda asociada en cada época, además de los procesos subjetivos que caracterizan este momento de la vida. Los cambios que trae consigo la globalización ha hecho que los adolescentes de los distintos lugares y contextos tengan una homegeneidad respecto a vestimenta, música, moda, hábitos de consumo etc.

En la actualidad encontramos un ideal de juventud que invade todos los espacios sociales y generacionales lo cual tiene un fuerte impacto en la reestructuración subjetiva de los adolescentes, se produce entonces cierta pérdida de referencias simbólicas que el sujeto antes hallaba en sus progenitores, teniendo en cuenta que la adolescencia se caracteriza por una crisis identificatoria requiere de nuevas figuras identificatorias que le permitan tomar distancia de los lazos familiares para poder entrar en nuevas modalidades de vínculos sociales. Estas son formas culturales que ellos encuentran y de las cuales se valen para realizar su proceso de reestructuración subjetiva, lo cual implica encontrar y construir modos para su interacción social.

La pérdida de los lugares de autoridad tanto familiares como de instituciones generan que los adolescentes tengan en ocasiones un apego desmedido a las formaciones grupales, pandillas y en su relación con pares desajustados buscando lugares de referencia o pertenencia que suplen el espacio de las relaciones intergeneracionales sostenidos en el pasado para crear nuevos modelos identificatorios.

Con esta investigación proponemos hacer un análisis contextualizado de las transformaciones que se producen en este período a partir del entrecruzamiento de ciertas condiciones que regulan dicho cambio, pero con las mediaciones e interpretaciones que el propio sujeto introduce y con las herramientas que la cultura le provee.

Se hace referencia al adolescente como un sujeto que toma una posición con respecto a las condiciones que determinan su desarrollo y para ello se vale de su propia estructuración subjetiva y de las condiciones subjetivas de las que dispone en ese momento, pero también de las herramientas que la cultura le ofrece para realizar el trabajo psíquico propio de esta etapa. Por ejemplo, frente a una situación traumática en la cual un sujeto se queda con pocos recursos para comprender, deberá elaborar una respuesta subjetiva de modo que pueda reorganizar alguna nueva forma de representación de esa nueva situación.

Además de los recursos con los que cuenta cada sujeto están los recursos culturales que incluyen desde los saberes sociales, formas del arte de política y de grupalidad, hasta las drogas y los objetos variados de consumo. El adolescente puede servirse de cualquiera de estos recursos para transitar este período de la vida.

Freud, (1905) refiere que con el advenimiento de la pubertad se introducen los cambios que llevan la vida sexual infantil a su conformación normal definitiva. Freud describe a la pubertad como el momento que marca la entrada a la adolescencia, los cambios que se producen a nivel de maduración biológica a su vez implican un resurgir pulsional. Dentro de sus argumentos sostiene que lo pulsional había quedado reprimido y apaciguado por los diques psíquicos que se construyeron durante el período de latencia (asco, vergüenza y moral), luego de la salida del Complejo de Edipo.

Freud indica que el asco, la vergüenza y la moral hacen que prácticamente ningún aspecto sexual aparezca directamente en la conducta de niños entre cinco y doce años, sin embargo, con la pubertad se produce un nuevo despertar al que denomina “segunda oleada de la sexualidad”.

Con la pubertad las pulsiones quedarán ordenadas bajo una zona erógena predominante, la genital. Con el resurgimiento de la pulsión sexual, la libido se organiza en función de la genitalidad, donde el sujeto cuenta con un cuerpo potente para realizar sus deseos sexuales. Por lo tanto, podemos decir que la adolescencia es considerada la respuesta del sujeto a transformaciones bilógicas y a una nueva oleada de la sexualidad.

La respuesta subjetiva consiste en que, a partir de la desestimación de las fantasías incestuosas, se logra uno de los mayores logros psíquicos, pero también de los más dolorosos de la adolescencia: “el desasimiento de la autoridad de los progenitores”. Este también es un logro cultural ya que la sociedad crece y se enriquece con los nuevos miembros que se van incorporando a ella.

A partir de lo desarrollado hasta aquí observamos que la adolescencia es un momento de interrogación e incertidumbre respecto a la referencia identificatoria que daba sostén a la subjetividad infantil y a lo que los autores clásicos nombraban identidad infantil, aludiendo especialmente a la función yoica y al sentimiento del sí. Al terminar la etapa de latencia, la nueva y definitiva meta en la vida es la identidad. La creación de la identidad va a tener como sustento la satisfacción a las necesidades que habrá de satisfacer el sujeto tanto en su mundo interno como con el ambiente, pero ¿qué es la identidad? ¿es la principal problemática del adolescente?

Algunos autores definen la identidad como “imagen y sentimiento”. Por un lado, es la operación intelectual que describe la existencia, pertenencia, actitud corporal y, por otro lado, es un sentimiento, un estado del ser, una experiencia interior que corresponde a un reconocimiento de sí que se modifica con el devenir”; Rhoter, (2003).

La identidad es un concepto fuertemente enlazado al narcisismo y las identificaciones del propio cuerpo y a todo aquello que la historia aportó al estado actual del sujeto, por lo tanto, la identidad lleva consigo una idea de continuidad temporal que requiere de ciertos anclajes inalienables que permiten el reconocimiento a través de los cambios, reconocimiento del sí mismo y de los demás.

En la adolescencia se remueve la organización narcisística obligando a reacomodarse en esa dimensión. Para el trabajo social el adolescente necesita del reconocimiento, aceptación y apuntalamiento del territorio exogámico, al que se abre con todo su potencial exploratorio. Aquí se ubica la temática de la relación del adolescente con sus grupos de pares y con la pareja, como se realiza en la actualidad en nuestra sociedad.

La adolescencia es una construcción social y cultural, para la cual hay que considerar las características propias de cada cultura y de cada época para de este modo comprender la fenomenología del adolescente; Hartmann, (2000).

En las últimas décadas cambios culturales y sociales han provocado fuertes transformaciones. La cultura produce propuestas identificatorias, ideales y prohibiciones, de modo que el adolescente se personifica a través de los discursos de su época.

2.1 Algunas Perspectivas teóricas

Desde los modelos biopsicosociales se considera que el adolescente se desarrolla simultáneamente en múltiples niveles: la maduración física y biológica que incluye el desarrollo del cerebro y del sistema nervioso central; el desarrollo de los procesos de pensamiento, tales como los procesos sociocognitivos, la habilidad de solución de problemas, la capacidad lingüística y las habilidades espacio-visuales. Finalmente, el cambio en los

contextos sociales en los que se desenvuelve el adolescente, así como los roles sociales definidos que debe desarrollar en estos contextos; Compas y cols, (1995).

El reconocimiento de la interrelación entre estos aspectos del desarrollo, caracterizan los modelos biopsicosociales, por ejemplo: se analiza la relación entre la pubertad y la conducta, cognición emoción y relaciones sociales. Una buena parte de estos criterios se recogen en las investigaciones que analizan los cambios fisiológicos asociados a la adolescencia y sus consecuencias conductuales, trabajos que revisaremos más adelante cuando analicemos la maduración biológica del adolescente.

Otro de los modelos que podemos encontrar es el denominado ciencia comportamental del desarrollo, que señala la necesidad de un acercamiento multidisciplinario al estudio del desarrollo del adolescente. Jessor, (1991) propone un acercamiento donde se integren las diferentes disciplinas tradicionales (sociología, antropología, psiquiatría infantil, pediatría, criminología, demografía y educación), también integra la investigación básica y la aplicada.

Jessor considera central el concepto de interrelación entre contextos, factores y conductas. En este aspecto el impacto de contextos sociales distintos (familia, escuela, iguales, etc.) en el adolescente, es interdependiente y también existe una interrelación entre las conductas en que este se implica, tanto saludables como desajustadas, por ejemplo, el consumo de sustancias o la delincuencia.

Los modelos de ajuste persona-contexto, surgen de la conceptualización del desarrollo del adolescente como una función de ajuste entre las características del sujeto y del entorno ambiental; Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan y Reuman, (1993). Estos modelos consideran el desarrollo del adolescente como una interacción dinámica de las características del sujeto y de su entorno.

Los adolescentes provocan diferentes relaciones en su entorno como resultado del cambio en sus características físicas y comportamentales, así los contextos sociales contribuyen al desarrollo individual, a través del feedback que proporcionan al adolescente. La calidad de este feedback depende del grado de ajuste entre las características de la persona

y las expectativas, valores y preferencias del contexto social. El desarrollo problemático se origina del desajuste entre las necesidades del desarrollo de los adolescentes y las oportunidades que les proporcionan sus contextos sociales.

La adolescencia también se ha estudiado desde otras perspectivas complementarias como la del desarrollo y la del ciclo vital; Frydenberg, (1997). La perspectiva del desarrollo en la que la adolescencia se analiza, a partir del contexto familiar, está íntimamente vinculada a la teoría psicoanalítica y a la teoría del aprendizaje social. De forma tradicional esta teoría se centra en la madurez del sujeto, los conflictos y la identidad y se caracteriza por la investigación en función de la edad. En contraste, desde la perspectiva del ciclo vital, el desarrollo se presenta como un proceso a lo largo de la vida en el que, como principio general, no se asume ningún estado de madurez especial.

Por consiguiente, la edad no funciona como una variable que marca el desarrollo, sino como una mera variable indicadora, ya que como hemos señalado, se considera que el proceso de crecimiento psicológico continúa a lo largo del desarrollo del ciclo vital, por tanto, la adolescencia, se percibe como un producto del desarrollo del niño y como un precursor del desarrollo del adulto. No es un período aislado de la vida, sino una parte importante en el continuo del ciclo vital.

A partir de todo lo anterior y observando que las situaciones del adolescente acontecen en su mayoría por la relación que éste establece con el entorno, consideramos oportuno trabajar sobre un modelo que nos permita conocer más claramente cómo influye el ambiente en el proceso de adaptación.

Un modelo representativo del estudio del desarrollo humano desde la óptica del ciclo vital es el *modelo ecológico del desarrollo humano* de Urie Bronfenbrenner, (1979). El modelo ofrece un interesante marco para la comprensión de las relaciones entre los jóvenes y el contexto social. Bronfenbrenner parte de la formulación clásica de Kurt Lewin $C=f(PA)$ según la cual la conducta © es una función del intercambio de la persona (P) con el ambiente (A), para definir el desarrollo humano como “un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (Bronfenbrenner, 1979, pag. 3). Por otro

lado, añade que ha existido una marcada asimetría en la atención que la teoría y la investigación han prestado a la persona con un escaso interés en el que se desarrolla.

Esta crítica coincide con el cambio de orientación de la investigación en la adolescencia de los años ochenta en donde el foco de análisis pasa del sujeto a los contextos sociales y tiene lugar el desarrollo físico, cognitivo y emocional del adolescente; Gecas y Seff, (1990).

Desde la orientación ecológica, se sitúa a la adolescencia en un momento de transición ecológica durante la cual se produce una modificación de la posición de una persona en el ambiente ecológico, como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez. Se considera que cada transición es consecuencia e instigadora de los procesos de desarrollo y depende de forma conjunta de los cambios biológicos y de la modificación de las circunstancias ambientales, en un proceso de acomodación mutua entre el organismo y su entorno.

Desde esta perspectiva se señala que el adolescente crece y se adapta a través de intercambios con sus ambientes más inmediatos o microsistemas (familia, escuela y pares) y otros distantes tales como el trabajo de los padres o la sociedad en general, organizados en estructuras concéntricas anidadas, que determinan los cambios y transformaciones de los adolescentes en particular en esta etapa.

2.2 Cambios y transformaciones de la adolescencia.

En el período de la adolescencia los cambios son analizados habitualmente diferenciando tres niveles interrelacionados: el fisiológico, el psicológico y el social. Dentro de los cambios fisiológicos se produce el desarrollo completo de los órganos genitales y transformaciones físicas, como la primera menstruación en las mujeres y la primera eyaculación en los hombres, así como el crecimiento del vello y el cambio en la voz entre otros.

Dentro de los cambios psicológicos destaca el desarrollo del pensamiento abstracto, el razonamiento moral y la creación de su propio sistema de valores. Es en esta etapa donde se definen las diferentes facetas de la identidad y del autoconcepto, que

conforman una autoimagen global. Por su parte los cambios sociales implican un distanciamiento del contexto familiar, dando una mayor importancia a su grupo de pares. Este hecho no necesariamente genera un conflicto de valores ya que el adolescente no busca valores diferentes, sino valores propios para conformar su identidad, la posibilidad de explorar nuevas relaciones sociales, así como el apoyo y comprensión de otras personas que atraviesan su misma etapa evolutiva.

Los diferentes etapas y cambios biopsicosociales que ocurren en la adolescencia y sus efectos sobre la conducta, cognición y relaciones sociales son descritos a continuación.

2.3 Etapas

Aunque la adolescencia es definida como un período de la vida que oscila entre la niñez y la adultez a su vez se divide en varias etapas según la edad cronológica y con metas específicas, las cuales poseen su propia vulnerabilidad y que dan paso a la madurez según las edades.

Blos, (1962,1986) considera que es posible dar una edad cronológica aproximada a cada etapa: Latencia (7-9 años), Preadolescencia (9-11 años), Adolescencia temprana (12-15 años), Adolescencia propiamente (16-18 años), Adolescencia tardía (19-21 años) y Postadolescencia (22-25 años).

Cambios físicos

Algunas de las características más notorias en esta etapa, es la modificación de la condición física, se desarrollan los órganos sexuales como un signo de madurez fisiológica y, por otro lado, el adolescente es más susceptible a enfrentar más peligros en relación con su bienestar físico y mental. Estos cambios físicos suelen suscitar un ajuste psicológico de la propia imagen corporal; Papalia, (2005).

Primero repasaremos las bases fisiológicas de estas transformaciones para posteriormente analizar las repercusiones psicológicas de estos cambios teniendo en cuenta que pueden variar según las edades cronológicas de cada individuo.

Cambios Somáticos

Los cambios somáticos van a estar determinados por cambios morfológicos y hormonales que ocurren de forma más o menos simultánea. El denominado “estirón puberal” consiste en un marcado aumento en el crecimiento del cuerpo que se distribuye asincrónicamente, comienza por las extremidades, manos y pies, brazos y piernas y alcanza finalmente el tronco. La coordinación y sucesión de estos cambios corporales se produce para ambos sexos y es diferente entre mujeres y hombres.

Las chicas pueden presentar aumento de peso y las primeras apariciones de caracteres sexuales secundarios entre los 10 y los 11 años, por el contrario, los chicos presentan estos cambios un año después. Con respecto a los cambios hormonales, el organismo comienza a producir hormona luteinizante (LH) y hormonas folículo estimulantes (FSH) en distintas cantidades según el sexo. Se produce el desarrollo de los ovarios en la mujer y los testículos en el varón que estimulan la producción de hormonas sexuales (estrógenos y andrógenos), que conlleva a la maduración de los óvulos y la producción de espermatozoides y al desarrollo de características sexuales visibles.

Los factores físicos, sociales y culturales, se asocian con los cambios físicos en la pubertad, un alto nivel económico, un estilo de vida saludable y un bienestar psicossomático entre otros, pueden o no adelantar la pubertad, ya que las enfermedades crónicas, el estrés y la actividad deportiva intensa pueden retardarla. Un ejemplo que se observa en la evolución del crecimiento de los seres humanos a través de los siglos es el aumento de la talla y el peso como resultado de las mejoras en las condiciones sanitarias y de nutrición.

Algunos estudios han asociado los cambios hormonales de la pubertad a una mayor activación y excitabilidad, que puede traer consecuencias emocionales tales como: ánimo depresivo en las chicas y conductuales como agresividad y dominación en los chicos; Buchanan, Eccles y Becker, (1992); Inoff- Germain y cols, (1988). A pesar de estos análisis sobre los cambios hormonales humor y conducta las investigaciones no son consistentes, porque ofrecen resultados débiles y contradictorios; Alsaker, (1995).

2.4 Aspectos psicossociales de la maduración

El desarrollo psicosocial es otro aspecto cambiante del adolescente que en esta etapa se esfuerza por dar sentido a su identidad y es considerado un proceso saludable y vital que se basa en sus logros obtenidos, el desarrollo de su confianza, autonomía, e iniciativa, que tienen como finalidad afrontar los problemas en la vida adulta.

Los adolescentes son conscientes de su audiencia y hablan con sus pares en un lenguaje diferente del que usan con los adultos y de la manera que les resulte más conveniente. Al utilizar expresiones comunes, se remiten de manera implícita valores, gustos y preferencias de una generación; Papalia, (2005).

Desde esta perspectiva se han realizado investigaciones que analizan los efectos que los cambios madurativos tienen en las relaciones con los iguales y la familia, en la configuración de la imagen corporal y en el desarrollo de diferentes problemas de conducta.

Con respecto a la imagen corporal al parecer los chicos precoces están más satisfechos con su altura y desarrollo muscular, mientras que las chicas precoces se quejan del aumento de peso. Además, estas chicas no solo se consideran menos atractivas, sino que también son percibidas como menos atractivas por los iguales; Rodríguez- Tomé, (1997).

En el ámbito de las relaciones familiares parece que la maduración física conlleva una mayor autonomía emocional con respecto a la de los padres, junto con una mayor conflictividad y una menor cercanía con ellos; Paikoff. Brooks- Grunn, 1991; Alsaker, (1995).

En varios estudios sobre la relación entre iguales se ha observado que los adolescentes con un desarrollo más precoz son normalmente más populares entre sus compañeros. Un desarrollo más tardío implica ventajas que no tienen que ver con el estatus en el grupo de iguales, sino con una mayor curiosidad intelectual, iniciativa social y participación en actividades; Cloutier, (1996). Desde otro punto de vista las chicas que maduran temprano tienen amigas mayores que ellas aspecto que implica una redefinición de la red de iguales en función del nivel madurativo; Sttatin y Magnusson, (1990).

2.5 Cambios Psicológicos

No solo los cambios físicos y la maduración sexual son cambios del adolescente en su etapa de crecimiento. La actividad mental también sufre una reestructuración, se desarrollan nuevas formas de pensamiento y de razonamiento moral, se explora la identidad, se estructura un sistema de valores propios y se diversifican las valoraciones sobre el uno mismo.

2.6 Desarrollo cognitivo

Una de las explicaciones más influyentes en el análisis del desarrollo del adolescente es la teoría del desarrollo cognitivo formulada por Jean Piaget (1972). Piaget concibe la inteligencia como una forma de adaptación particular del organismo, existe una interacción entre el sujeto y el medio ambiente, en la que el sujeto debe buscar un equilibrio donde realice adaptaciones intelectuales. Durante el desarrollo y como fruto de experiencias cotidianas, el pensamiento se organiza en estructuras cada vez más complejas con el fin de aprehender la realidad. A continuación, la Tabla 5 ofrece un resumen de los estadios del desarrollo intelectual según Piaget.

Tabla 5. Fases del Desarrollo Cognitivo según Piaget (1972)

Edad	Estadio	Características
0- 2 años	Período sensorio motriz	Acción del “aquí y ahora
2-7 años	Período preoperatorio	Pensamiento simbólico e intuitivo
7-12 años	Período Operatorio Concreto	Operaciones mentales
+ 12 años	Período Operatorio Formal	Pensamiento hipotético deductivo

Con respecto al razonamiento inductivo, el niño que se encuentra en la etapa operatoria concreta únicamente es capaz de manipular lo real para producir efectos deseados. Por su parte el adolescente situado en la etapa operatoria formal es capaz de reflexionar y hacer el inventario de las hipótesis posibles más allá de los hechos inmediatamente representables ya que no está limitado como en el período anterior, por el manejo de lo real y directamente accesible.

Algunos autores han señalado que el desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo que corresponde al final del pensamiento no es alcanzado por el conjunto de los adolescentes y ni siquiera por el total de los adultos. Cloutier, (1996) señala que numerosos jóvenes que han alcanzado un nivel elevado en el razonamiento formal, todavía afrontan situaciones nuevas de forma intuitiva y progresan lentamente hacia una organización más sistemática del pensamiento.

Claes, (1991); Lehalle, (1995) son autores que han cuestionado la universalidad de las estructuras cognitivas de Piaget y la generalización del estadio formal, señalan que es necesario tener en cuenta el rol del ambiente social y de la experiencia adquirida, principalmente en la escuela, por tener un notable impacto en el desarrollo de las estructuras cognitivas formales. Estos autores han observado que el aprendizaje de las operaciones formales difiere según las modalidades de entrenamiento y de evaluación utilizados en los centros educativos.

Por último, cabe destacar que las características del pensamiento formal permiten la posibilidad de desarrollar otros dos tipos de pensamiento en el adolescente. El primer tipo es la metacognición o capacidad para pensar sobre los propios pensamientos, que implica, por ejemplo, no solo inferir reglas a partir de observaciones, sino también reflexionar sobre estas reglas para elaborar otras nuevas.

El segundo tipo de pensamiento se relaciona con la cognición social o capacidad para pensar en los pensamientos de los demás, permite al adolescente conocer el punto de vista de otros, sus sentimientos y sus actitudes, es decir, los niños poseen la sensibilidad de sentir las emociones de los otros, pero no son capaces de prever sus sentimientos y pensamientos en diferentes contextos, sin embargo los adolescentes son capaces de reflexionar sobre los pensamientos de los demás y sobre sus relaciones interpersonales.

En aspectos específicos sobre el desarrollo cognitivo, Papalia, (2005) señala que, aunque el pensamiento del adolescente sigue siendo inmaduro en ciertos aspectos, muchos son capaces de crear juicios morales sofisticados, el lenguaje es perfeccionado y el vocabulario continúa en aumento conociendo un aproximado de 80 000 palabras.

2.7 Autoconcepto y Autoestima

Los constructos de autoconcepto y autoestima son trascendentales en la explicación del comportamiento humano, su estudio tiene una larga y controvertida trayectoria en la historia de los diferentes ámbitos de la psicología.

A finales del siglo XIX William James distinguió el Yo (autoconcepto como conocedor o sujeto) del Mí (autoconcepto como objeto de conocimiento) y fue la concepción del Mí empírico la que evolucionó hacia las actuales teorías del autoconcepto; Markus y Wurf, (1987).

Los postulados de James sirvieron más tarde de base para el *Interaccionismo Simbólico*, corriente desde la que autores como Cooley, (1902) y Mead, (1934) sugirieron que la definición del sí mismo se elabora en continua interacción con otros seres humanos, por lo que podríamos deducir que el autoconcepto surge en las interacciones sociales y se desarrolla en función de cómo los otros reaccionan ante el sujeto.

En este proceso la persona es capaz de predecir el comportamiento de los otros, al tiempo que va internalizando las características de la sociedad a la que pertenece, lo que facilita la evaluación de su propia conducta y características personales. Al respecto la perspectiva interaccionista proporciona una importante base teórica que explica cómo la familia y en general, todos los agentes implicados en el proceso de socialización conforman el autoconcepto del adolescente.

Por su parte algunos autores han concluido después de revisar las definiciones y términos del autoconcepto que: (a) está organizado o estructurado, (b) es multifuncional o multifacético, (c) es jerárquico, con percepciones de la propia conducta en la base de la jerarquía, hace inferencias sobre el sí mismo en dominios más amplios (social, físico y académico) en el medio de la jerarquía y de un autoconcepto global, (d) el autoconcepto global es estable, pero a medida que descendemos en la jerarquía se hace más específico de la situación y por tanto más variable, (e) a lo largo del desarrollo aumenta el número de dimensiones o ámbitos en los que el sujeto se evalúa y (f) el autoconcepto recoge tanto los aspectos descriptivos como los evaluativos de cada sujeto; Shavelson, Hubner y Staton,

(1976). Shavelson determina que la última dimensión, la autovaloración global, se correspondería con la autoestima global del sujeto.

Al parecer el desarrollo cognitivo en la adolescencia actúa como uno de los factores que contribuyen de forma significativa a la complejidad del autoconcepto en esta etapa, porque se produce un incremento en el número de dimensiones en que las personas se describen a sí mismas. Al compararlo con la etapa de la niñez también aumenta el número de contextos sociales donde el adolescente participa y esto trae consigo que aumente el número de oportunidades para la interacción social; Harter, (1999).

Otros autores añaden que el autoconcepto está sujeto a los cambios que ocurren en la adolescencia (físicos, psicológicos y sociales), e implican una reestructuración de las representaciones sobre uno mismo y una reelaboración de la propia autodefinición, por tanto, cabe esperar que esta sufra grandes modificaciones que resulte en un autoconcepto más diferenciado, mejor organizado y elaborado y a partir de conceptos más abstractos; Steinberg y Morris, (2001).

La valoración del autoconcepto como un constructo multidimensional ha sido ampliamente contrastada en adolescentes. Por ejemplo, respecto a la centralidad de determinadas dimensiones en el autoconcepto en adolescentes, algunos autores han observado, que las actividades que más definen a los adolescentes son las sociales, ya que representaban el 24% de todas las mencionadas y a su vez estaban seleccionadas dentro de las cinco actividades más importantes por el 80%; Alsaker y Olweus, (1993).

Otros criterios señalan como dimensiones más importantes para la definición del autoconcepto en adolescentes a la apariencia física y a la familia, aunque el orden de importancia varía según la edad y el sexo de los individuos; Broc, (2000)

Al parecer el autoconcepto académico no es de los más importantes para el adolescente, aunque las tareas académicas sean unas de sus principales actividades cotidianas. La consideración de los cambios en el desarrollo cognitivo en función de la edad, han despertado en los investigadores un interés por el efecto de esta variable en el autoconcepto y la autoestima.

Algunos estudios muestran que la edad mantiene una relación curvilínea en forma de “U” con el autoconcepto durante el período adolescente y muestran un descenso en la autoestima entre los 8 a 10 años, que continúa durante la adolescencia media, seguido de un ascenso en la adolescencia tardía y adultez; March, (1989)

En la adolescencia media la confusión e inestabilidad evolutiva puede ser mayor, debido a que las nuevas habilidades cognitivas permiten al joven darse cuenta de las inconsistencias en los distintos dominios del autoconcepto y en las opiniones de los otros significativos, lo que provoca una mayor autocrítica y una menor autoestima; Harter, (1999).

Una importante línea de investigación se ha centrado en analizar las fuentes y correlatos de la autoestima en la adolescencia. Dubois, Bull, Sherman, y Roberts, (1998) constatan que el apoyo y/o aprobación parental, el apoyo de los iguales y el apoyo escolar, son factores con un gran impacto en la autoestima y parece que los adolescentes establecen los juicios acerca de su autovalía, a través del feedback recibido en estos contextos relacionales.

Otros autores como Spencer y Papalia, (2005) consideran, es la autoestima que se desarrolla en el contexto de la relación entre pares de forma particular cuando pertenecen al mismo género. La autoestima del hombre va a tener relación con la lucha del logro individual (competitiva), mientras que la de la mujer depende de las conexiones con los demás (colaborativa) y agregan que, la actividad sexual temprana es la que determina en muchos casos la permanencia en la escuela.

Por tanto, la autoestima se presenta como una conclusión de la autoevaluación y se define como la satisfacción personal del sujeto consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y la autoaprobación que juega un papel importante en la creación de su propia identidad.

2.8 Desarrollo de la identidad en la adolescencia

La adolescencia supone responder a una pregunta fundamental: ¿quién soy?, pero además conocer cómo son y cómo se definen en las distintas áreas de la vida. Esto no quiere

decir que la construcción del mundo personal se revele en la adolescencia, este proceso comienza en la infancia y continúa ampliamente en la edad adulta; Cloutier, (1996).

El acceso a la autonomía personal exige que el adolescente sepa lo que es y lo que no es, ya que ser autónomo supone poder situarse en el mundo como una persona distinta con sus características y preferencias propias. A pesar de todas las características favorables para el adolescente en su desarrollo, es en esta etapa donde atraviesa por una crisis de la identidad, donde el adolescente busca desarrollar una idea coherente de lo que es en realidad, pero también de su papel ante la sociedad.

Papalia, (2005) señala que la crisis de identidad rara vez se resuelve en la adolescencia se complementa en el transcurso de la vida adulta donde resurgen problemas relacionados con esta etapa, e insiste en que, para formar una identidad, los adolescentes deben establecer y organizar sus habilidades, necesidades intereses y deseos, de forma que puedan ser expresados en un contexto social. Este mismo autor añade que es normal cierto grado de conflicto de identidad en el adolescente, ya que forma parte de la naturaleza del ser humano y puede explicar gran parte de la conducta y la autoconciencia.

La identidad se forma cuando se resuelven tres problemas principales: la elección de una ocupación, la parte axiológica relacionada con los valores, y el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria; Erickson en Papalia, (2005).

En la adolescencia hay un momento de transición en el que los jóvenes buscan adquirir compromisos para demostrarse a sí mismos que pueden ser fieles a estos y realizarlos de la mejor manera. Es un momento de transición y moratoria psicosocial donde en la medida que el adolescente se mantenga fiel sus compromisos, influirá en su capacidad para resolver su crisis de identidad; Papalia, (2005).

En la literatura relacionada con el sí mismo es frecuente encontrar términos tales como: identidad, *self*, autoestima, autoconcepto, autoconcepciones, autoimagen o auto representaciones. Estos conceptos si bien se utilizan indistintamente poseen matices teóricos que los diferencian. El *self* o sí mismo se refiere fundamentalmente a un proceso de

reflexibilidad que proporciona la base filosófica para la investigación psicosocial del autoconcepto, pero en sí mismo, no es accesible a la investigación empírica; Gecas, (1982).

Hasta ahora podemos observar que el autoconcepto es el resultado de una actividad reflexiva y constituye el concepto que el sujeto tiene de sí mismo. Para algunos autores autoconcepto hace referencia a los aspectos cognitivos o representaciones que el sujeto tiene acerca de sí mismo (ejemplo considerarse feo o bonito, alto o bajo). Estos autores también señalan que la autoestima consiste en añadir a estas concepciones de uno mismo, cualidades subjetivas y valorativas. Estas cualidades provienen de la propia experiencia y son evaluadas como positivas o negativas (ejemplo valorar positivamente el considerarse alto/a); García y Musitu, (1999)

La crisis de identidad rara vez se resuelve en la adolescencia y se complementa en el transcurso de la vida adulta donde resurgen problemas relacionados con esta etapa, e insisten en que, para formar una identidad, los adolescentes deben establecer y organizar habilidades, necesidades, intereses y deseos, de forma que puedan ser expresados en su contexto social; García y Musitu, (1999).

De los estudios sobre el desarrollo de identidad en la adolescencia los de Erickson, (1968) han sido los que han analizado la adolescencia como un período activo de construcción identitaria. Para este autor el desarrollo de identidad del adolescente depende de la evolución de tres componentes: (1) integridad, la emergencia de un sentimiento de unidad interior que integra la conducta en un todo coherente; (2) continuidad, la adquisición de un sentimiento de continuidad temporal, enlazando pasado, presente y futuro y que conduce al adolescente a tomar conciencia de seguir una trayectoria de vida que tiene un sentido y una dirección y (3) interactividad, porque la interacción con las personas del entorno guían sus elecciones.

Para Erickson en el ciclo vital existen ocho estadios en el desarrollo que implican, cada uno de ellos, tensiones y conflictos que el sujeto debe superar, adaptándose al ambiente y conservando su identidad. Los conflictos y tensiones entre tendencias contradictorias son generadores del desarrollo positivo si se resuelven constructivamente, pero si el conflicto no es resuelto correctamente, se integra una tendencia negativa en la identidad y se frena el

desarrollo. A continuación, se presentan los estadios del desarrollo de la identidad propuestos por Erickson.

Tabla 6. Estadios del desarrollo de la identidad Erickson 1968.

Fase	Edad	Conflicto
Reconocimiento mutuo	0-24 meses	Confianza, Desconfianza
Autonomía/ voluntad de ser uno mismo	2-3 años	Autonomía, Vergüenza y Duda
Iniciativa	4-5 años	Iniciativa y Culpabilidad
Competencia y determinación de tareas	6-11 años	Habilidad-Inferioridad
Crisis de identidad/adolescencia	12-18 años	Identidad y confusión de roles
Intimidad	Joven adulto	Intimidad y solidaridad/Aislamiento
Descendencia	Adulto	Perpetuación y estancamiento
Trascendencia	Edad madura	Integridad- Desesperación

Al observar la tabla anterior vemos que esta teoría propone una perspectiva de desarrollo adolescente (quinta etapa), en la que tiene lugar una tarea crucial la definición de la identidad. El desarrollo de la identidad tiene lugar cuando los adolescentes establecen una serie de compromisos que les conducirán a la vida adulta. Dentro de esos compromisos encontramos la toma de decisiones académicas, la elección de un conjunto de valores filosóficos por los que vivir y la satisfacción de las formas de expresión del rol sexual. Cuando el adolescente asume de forma conveniente estos compromisos, podrá consolidar su identidad y avanzar hacia el rol adulto.

Otros estudios sociales han intentado estudiar empíricamente la identidad, así como el proceso de formación en la adolescencia. Marcia, (1989) maneja de forma operativa las concepciones de Erickson mediante la identificación y validación empírica de cuatro estados de identidad diferentes, a través de los cuales los adolescentes más grandes forman los compromisos de identidad dentro de cualquier contexto social.

Estos cuatro estilos o estados de identidad son: adquisición de la identidad, moratoria, exclusión y difusión. En la siguiente tabla se muestran las características principales de cada estadio y se observa que la implicación se refiere al grado de compromiso

en la adquisición de roles adultos y la exploración tiene que ver con el interés en conocer y contrastar diferentes opciones.

Tabla 7. Características personales relacionadas con los cuatro estadios de identidad Marcia, (1989)

	Baja exploración	Alta exploración
Baja implicación	Identidad difusa . Relaciones superficiales. . Escasa movilización. . Defensa del “yo” frágil. Ausencia del sentido de la vida.	Moratoria (exploración) . Participación elevada. . Reflexión interior activa. . Búsqueda de independencia. . Fácil resistencia. . Búsqueda de equilibrio
Alta implicación	Identidad excluida . Personalidad convencional. . Control pulsional elevado. . Escasas dudas. . Gran lealtad hacia las reglas.	Identidad acabada . Conciencia de las propias fuerzas y límites. . Valorización de la independencia y de la productividad. . Capacidad de intimidad.

Algunos autores añaden que, en la investigación longitudinal y retrospectiva, se han examinado los patrones intra-individuales de cambio en la evolución de los estados de identidad y han indicado de forma consistente que la posición de la moratoria es el estado de la identidad menos estable; Kroger, (1995).

Esta posición probablemente genera niveles de ansiedad tan molestos, que las indecisiones relacionadas con la identidad no se pueden mantener durante un largo período de tiempo; además cuando tiene lugar un cambio en el estado de identidad, éste se produce del estado excluido al de moratoria y posteriormente del de moratoria al de adquisición; Kroger y Haslett, (1995).

Las pautas interindividuales del desarrollo evidencian que el sexo también puede ser un factor importante que influye en las pautas de adquisición de la identidad, pero también en su desarrollo moral; Luján, (2002).

Desarrollo moral

El razonamiento moral se refiere al conjunto de criterios utilizados por una persona para juzgar un comportamiento como justo o injusto, bueno o malo. Tanto el razonamiento moral como la cognición social, señalada anteriormente, está estrechamente relacionada con el desarrollo cognitivo del adolescente, ya que implican la comprensión de la conducta de los otros.

Para ambos modos de pensamiento se necesita de la capacidad de razonamiento lógico, de integración de la información y de la reflexión sobre las distintas posibilidades, todas ellas ligadas al desarrollo del pensamiento formal. Podemos distinguir estos dos procesos mentales por su finalidad, por un lado, mientras que la cognición social, tiene por objeto la comprensión de la dinámica de las conductas humanas, el razonamiento moral añade a esta comprensión, un juicio que valora a estas conductas.

Por lo tanto, pudiéramos afirmar que, en la etapa adolescente el desarrollo moral es también un dominio donde las transformaciones son profundas y es el período durante el cual el sujeto define su orientación moral que por lo general perdura durante la vida.

Cambios Sociales

La adolescencia también se caracteriza por importantes cambios que acontecen en el universo social y relacional del individuo. En párrafos anteriores se señala que el reconocimiento de la propia individualidad va acompañado del reconocimiento de la individualidad de los otros y de las diferencias entre unos y otros.

Desde el punto de vista estructural podemos señalar que en la red social de un adolescente se pueden diferenciar cuatro subredes más o menos relacionadas entre sí: la familia (padre, madre y hermanos), los iguales (amigos, amigos íntimos y pareja), la familia extensa (abuelos, tíos y primos) y otros adultos significativos (profesores, vecinos, etc). A continuación, haremos un breve repaso de los cambios observados en el ámbito relacional de los adolescentes poniendo una especial atención en el contexto familiar y de iguales y en la relación entre estos dos contextos.

Relaciones familiares: padres y hermanos.

Las nuevas relaciones sociales que se establecen durante la adolescencia provocan un distanciamiento de los padres. Aunque la influencia de los padres ya no es tan importante como en la etapa de la infancia, la familia todavía tiene un rol primordial en la adolescencia. Los padres son agentes de socialización fundamentales, así como fuentes y modelos que se interiorizan en el proceso de socialización.

La importancia del sistema familiar a lo largo del desarrollo reside en que se trata del primer contexto de desarrollo y añade que la familia es un “procesador central” donde tienen lugar experiencias concretas de desarrollo, pero también se organizan, traducen e interpretan las acaecidas en otros contextos significativos como la escuela, los iguales o la comunidad; Brofenbrenner, (1979).

De forma tradicional se habla de la inevitable confrontación entre padres e hijos adolescentes. Las relaciones padre-hijo en la adolescencia se transforman de forma considerable, estos cambios no siempre están acompañados de una ruptura de lazos emocionales, ni por una desvinculación familiar marcada. Por el contrario, la evolución de las relaciones en el paso de la infancia a la edad adulta se caracteriza a la vez por la continuidad de las funciones esenciales ejercidas por los padres y el cambio de los modos de interacción: disminución de la asimetría en las relaciones padres-hijos y acceso del joven a una cierta autonomía y reconocimiento mutuo del status; Younis y Smollar, (1985).

La autoridad unilateral se va sustituyendo por la reciprocidad y la negociación cooperativa y el joven al mismo tiempo reconoce sus propios límites y reconoce los de sus padres, pero para que todo esto ocurra, es necesario que se tenga una buena comunicación en el seno familiar, de manera que facilite la comunicación mutua; Musito, Buelga, Lila y Cava, (2001).

Con respecto a las relaciones con hermanos, al parecer éstos implican más aspectos positivos que negativos durante la adolescencia. Cloutier, (1996) señala al respecto que la mayoría de los hijos únicos desearían tener hermanos y los que tienen, dicen estar satisfechos y orgullosos de ellos. A pesar de ello, las relaciones con los hermanos constituyen una

paradoja; por un lado, destacan los aspectos positivos como realizar actividades comunes, la proximidad afectiva, la cooperación, la solidaridad y el apoyo; y por otro lado son una fuente muy importante de conflicto a menudo violentos y de carga emocional, sobre todo en las primeras etapas de la adolescencia.

A medida que pasan los años estos conflictos van disminuyendo su intensidad y la relación entre hermanos llega a ser más positiva e igualitaria; Furman y Buhrmester, (1985).

Relación con iguales.

Uno de los cambios sociales que más se destacan en la adolescencia, es la importancia que adquiere la relación con el grupo de iguales. Las relaciones entre iguales son generalmente más horizontales que las relaciones padres-adolescentes y la característica que mejor define al grupo de iguales, es que los adolescentes se encuentran en el mismo nivel de desarrollo social, emocional y cognitivo, aunque no necesariamente sean de la misma edad.

Los adolescentes son conscientes de su audiencia y hablan entre iguales en un lenguaje diferente al que usan con los adultos y de la manera que les resulte más conveniente; Papalia, (2005).

Una de las explicaciones del desarrollo de la amistad desde el punto de vista teórico, es la Teoría Interpersonal de Sullivan, (1953). Para este autor en la infancia la amistad responde a una necesidad de aceptación, pero en el período preadolescente, las interacciones con el grupo de iguales cambian hacia una necesidad de intimidad interpersonal. Sullivan propuso una progresión en el desarrollo de las amistades en cuatro fases fundamentales, que sirven para enfatizar las relaciones íntimas entre compañeros y donde se desarrolla la capacidad de empatizar y simpatizar con otros como se muestra a continuación:

Tabla 8. Fases del Desarrollo de la Amistad según Sullivan, (1953)

Fase	Edad	Características
Primera fase	2-5 años	Dependencia de los adultos para establecer

Segunda fase	4-8 años	relaciones lúdicas con otros niños. Capacidad para tener compañeros de juego independientemente del adulto. Centrado en el Yo, amistad transitoria e Inestable.
Tercera fase	7-12 años	Mayor intimidad y reciprocidad, amistades intensas y duraderas. Camaradería “preadolescente” con iguales del mismo sexo.
Cuarta fase	+ 12 años	Relaciones con el otro sexo Sensibilidad hacia los sentimientos del otro. Lealtad y apertura emocional.

La fidelidad es considerada como una extensión de la confianza cuando el adolescente logra identificarse a sí mismo, extiende su confianza a sus más allegados y la autoidentificación está definida cuando el adolescente elige a qué valores y personas ser leal.

La Teoría de la Perspectiva Interpersonal de Sullivan nos ayuda a comprender las amistades adolescentes, mientras por un lado Sullivan se centra en la emergencia de las necesidades sociales específicas en la adolescencia; Selman, (1980) describe por su lado las habilidades sociocognitivas que se desarrollan durante esta etapa y que son importantes para desarrollar relaciones interpersonales saludables. Así en contraste con los niños, los adolescentes son capaces de establecer relaciones íntimas, porque son capaces de reconocer sus propios puntos de vista, así como de influir y ponerse en la perspectiva de la otra persona implicada en la relación.

Desde este punto de vista el desarrollo de la amistad está ligado íntimamente al desarrollo de las habilidades cognitivas. Se puede observar que, tanto en la teoría de Sullivan como en la de Selman hay cierto consenso acerca del proceso de desarrollo de las amistades,

primeramente se percibe la amistad desde una perspectiva predominante egocéntrica y con una conciencia etérea del concepto de amigo y posteriormente se adquiere una mayor conciencia de las características personales y de las opiniones de los otros, las amistades se caracterizan por tener un mayor grado de intensidad, por la importancia que se otorga a los conceptos de lealtad, compromiso y apoyo.

Es necesario señalar que las relaciones de amistad adolescente no solo evolucionan en función de la edad, sino que también el sexo constituye una variable de gran importancia.

En los chicos predomina el aspecto cuantitativo de las relaciones de amistad (número de amigos), mientras que las chicas son los aspectos cualitativos (proximidad e intimidad) los que adquieren mayor importancia. En este sentido al parecer existe una diferencia en las funciones de la amistad, para las chicas un amigo o amiga es alguien con quien se habla de confidencias, sentimientos y emociones; mientras que para los chicos los amigos son alguien con quienes se comparten intereses y se realizan actividades comunes; Jackson y Warren, (2000); Martínez y Fuente, (1999).

Con respecto a las relaciones amorosas o de pareja, las diferencias entre mujeres y hombres también se hacen patentes en este caso, las chicas se implican de manera más intensa y tienen mayores expectativas acerca del compañero. Furman y Buhrmester, (1992) refieren que, el compañero amoroso va ocupando una importancia creciente en el universo emocional a lo largo de la adolescencia, aunque es en el comienzo de la vida adulta (alrededor de los 21 años) cuando se convierte en la figura principal de este vínculo.

Finalmente podríamos concluir que la importancia de las relaciones de pareja y de amistad en la etapa adolescente, reside en la adquisición de la capacidad de implicarse en una relación íntima y en este sentido se convierte en una de las tareas más significativas del desarrollo humano.

Relaciones entre padres e iguales

El modelo ecológico de Bronfenbrenner, (1979) analiza las interrelaciones entre dos o más microsistemas como el familiar y el de los iguales que a su vez configuran los mesosistemas del desarrollo de la persona. Como hemos visto, éstos son dos contextos

fundamentales en el mundo social del adolescente y entre ellos, pueden haber relaciones de colaboración como de oposición.

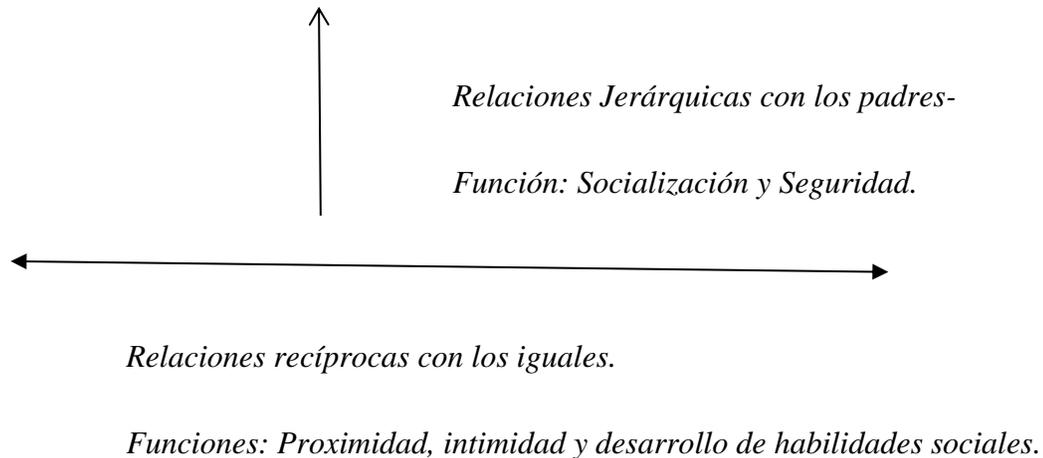
En la actualidad la relación entre familia y el grupo de iguales son definidas entre términos de continuidad e influencia mutua, más que en términos de oposición y conflicto. A partir de estas reflexiones encontramos literatura científica que se centra en la relación del adolescente con sus padres y amistades desde dos perspectivas; mientras que algunos autores enfatizan el hecho de que padres e iguales desempeñan funciones diferentes, otros destacan la similitud y convergencia de ambos.

Analizando la primera perspectiva, cada relación ofrece un contexto diferente para el desarrollo de la persona, La Teoría Interpersonal de Sullivan, (1953) sugiere que en cada período de la vida surgen necesidades sociales distintas. De este modo los adolescentes se ven inmersos en una gran cantidad de relaciones que satisfacen necesidades específicas (ej: necesidad de intimidad y compañerismo) en el ámbito de iguales y por otro lado el cuidado y el compromiso se buscan más en relación con los padres.

Los adolescentes perciben que sus padres proporcionan más afecto, vínculos de confianza y apoyo instrumental que los amigos y de estos últimos, los chicos perciben más compañerismo y las chicas experimentan más intimidad. Como podemos observar durante la adolescencia temprana y media se incrementa sustancialmente la importancia de los amigos como confidentes íntimos; Furman y Buhrmester, (1985).

A tales efectos Hartup, (1989) propuso un modelo en el que la relación entre padres e iguales son los ejes fundamentales del desarrollo del adolescente y cumplen funciones distintas, aunque complementarias. La explicación del modelo se representa en la figura 2 que se muestra a continuación.

Figura 2. Relaciones entre padres e iguales.



Una segunda teoría se encuentra representada fundamentalmente por la *Teoría del Apego* (Bowlby, 1969). Esta teoría plantea que las competencias adquiridas en las experiencias tempranas de relación entre padres e hijos se manifiestan en las relaciones posteriores con los amigos. Por ejemplo, un apego seguro en la niñez temprana se relacionará con modelos cognitivos internos positivos, acerca de la disponibilidad de los demás y con el desarrollo de relaciones adecuadas entre iguales en la adolescencia. Por el contrario, un apego inseguro se relacionará con el desarrollo de modelos cognitivos internos negativos según los cuales las relaciones interpersonales, son inconsistentes e incluso perjudiciales.

Relaciones con otros familiares y adultos significativos

En la actualidad se ha podido observar un creciente interés por el estudio de la relación con otras personas de entorno social tales como la familia extensa y otros adultos no emparentados. Para los adolescentes es de gran importancia poder contar con otros adultos pertenecientes a la familia extensa o a la comunidad, porque estas personas contribuyen positivamente a su desarrollo en un periodo marcado por el distanciamiento progresivo de los padres; Scales y Gibbons, (1996).

Con respecto a los miembros de una familia extensa, un gran número de adolescentes señalan a sus abuelos tías y tíos como personas significativas que tienen una

influencia en sus vidas. Si bien el contacto con los abuelos puede disminuir con el paso de los años, estos ocupan un rol particular, porque representan la trasmisión de una cierta herencia de saberes y de historia familiar.

Estos contactos con adultos emparentados cumplen con funciones más instrumentales, como la ayuda para hacer frente a los conflictos con los padres o con los amigos, o alcanzar objetivos escolares o profesionales; Greenberguer, Chen y Bean, (1998).

En relación con los adultos no emparentados, los adolescentes consideran que también son personas influyentes en algunos aspectos de sus vidas. Las funciones ejercidas por estos adultos suelen relacionarse con el rol de “mentor” ya que las características que se les asigna se les relaciona con las ideas de educador, guía o modelo y con una nítida influencia en la socialización del joven; Scale y Gibbons, (1996).

Estas relaciones con adultos no emparentados se relacionan con actividades personales (hablar de las relaciones con la familia y con los amigos) y culturales (intercambiar ideas sobre música, política o actualidad); Hamilton y Darling, (1988).

En el caso de los profesores no son comúnmente seleccionados y además la frecuencia de esta elección disminuye a lo largo de los años de adolescencia, tal vez debido a su asociación con los aspectos más autoritarios de su función de docente.

Muchos trabajos de investigación han evaluado la influencia de estos adultos en el desarrollo del adolescente centrándose en los efectos beneficiosos o de protección que el apoyo adulto tiene en situaciones de riesgo, sobre todo en aquellos adolescentes que viven en vecindarios problemáticos o en comunidades con escasos vínculos de cohesión social que propician un desarrollo de la conducta antisocial en el que los adolescentes asumen el rol de víctimas, agresores u observadores.

2.9 Factores de Riesgo

Individuales

Los estudios de riesgo individual van a identificar factores de riesgo del sujeto a nivel biológico, de interacción, de desarrollo y características personales. Dentro de los factores biológicos y de temperamento se sugiere la existencia de la predisposición genética, aunque sin un soporte experimental lo suficientemente fuerte.

El temperamento es incluido entre los factores biológicos. Los niños con temperamento “difícil” exhiben respuestas de mayor intensidad, negativas y variables, pero no presentan fácil adaptación a variaciones de rutinas o medioambientales; MacMahon y Forehand, (1991); Baum, (1989); Patterson, 1982). Estos comportamientos predisponen al niño al desarrollo ulterior de las conductas problema, al ocurrir en un contexto interactivo inadecuado de padres y maestros.

Varios autores plantean una secuencia y progresión evolutiva de la conducta antisocial que se relaciona con factores del desarrollo en los que se reconoce la aparición temprana de ciertos comportamientos que, aunque propios del período evolutivo, se desvían de su curso actual por su frecuencia, intensidad o duración y que aún con una cualidad subclínica, se convierten en señales de alerta para el desarrollo de un patrón delictivo posterior.

Estas conductas presentan progresión desde problemas leves, hasta ir alcanzando mayores niveles de severidad. A medida que se exhibe el comportamiento difícil, problemas de conducta oposicional y disruptiva e hiperactividad y puede concluir en un claro patrón de conducta delictiva. Actualmente los factores psicológicos como la hiperactividad, el déficit de atención o concentración e impulsividad, se asocian a la probabilidad de ejercer violencia en el futuro. Estos factores incluyen actitudes y creencias consideradas como normas y creencias personales, que podrían servir de control interno para no ejercer conductas contra la ley.

Estos factores determinan patrones de respuesta como la deshonestidad, las actitudes y creencias antisociales, así como actitudes favorables a la violencia y hostilidad contra la policía en relación con la violencia futura en varones; Muñoz, (2004). Este autor además señala deficiencias en la atribución, en la solución de los problemas, evaluación de conductas que favorecen la agresión, así como una baja valoración como características

típicas de los jóvenes agresivos. La presencia de estas variables se relaciona directamente con la severidad de los comportamientos agresivos.

Dentro de los predictores más fuertes de la conducta antisocial está la conducta agresiva temprana, especialmente si ocurre en múltiples contextos y tiene persistencia; Dubow; Reid, (1992); Farrington, (1987). La relación inadecuada con sus pares, surgida en términos de aislamiento, conflictos frecuentes o asociación con grupos de pares desajustados, también se asocia con la conducta antisocial, sobre todo cuando el sujeto siente el rechazo de pares (por la relación conflictiva o el aislamiento) y decide asociarse con grupos inadecuados. La retroalimentación de la competencia o incompetencia social es también importante para el desarrollo y mantenimiento de esta conducta.

Dentro de los factores individuales destaca la socialización, la cual se puede determinar por las características intrínsecas a los individuos, así como, por las influencias provenientes de los diversos grupos sociales; Muñoz, (2004). Las variables de socialización constituyen factores de riesgo porque pueden modelar la conducta por simple imitación de una figura “prestigiosa” y en post de crear lazos afectivos con el modelo; o mediante el refuerzo de aquellas conductas concordantes y supuestamente adecuadas con respecto a la de sus pares.

El niño expuesto a la violencia durante su infancia en calidad de víctima del abuso y maltrato tiene mayor probabilidad de desarrollar o adoptar comportamientos agresivos. Las teorías del aprendizaje social de Bandura, (1977), dan un fuerte soporte a este factor de riesgo. Las normas de violencia modeladas por los padres, pares o por medios masivos de comunicación, pueden predisponer al niño en asociación con otras condiciones y a la adquisición y mantenimiento de comportamientos agresivos.

Sintetizando podríamos decir que los factores de riesgo individuales implicados en la aparición de la conducta antisocial, abarcan los factores biológicos y de temperamento, los de desarrollo, la conducta agresiva temprana, la hiperactividad, la relación con los compañeros, el nivel intelectual y la exposición a la violencia.

Familiares

Los factores de riesgo en relación con la familia se agrupan en las dimensiones parentales y de pareja. La familia como institución socializadora ha sido objeto de muchas investigaciones y fue tal vez el primer factor de riesgo que apareció enunciado de forma consistente. Los factores de riesgo contextuales enmarcados entre las variables demográficas, aluden a características propias de la familia y otorga información entre ésta y el contexto social.

Muchos investigadores coinciden en que las causas del desarrollo de la conducta antisocial adolescente se relacionan con la estructura familiar, especialmente las unidades uniparentales y las extensas, causadas por divorcio, madresolterismo, muerte de uno de los padres y en el caso de familias extensas, por uniones sucesivas o simultáneas; Rodríguez y Naranjo, (1989); Amato y Keith, (1991); Melo, (1993). Tales factores parecen estar relacionados con las prácticas parentales inadecuadas y la carencia de redes de apoyo que crean un efecto acumulativo de factores de riesgo.

Otro hecho que se destaca es la criminalidad de los padres, el alcoholismo, en el caso del padre en particular, aparece como uno de los factores más potentes en el aumento del comportamiento criminal.

Muñoz, (2004) refiere que cuando son comparados sujetos que no tenían historia de abuso previo, con adultos que habían sufrido abusos en la infancia, estos últimos tenían una tendencia mayor a la violencia, mientras que aquellos que habían sido objeto de negligencias eran más proclives a cometer delitos violentos en la adolescencia.

La relación entre la presión económica y la conducta antisocial, es indirecta y se mediatiza, por factores como la depresión de algún progenitor, el conflicto matrimonial y la hostilidad de los progenitores; Conger,(1995).

Los padres adolescentes también son un factor de riesgo ya que al ser hijo de una madre soltera se asocia con el doble riesgo de llegar a ser un infractor crónico, mientras que haber nacido de una madre menor de 18 años, se asocia con un aumento de más del triple del riesgo; Conger, (1995).

La pobreza y el hacinamiento señaladas también en estudios descriptivos y sociológicos muestran una notable influencia de la conducta agresiva de padres y niños. Se presenta como una condición que favorece comportamientos desajustados en varios niveles, bajos niveles educativos, el poco conocimiento sobre el desarrollo infantil e insuficiencia de ingresos; que obliga a ausencias del cuidador principal por tanto carencia de monitoreo de comportamientos adecuados; Farrington et al. (1987).

Este factor de estilo parental abarca las prácticas disciplinarias, la inconsistencia intraparental en las prácticas de manejo y el control coercitivo. Los estudios existentes indican que las prácticas disciplinarias mediante castigo físico, amenazas y las órdenes injustificadas, están relacionadas con la conducta hostil, interacciones agresivas con pares y el comportamiento disruptivo de los niños.

El control coercitivo, estudiado por Patterson y Dishion (1992), está conceptualizado como un patrón de interacciones que, mediante muchos ensayos de conducta, entrena al niño para utilizarlo como estrategia básica de interacción y como medio para lograr control de situaciones aversivas. La inconsistencia intraparental en las pautas de manejo del niño, en relación con las normas y aplicación de incentivos y castigo, está vinculado con la efectividad en las funciones parentales, la calidad de las relaciones de pareja y entre padres e hijos.

La asociación que existe entre la psicopatología de los padres y problemas de conducta de sus hijos en general es ampliamente sustentada con estudios prospectivos y retrospectivos, en los que se llega a argumentar constancia transgeneracional, especialmente en lo que se refiere a delincuencia. Aunque muchas muestras que se estudian están constituidas por padres con alcoholismo, depresión y abusos de sustancias principalmente, no se ha logrado especificidad de la patología paterna en la generación de la conducta problema ulterior del niño.

El sistema de valores paternos, la clara definición de las acciones que se consideran apropiadas o no y la capacidad para presentar y hacer valer las creencias de manera adecuada, son factores relacionados con el desarrollo moral de los niños es conceptualizado como uno de los procesos implicados en trastorno de conducta. Se estima que cuando se discuten asuntos morales, el estilo de discusión socrático y las interacciones de soporte, combinadas

con un alto nivel de desarrollo moral paterno, conducen a un mejor desarrollo moral en el niño o en el adolescente; Goldstein, (1984).

Podemos resumir que los factores familiares de riesgo abarcan las variables sociodemográficas de la familia, el estilo de crianza y la psicopatología de los padres, el nivel de ajuste marital, el sistema de valores que inculca la familia, así como en el desarrollo moral establecido en la educación de sus miembros.

Escolares

El contexto escolar es uno de los principales agentes socializadores del niño y el adolescente. El ambiente escolar tiene los elementos para proponerse como factor de riesgo de la conducta antisocial, cuando se comienza a catalogar como “ambiente escolar violento” y esto se relaciona con el nivel docente, el entorno físico y el personal administrativo y directivo. La denominada violencia estructural institucional proviene tanto de los alumnos como del personal docente y administrativo y determinado como otro factor de riesgo para la agresión y la violencia.

La escuela es el lugar en que los jóvenes adquieren conocimientos, pero también es el escenario donde se entrenan las relaciones sociales por lo que el adolescente se expone a normas, reglas sociales y costumbres de la comunidad; Frías y cols,(2003).

Los factores de riesgo educativos son aquellos que se desarrollan dentro del sistema educativo y que proporciona herramientas de base para el desarrollo personal y social. La incidencia de la conducta antisocial dependerá de la cobertura y capacidad para satisfacer las necesidades educacionales de la población y su infraestructura, tomando en cuenta las condiciones físicas y humanas que se ofrezcan para facilitar el proceso de aprendizaje; Correa y cols., (2003).

Una estructura administrativa rígida, en la que los docentes, personal administrativo y directivo exhiben irrespeto, desconocimiento de las necesidades y derechos de los jóvenes, abuso de autoridad, comunicación inadecuada y discriminación suelen ser características del ambiente escolar violento; Mem, (1989); Hanke y cols., (1979).

Diferentes tipos de estructuras pedagógicas están relacionadas con el desarrollo prosocial del alumno y demuestran que la enseñanza en pequeños grupos en los que se estimule la cooperación incrementa habilidades interactivas de los niños y proponen metodologías de aprendizaje activas y de apoyo continuo entre padres y maestros.

Las escuelas siempre van a encontrarse ubicadas en ámbitos más o menos favorables a la emergencia de incidentes violentos por lo que resultan ser susceptibles a las influencias externas. El hecho de vivir en una comunidad precaria, desorganizada, donde los comportamientos desviados y la delincuencia son parte de los valores comunes, está relacionado con la victimización de los miembros de la comunidad educativa y con un clima escolar negativo; Gottredson, (2001) y Debarbieux, (2003).

La violencia natural en la adolescencia ha existido siempre y ha formado parte de la vida escolar en todos los tiempos, en la que los miembros de las diferentes generaciones han sido partícipes. En este caso, las conductas más comunes pueden ser: las peleas entre compañeros y grupos, injurias entre alumnos como maestros, ofensas, el comienzo del hábito de fumar y en algunos casos prácticas ritualizadas en el inicio de los cursos.

Con referencia a lo mencionado anteriormente (Dubet, 1998) plantea que todas estas prácticas deberían ser consideradas como un tipo de desviación tolerada. Este autor señala que para que exista este margen de tolerancia, se requiere de una especie de acuerdos de convivencia entre los diferentes actores, donde exista claridad acerca de los límites y las prohibiciones, es decir, hasta dónde pueden llegar las transgresiones. El problema radica en que actualmente las conductas que pudieran considerarse como tradicionales e incluirse dentro de un marco de tolerancia, son vistas e interpretadas como conductas violentas.

La conducta antisocial en adolescentes también es el resultado de la violencia social y no propiamente escolar, sino que viene de otros contextos, invade la escuela y la desestabiliza, se enfrenta a problemas no escolares, como los de carácter psicológico y social, para los que la escuela no tiene respuesta o no sabe cómo enfrentar. Esta suele ser la visión más recurrente para explicar la violencia escolar y la que resulta más cómoda para la escuela, porque bajo dichos argumentos se evade la responsabilidad de la institución, y ésta aparece como víctima.

Desde esta perspectiva, la violencia social está sujeta a tres mecanismos, uno de ellos es el agravamiento en las condiciones de los barrios populares y la precarización en las condiciones de vida que afectan los procesos de socialización y control, por lo que estos mecanismos propician que la escuela aparezca como víctima de un problema externo.

Un último tipo de violencia relacionada con la conducta antisocial en la adolescencia se refiere a la violencia antiescolar. En este tipo se logra distinguir una violencia escolar que genera la propia escuela y expresada por medio de conductas como agresiones e injurias contra los maestros, destrucción del material escolar e incluso en ocasiones agresiones causadas por los padres de familia o por los amigos de los alumnos. Este tipo de violencia es más difícil de controlar, pues no se puede culpar a la sociedad ni a ninguna otra instancia, es el tipo de violencia que los maestros no quieren aceptar, en tanto que los responsabiliza.

Cuando se acepta la existencia de la violencia antiescolar implica aceptar que la escuela selecciona ordena y jerarquiza a los alumnos y en consecuencia produce ganadores y perdedores. El desprecio y la humillación hacia los perdedores, es una de las razones más frecuentes detrás de la violencia antiescolar, la escuela culpabiliza a los perdedores y los acusa de responsables de su propio fracaso, sin tener en cuenta la pérdida de autoestima que se genera y por consecuencia los alumnos devuelven esa misma violencia contra quienes los estigmatizan, por sentirse desilusionados.

Como otros factores de riesgos escolares destacan la escasa participación del alumnado en la dinámica de la escuela; (Olweus, 1993, Ortega, 1997; Ortega y Del Rey, 2001), la atención tardía; (OECD, 2004), la ausencia de procesos de detección y diagnóstico; (Ortega, 2000, Del Rey, 2002), la carencia de actividades de ocio y tiempo libre que estimulen el sentimiento de pertenencia al centro; (Farrington, 1991) y la falta de dinamización de los espacios de recreo; (Márquez, Neto y Pereira, 2001).

La intervención educativa en la red de iguales es la que tiende a ser más efectiva, así como los programas de intervención, especialmente aquellos basados en una intervención ecológica y comunitaria y que dedican esfuerzos a la sensibilización del profesorado; Ortega, (2000); Smith, Pepler y Rigby, (2004).

La organización de las relaciones interpersonales en términos positivos y coherentes, permite pensar en la escuela como un factor de protección de la violencia escolar y del bullying especialmente y sobre todo, cuando se extiende como una forma tolerada de conducta e implícitamente se acepta como tal, este fenómeno deteriora las relaciones interpersonales que sustentan la buena convivencia, por lo que debe ser conocido en todos los detalles y dinámica por todos los docentes; Minton y O'More, (2004).

Estos dos últimos autores plantean que los factores de riesgo en relación con los docentes son: la ausencia de formación inicial y permanente ajustada a las necesidades de procesos educativos actuales, incoherencia y división entre el profesorado y con el equipo directivo, así como los niveles de victimización de los propios docentes como fuente de facilitación de violencia en los estudiantes.

Estos problemas son descritos por la psicología como conducta antisocial, desorden de conducta y desorden externalizado, en los cuales se considera que la agresión es uno de los elementos que los caracterizan, sin embargo, cada una de esas denominaciones están sujetos a criterios y categorías surgidas de sus diferentes enfoques y a factores proximales y distales.

Proximales y Distales

Los factores proximales se relacionan directamente con la calidad de la relación desarrollada entre padres e hijos como el factor de riesgo más directamente vinculado con el desarrollo de la conducta; Barnard et al.(1989).

Esta categoría puede incluir el proceso de interacción coercitiva previamente señalado, que no permite el adecuado proceso de adaptación mutua y que depende en una amplia proporción mutua, de la sensibilidad para captar las señales emitidas por el niño o adolescente, la habilidad por responder a su malestar y por facilitar su crecimiento social emocional y cognitivo; Patterson & Dishion, (1984).

Los factores de riesgo distales se asocian con ciertas características paternas denominados competencias del adulto, entre las que cabe mencionar las competencias del adulto en lo referente a sus habilidades sociales, el manejo de su vida emocional, sus

habilidades de afrontamiento del estrés y el conocimiento y uso de la información respecto al desarrollo de sus hijos. Por lo que podríamos confirmar que la falta de competencias en adultos interfiere con la habilidad de crear y mantener una relación adecuada con sus hijos; Booth y cols, (1992).

Como se puede observar los factores de riesgo que más se asocian con la conducta antisocial son múltiples e interdependientes, proximales o distales y susceptibles o no a ser modificados o controlados y muy pocas veces evaluado en base a su poder predictivo para evitar el desarrollo de los problemas. El denominado efecto acumulativo de los factores de riesgo es un elemento que se relaciona con la vulnerabilidad de los individuos para presentar cualquier problemática. Al parecer cuando son mayores los factores de riesgo que el adolescente presente, mayor es la probabilidad de observar un mal resultado.

Algunos estudios muestran que existe una razón multiplicativa más que simplemente aditiva, entre los factores de riesgo, argumentando su capacidad interactiva, al que es atribuido un efecto potencializador, tanto de los mismos factores, como de la propia vulnerabilidad; Sameroff y Fiese, (1990).

En este aspecto podríamos concluir que el efecto acumulativo de los factores de riesgo se debe reconocer y evaluar para el diseño de programas para la prevención de la conducta antisocial, porque convergen múltiples factores y en diferentes niveles, que hacen necesarias las intervenciones multinivel y multimodales. Debido a la imposibilidad de controlar o intervenir esta variedad de factores, se hace de vital importancia determinar el tipo de relación que pueda existir entre los mismos, para que se establezcan las prioridades más factibles.

Sociales

Los factores de riesgo sociales están más relacionados con el contexto medio ambiental. (Rutter y Giller, (1983) señalan que la mayoría de las teorías sociológicas sobre los factores de riesgo antisocial, tienen como punto de partida, que la mayoría de los sujetos que presentan esta conducta, proceden de un medio socialmente desfavorecido.

Los vecindarios juegan un papel importante en la asimilación de los grupos a las instituciones sociales. Los menores que viven en barrios violentos manifiestan más conducta antisocial o agresiva y la delincuencia juvenil es más común en aquellos lugares donde existe la oportunidad para cometer delitos: áreas comerciales, lugares de entretenimiento y vecindarios socialmente problemáticos donde exista prostitución, tráfico de drogas; Frías, (2006).

Los vecindarios socialmente problemáticos, de forma general presentan condiciones de mucha pobreza en sus hogares y muy pocos son propietarios, existen casas y edificios abandonados, espacios abiertos, pocos lugares de recreo y áreas de servicio. Los indicadores de la desventaja socioeconómica como la pobreza extrema y el hacinamiento, se ha asociado repetidamente con el incremento del riesgo de exhibir conductas antisociales por parte de los adolescentes; Evans, (2005).

Otros estudios realizados a nivel comunitario consideran que la pobreza contribuye al desarrollo de la violencia, tal es el caso de estudios realizados por (Smith y Jarjoura, 1988), que encontraron que las comunidades que se caracterizaban por su pobreza y por una rápida rotación de la población, tenían tasas de crímenes significativas más altas, en comparación con áreas pobres, pero estables, en áreas de alta rotación, pero con mayores ingresos económicos.

Ambientales y Contextuales

Algunos autores señalan como factores de riesgo los problemas políticos, que se entienden como el conjunto de acciones que ejecuta el individuo para apoyar el desarrollo de la sociedad a la que pertenece. Este factor tiene relación con la participación del joven en decisiones que promueven su desarrollo personal y que a la vez inciden en los asuntos de la ciudadanía; además de los intereses los cuales se refieren a las tendencias y posiciones de los jóvenes hacia diferentes actividades u oficios; Correa y cols, (2004).

En la actualidad los factores de riesgo ambientales y contextuales están más relacionados con las nuevas tecnologías, y más concretamente el uso excesivo de video juegos e Internet. Los juegos de ordenador y en menor grado, ciertos usos de Internet

implican la posibilidad de acceder más fácilmente para determinados individuos, a material violento y pornográfico, constituyendo formas peculiares de la conducta de juego; Muñoz, (2005).

Los bajos ingresos económicos se correlacionan con un cúmulo de carencias de otro orden, entre los cuales estarían: menos supervisión de tareas escolares, más horas de televisión, menos acceso a libros y ordenadores, más familias rotas o desestructuradas, más violencia en el hogar, menos responsabilidad paterna y más autoritarismo, menos seguridad policial en los barrios, peores escuelas, menos recursos de ocio controlados, entornos más ruidosos y contaminados y malas condiciones de salud; Evans, (2004).

La situación económica y las desigualdades son dos de los factores de riesgo más importantes, el desempleo, la enfermedad, la carencia de una vivienda digna, la falta de asistencia sanitaria, son factores que se agravan si además el joven vive en un vecindario con alto nivel de delincuencia; Gelles y Cavanaugh, (2004).

Por último, cabe destacar que los factores de riesgo relacionados con el contexto y el ambiente se vinculan con el nivel psicológico. Algunos estudios sociológicos indican, que una persona que se encuentra en una situación de privación como es la pobreza, puede generar sentimientos de vergüenza e inferioridad que potencian aún más la aparición de la conducta antisocial; Gilligan, (1996).

Capítulo III. Marco Metodológico

3.1 Planteamiento del problema

Acerca del acoso escolar en México se han realizado pocas investigaciones como tal, pero los temas de indisciplina y la violencia escolar merecieron dos números completos en la Revista Mexicana de Investigación Educativa (Año 2005, vol.10, números 26 y 27). Se observa que hay menos estudios regionales como es el caso de la Ciudad de México.

Los problemas de acosos escolar en México no son un tema aislado en las relaciones sociales que viven los jóvenes en secundarias y bachilleratos; Díaz- Barriga Arceo et. al., (2019), sino que están en perfecta sintonía con el ambiente social, cultural y mediático con

el que se relacionan. Violencia, maltrato, acoso, intimidación, hostigamiento y acoso escolar son todos términos que se encuentran en la literatura especializada y científica en México.

Aunque existen programas e información disponible como el Programa Nacional de Convivencia Escolar y el Paquete Digital de Seguridad y Convivencia Escolar entre otros para hacer frente a esta problemática, tanto en educación básica como en educación media, las instituciones se muestran en ocasiones frías ante la situación y en otras ocasiones el comportamiento de estudiantes, profesores y trabajadores en general los coloca en una posición de complicidad.

En estudios realizados con alumnos de Secundaria Básica y Bachillerato en México se describe la percepción de los jóvenes sobre la violencia tanto la ejercida por sus pares como la ejercida por profesores. Con una muestra de 346 alumnos (193 mujeres y 153 hombres se identificaron 205 episodios de intimidación entre pares y 228 sucesos violentos de los profesores; Vázquez Reyes, (2005).

La violencia escolar tiene expresiones de violencia física en nuestro país y alcanza extremos tales como los secuestros entre compañeros, la violación y el asesinato. Pero otro problema es la violencia de carácter institucional como forma de agresión; Prieto et. al., (2005). Acerca de la invisibilidad del acoso y la impunidad como forma de agresión pasiva algunos investigadores comentan qué sucede con las autoridades educativas cuando finalmente las autoridades y padres de familia manifiestan sus quejas por abuso. Lejos de escuchar e investigar las circunstancias, niegan el problema, protegen a los agresores y exponen a las víctimas. Se da el caso, por ejemplo, de quienes recomiendan al agredido y a sus familiares “no decir nada”, “por su propio bien”, “pues el agresor está muy bien parado” y puede generarse un ambiente adverso por el simple hecho de haber denunciado el abuso; Castillo et. al., (2008).

El rechazo a las personas que no siguen un modelo heterosexual hegemónico o que en su actuar cotidiano revelan actitudes sexuales o genéricas diferentes a lo establecido para lo masculino y lo femenino desde los marcos normativos del género son ejemplos de violencia escolar y social. El problema de la desigualdad e inequidad social es una condición que propicia los actos de violencia y necesitan ser abordados como parte del marco de

referencia de la vida y experiencia subjetiva y de la construcción de significados de los jóvenes que experimentan acoso escolar; Reguillo, (2010).

Uno de los principales problemas en el campo de la investigación sobre la violencia escolar en México es que no hay acuerdo entre los investigadores acerca de cómo definirlo. La primera dificultad en su uso es que suele asociarse con fenómenos heterogéneos que se presentan en el espacio escolar, tales como el robo, la agresión contra los maestros, las peleas entre los alumnos, el desorden, la falta de atención en el aula, entre otros. Cada una de esas expresiones de violencia, no solo responde a diferentes lógicas sino también son de distinta gravedad y tienen repercusiones diferentes.

El abordaje de la violencia se hace más complejo porque con frecuencia se incluyen tanto los actos de violencia como la percepción de estos, es decir lo que cada actor social concibe y vive, así como el contexto cultural e histórico desde donde se define lo que es y no es la violencia; Dubet, (1998).

Desde nuestra perspectiva sostenemos que para entender las violencias escolares hay que tomar en cuenta los diferentes actores sociales a partir de sus propias posiciones, experiencias y explicaciones acerca de lo que es la violencia escolar y cómo tratarla. El personal de la escuela por lo general tiende a responsabilizar a la familia y a los propios alumnos de los problemas que se presentan. Se llega a hablar de familias disfuncionales, barrios violentos, alumnos sin límites en sus hogares y padres poco interesados en apoyar a los docentes o que están en su contra. Aunque el personal de la escuela reconoce que hay prácticas escolares que pueden generar violencia en las aulas, finalmente la mirada explicativa recae en el exterior hacia las familias y sus hijos.

En cuanto a los alumnos algunos autores identifican una postura distinta que se contrapone con la mirada institucional. Aquello que desde el punto de vista de los docentes y de los directivos son faltas de respeto, indisciplinas o actos violentos, desde el sentido y el significado que le confieren los propios alumnos, se trata de diversión, de formas de posicionarse y defenderse frente a los docentes y sus pares; Saucedo, (2010); Blaya, (2013).

3.2 Justificación

México ocupa el primer lugar a nivel internacional en casos de Bullying en Educación Básica afectando a 18, 781, 875 alumnos a nivel primaria y secundaria, tanto en escuelas públicas como privadas, de acuerdo con un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico (OCDE), citado en Valdez, (2014), dicho estudio logró recabar datos mediante la prueba denominada TALIS (Teaching and Learning International Survey) realizada en 2013.

En el análisis efectuado por OCDE entre los países miembros reporta que el 40.24% de los estudiantes declaró haber sido víctima de acoso, 25.35% haber recibido insultos y amenazas; 17% ha sido golpeado y 44.47 por ciento dijo haber atravesado por algún episodio de violencia verbal, psicológica, física y a ahora a través de las redes sociales.

El Bullying se ha convertido en un severo problema ya que conforme a la Comisión de Derechos Humanos (CNDH), el número de menores afectados aumentó en los últimos dos años un 10%, al grado de que siete de cada 10 han sido víctimas de violencia.

De igual manera establece que 59% de los suicidios son por razones que incluyen el acoso físico, psicológico y ahora cibernético. Los jóvenes afectados por el Bullying se ven afectados por el hostigamiento deliberado de un grupo de poder hacia personas de su mismo plantel y aula de estudio, generando así baja autoestima, rendimiento escolar y deserción.

Conforme a datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, los niños son más afectados que las niñas, así mismo, los discapacitados, con algún problema físico, obesidad o por su color de piel (muy morenos o demasiado blancos); Figueroa (2008).

La ocurrencia del Bullying y Cyberbullying se presenta en diferentes momentos de la vida, en la etapa de la niñez y la adolescencia son más comunes. No es exclusivo de algún país en especial por lo que la problemática puede presentarse en diferentes puntos geográficos a nivel internacional (macrosocial), hasta situarse en un nivel contextual, regional o local (microsocial) no distingue factores como raza, religión, género, posición social, edad, ni condición física y puede estar relacionado con diferentes ámbitos de la vida.

3.3 Pregunta de investigación

¿Existe una relación entre las conductas antisociales y el observador en situaciones de Bullying y Cyberbullying en adolescentes?

3.4 Objetivo General

Conocer si existen diferencias significativas entre la conducta antisocial de adolescentes observadores de situaciones de acoso escolar (bullying y cyberbullying), en relación con víctimas y agresores.

Objetivos específicos

Observar las conductas antisociales y de acoso escolar (Bullying y Cyberbullying) de adolescentes en edades entre 12 y 17 años.

Conocer si existen diferencias significativas en la conducta antisocial en observadores de situaciones de acosos escolar según el género.

Correlacionar la conducta antisocial en adolescentes con la incidencia de Bullying y Cyberbullying en estudiantes de secundaria.

Determinar si la conducta antisocial muestra un desarrollo progresivo según la edad y el grado de escolaridad.

3.5 Variables

Conducta Antisocial.

Acoso Escolar (Bullying y Cyberbullying).

Adolescentes Observadores.

Edad.

Género.

Grado de Escolaridad.

Estado Civil de los Padres.

Convivencia Familiar.

Definición Conceptual de las Variables

Conducta Antisocial: Conductas que se alejan de las expectativas de la norma de un grupo y que provocan reacciones interpersonales o colectivas, dirigidas a aislar, corregir o castigar, a los individuos involucrados en dichas conductas; (Schur, citado en Juárez 1999).

Bullying y Cyberbullying: Se habla de Bullying y Cyberbullying cuando existe una situación de desequilibrio en el poder entre iguales, que se manifiesta cuando existe una situación de abuso de poder, a través de comportamientos violentos, que son intencionados y que se repiten con el tiempo, (García, 2010).

Adolescentes Observadores: Son aquellos que no participan directamente en el acoso, pero viven los hechos y conocen los distintos grados de violencia a nivel interpersonal. Estos aprenden a no implicarse y a pasar por alto la violencia que se origina, ocultando el dolor ajeno de las víctimas de los agresores; (Ortega, 1997).

Edad: Se refiere al período entre la fecha de nacimiento y la fecha del último cumpleaños del sujeto (INEGI, 1990).

Estado Civil: Calidad o posición que ocupa un individuo dentro de la sociedad en relación a sus relaciones familiares y que le otorga ciertos derechos, deberes y obligaciones civiles.

Género: Se refiere al sexo biológico de los estudiantes considerado como “la condición orgánica que distingue a las personas en hombres y mujeres”; (INEGI,1990).

Grado de Escolaridad: Años cursados y aprobados bajo las normas de educación de un país.

Convivencia familiar: Es el ambiente de respeto, tolerancia, comprensión y cooperación que se da entre los miembros de una familia.

Definición Operacional de las variables

Conducta Antisocial: Respuestas a las preguntas relacionadas con actos antisociales cometidos en los últimos 6 meses por adolescentes.

Acoso Escolar (Bullying y Cyberbullying): Respuestas de los estudiantes que se han visto involucrados en esta situación en el papel de víctimas, observadores o agresores.

Adolescentes observadores: Respuestas del estudiante que ha participado en situaciones de acoso escolar (Bullying y Cyberbullying) como observador en los últimos 6 meses.

Sexo: Respuesta del estudiante a la pregunta de cuál es su sexo, hombre o mujer.

Estado Civil: Respuestas reportadas por los adolescentes sobre el estado civil de los padres.

Género: Número de años cumplidos que los estudiantes reportaron.

Grado de Escolaridad: Respuesta del estudiante respecto al nivel de Educación Secundaria que cursa actualmente.

Convivencia Familiar: Respuesta del estudiante respecto a la cantidad de hermanos con los que convive.

3.6 Hipótesis

1

H° No existen diferencias estadísticamente significativas entre las conductas antisociales de los observadores adolescentes de situaciones de Bullying y Cyberbullying en relación con víctimas y agresores.

H1 Si existen diferencias estadísticamente significativas entre las conductas antisociales y los observadores adolescentes de situaciones de Bullying y Cyberbullying en relación con víctimas y agresores.

2

H° No existen diferencias estadísticamente significativas en la conducta antisocial en observadores de situaciones de Bullying y Cyberbullying según el género.

H1 Si existen diferencias estadísticamente significativas entre la conducta antisocial en observadores de situaciones de Bullying y Cyberbullying según el género.

3

H° No existen diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo progresivo de la conducta antisocial según el nivel de escolaridad.

H1 Si existen diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo progresivo de la conducta antisocial según el nivel de escolaridad.

3.7 Tipo de Investigación

Estudio Descriptivo

Los estudios descriptivos se definen como aquellos estudios que tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades etc. y proporcionar su descripción; Fernández, Hernández & Baptista, (2014).

Diseño de Investigación: No experimental, Transversal, Correlacional.

La investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente las variables. Es decir, son estudios en los que no se hacen variar en forma intencional las variables independientes, para su efecto sobre otras variables. Lo que hacemos en una investigación no experimental es observar los fenómenos tal y como se dan en su

contexto natural. Estos mismos autores definen la investigación transeccional o transversal, como aquellas investigaciones que recopilan datos en un solo momento en un tiempo único; Sage Glossary of de Social and Behavioral Sciences, (2009) y Fernández, Hernández & Baptista (2014).

Los diseños transversales correlacionales causales, son aquellos que describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos, variables en un momento determinado. A veces, únicamente en términos correlacionales, en otras, en función de la relación causa y efecto (causales); (Fernández, Hernández & Baptista, 2014).

3.8 Muestra: No probabilística.

Las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización (Fernández, Hernández & Baptista, 2014).

La ventaja que brinda una muestra no probabilística, desde una visión cuantitativa, es su utilidad para el diseño de estudio, que requiere no tanto una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada selección de casos, con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema (Fernández, Hernández & Baptista, 2014).

En nuestro estudio de investigación la muestra se conformó por adolescentes entre 12 y 17 años que cursaban el Nivel de Secundaria Básica los cuales fueron invitados a participar vía Internet para llenar un Cuestionario de Violencia Escolar que hemos creado, así como el Cuestionario de Conductas Antisociales y Delictivas estandarizado para México del que solo hemos aplicado su primera sesión del instrumento con 20 ítems relacionados con la conducta antisocial.

3.9 Instrumento

El Cuestionario de Violencia Escolar (CVE) pretende evaluar las situaciones de violencia entre iguales que se producen en la escuela, preguntando a las y los adolescentes

por la frecuencia con la que sufren como víctimas, ejercen como agresores o conocen como observadores. (**Anexo 1**)

La escala empleada fue de tipo Likert la cual consiste en una serie de ítems o juicios ante los cuales se solicita la reacción del sujeto. El estímulo (ítem o sentencia) que se presenta al sujeto representa la propiedad que el investigador está interesado en medir y las respuestas son solicitadas para que el sujeto conteste con la frecuencia que es testigo o participante de las situaciones de violencia escolar o no. Es un tipo de escala aditiva corresponde a un nivel de medición ordinal la cual se emplea para la medición de actitudes.

La escala Likert en este caso es una escala centrada en el sujeto: el supuesto subyacente es que la variación en las respuestas será debido a diferencias individuales en los sujetos. La escala inicial se administró a una muestra de sujetos que actuaron como jueces la cual representa a la población que se aplicará la escala final.

Finalmente, los ítems se seleccionaron en base a su poder discriminatorio entre grupos con valores altos y con valores bajos en la variable. Es decir, que lo primario es la coherencia entendida en función de las respuestas.

Se ha diseñado un cuestionario actitudinal tipo Likert con 5 opciones de respuesta que cubre las siguientes áreas

Conducta adolescente hacia el Bullying de agresores.

Conducta adolescente hacia el Bullying en víctimas

Conducta adolescente hacia el Bullying en observadores.

Integrando un total de 48 reactivos que fueron aplicados a una población de estudiantes en edades entre 12 y 17 años pertenecientes al nivel de Secundaria Básica en la Ciudad de México.

Opciones de Respuesta

*Nunca

- *Casi Nunca
- * Pocas Veces
- * Muchas Veces
- * Siempre

Cuestionario de Conductas Antisociales y Delictivas (A-D) de Seisdedos, (1995).

Este cuestionario contiene dos subescalas: la Conducta Antisocial (20 ítems) y la Conducta Delictiva (20 ítems). Para propósitos de nuestra investigación hemos decidido aplicar solo los 20 ítems relacionados con la Conducta Antisocial. La tarea consiste en leer las frases e informar si se han realizado las conductas que describen las frases. Utiliza un formato de respuesta “Sí” o “No”. Del citado cuestionario se realizó la adaptación con validación para México de Sánchez- Escobedo, (2001). **Anexo 2.**

3. 10 Procedimiento

Por las condiciones que en este año 2020 hemos tenido de manera global con la pandemia de Covid-19 y los ajustes que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha realizado para tales efectos, se decidió conseguir una muestra de estudiantes de Secundaria Básica con edades que oscilen entre los 12 y 17 años, creando nuestro grupo en Facebook “No más Bullying & Cyberbullying”. Este grupo tiene como objetivo atraer a jóvenes, adultos y sociedad en general para unirse al combate contra el acoso escolar.

Nuestra comunidad en Internet provee de artículos científicos relacionados con la temática del Bullying y el Cyberbullying, abarca temas relacionados con Derechos Humanos y con Centros de Atención Psicológica para atender a quienes sean afectados con este tipo de conductas antisociales, así como interacciones a través de conferencias, seminarios e información disponible sobre temas relacionados con el acoso y la violencia escolar.

Utilizamos la aplicación de Formularios en Google para que la comunidad de jóvenes pudiera tener acceso con la previa autorización de los padres mediante un consentimiento informado. (**Anexo 1**).

Capítulo IV. Resultados

Análisis estadístico de los datos del Cuestionario de Violencia Escolar y de Conductas Antisociales y Delictivas (A/D)

Análisis Estadístico Descriptivo

El análisis estadístico descriptivo y correlacional se realizó mediante el programa SPSS que nos proporciona la información a través de tablas y gráficas para el análisis.

Análisis de componentes

Primeramente, se realizan las pruebas KMO y de Barlett para componentes principales y análisis de factor basados en el Cuestionario de Violencia Escolar dicha prueba se utiliza para ver la estructura de los datos en términos de las relaciones entre las variables, se busca disminuir el número de variables sin perder información relevante, es decir aquellas variables que están muy correlacionadas se agrupan en una dimensión. Además, se puede utilizar para la construcción de índices o bien de variables latentes.

Con nuestro Cuestionario de Violencia escolar decidimos en primer lugar aplicar la prueba KMO (Kaiser, Meyer y Olkin) para conocer los coeficientes de correlación r_{jh} , observados entre las variables X_j y X_h , y a_{jh} con los coeficientes de correlación parcial entre las variables X_j y X_h . Cuanto más cerca de 1 tenga el valor obtenido del test KMO, implica que la relación entre las variables es alta. Si $KMO \geq 0.9$, el test es muy bueno; notable para $KMO \geq 0.8$; mediano para $KMO \geq 0.7$; bajo para $KMO \geq 0.6$; y muy bajo para $KMO < 0.5$.

A partir de los datos obtenidos una vez aplicada las pruebas a nuestro Cuestionario de Violencia Escolar observamos que la adecuación muestral a este análisis no solamente resulta deseable, sino que presenta una buena adecuación a los datos, ya que el estadístico de

KMO, que nos indica la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas, presenta un valor de 0,891, coeficiente muy cercano a la unidad que es lo más aconsejado para este tipo de análisis, lo que indicaría una perfecta adecuación de los datos a un modelo de análisis factorial y mediante la prueba de esfericidad de Bartlett podemos asegurar que, si el nivel crítico es superior a 0,05, entonces no podremos rechazar la hipótesis nula de esfericidad. Como podemos comprobar en nuestro análisis la significación es perfecta, ya que obtiene el valor 0,000. Se obtuvo la matriz de correlaciones entre las 48 variables y las pruebas KMO, y de Bartlett se muestran en el Cuadro 1 a continuación:

Cuadro 1

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.891
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	6229.316
	gl	1128
	Sig.	.000

En el análisis de componentes principales los componentes son ordenados por la cantidad de varianza original que describen por lo que la técnica nos resulta útil para reducir la dimensionalidad del conjunto de datos y busca la proyección según la cual los datos queden mejor representados en términos de mínimos cuadrados. Esta convierte un conjunto de observaciones de variables posiblemente correlacionadas sin correlación lineal llamados componentes principales.

De los 48 componentes del cuestionario de violencia escolar se construyen las siguientes variables latentes o constructos: *Soy violento* (Tabla 1), *Observo violencia* (Tabla 2), *Soy víctima de Bullying* (Tabla 3), *Soy víctima de discriminación* (Tabla 4) y *Soy víctima de violencia* (Tabla 5), éstas explican el 80% de la variación total.

La Tabla 1 nos muestra los componentes para la variable soy violento. En este caso los 14 componentes se relacionan con conductas cometidas por agresores, como se

puede observar el valor más alto corresponde a: Me burlo de mis compañeros en redes sociales (.794).

Tabla 1. Componentes para variable: Soy violento.	Índice en el componente 1
23- Me burlo de mis compañeros en redes sociales.	.794
33- He insultado a alguien en el receso.	.763
27- He pegado o fastidiado a alguien en clases.	.760
40- Le quito o escondo las cosas a otros en clases.	.753
24- Le he pegado a alguien en el receso.	.753
34- He molestado a otros en clases.	.746
19- He insultado a alguien en clases.	.733
46- He molestado a alguien en la fila.	.729
43- He empujado a alguien en la fila.	.709
13- Me burlo de otros por su color de piel.	.705
16- He estropeado trabajos de otros en clases.	.704
36- No dejo trabajar a otros en clases.	.692
11- Me burlo de otros por su forma de vestir.	.687
18- Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio.	.673
Fuente: Extracción de resultados en el paquete SPSS en reducción de dimensiones análisis de factores.	

En la Tabla 2 se observan los valores de los componentes para las variables relacionadas con observadores. De los once ítems el componente que muestra un valor más alto es: He visto hacer bromas a mis compañeros por su forma de vestir (.816).

Tabla 2. Componentes para variable: Observo violencia.	índice en el componente 2
38- He visto hacer bromas a mis compañeros por su forma de vestir.	.816
22- He visto insultar a alguien en el receso.	.740
39- He visto que alguien no deja trabajar a otros en clases.	.727
41- He visto hacer bromas a mis compañeros por su color de piel.	.727
3.-Observo discriminación color de piel	.726
37- He visto empujar o molestar a alguien en la fila.	.721
6-He visto molestar a alguien por su forma de vestir.	.691
9- He visto burlas hacia mis compañeros en redes sociales.	.676

17- He visto quitar las cosas a alguien.	.561
31- He visto pegarle a alguien en el receso.	.541
20- He visto esconder las cosas de alguien.	.521
Fuente. Extraído los resultados en el paquete SPSS en reducción de dimensiones análisis de factores.	

La Tabla 3 muestra los resultados para el componente de la variable soy víctima de bullying. Como podemos observar en este caso el componente: Me esconden las cosas en clases muestra el valor más alto (.709).

Tabla 3. Componentes para variable víctima de Bullying.	índice en el componente 3
12- Me esconden las cosas en clases.	.709
2.-Me molestan en la fila	.692
21- Me molestan en clases.	.683
4.-Se burlan de mí en redes sociales.	.566
15- Me quitan las cosas en clases.	.551
45- Me han insultado en el receso.	.507
7-Me han empujado en la fila.	.454
Fuente. Extraídos los resultados en el paquete SPSS en reducción de dimensiones análisis de factores.	

En análisis de componentes para la variable “Soy víctima de discriminación”. Los resultados muestran que “Se burlan de mí por mi color de piel” es el componente que muestra un valor más alto (.774) como se puede observar en la Tabla 4 a continuación.

Tabla 4. Componentes para variable: Soy víctima de discriminación.	índice en el componente 4
28- Se burlan de mi por mi color de piel.	.774
30- Se burlan de mi por mi forma de vestir.	.650
Fuente. Extraído resultados en el paquete SPSS en reducción de dimensiones análisis de factores.	

El último componente está relacionado con la variable “Soy víctima de violencia física”. En la tabla 5 se puede observar que “Me han pegado en clases” muestra un valor de la variable más alto (.063).

Tabla 5. Componentes para variable: Soy víctima de violencia física.	índice en el componente 5
32- Me han pegado en clases.	.603
48- Me han insultado en clases.	.589
42- Me han pegado en el receso.	.545

A continuación, se realiza un análisis de factor, en este caso tiene similitudes formales con el análisis de componentes, pero en este caso lo utilizamos como un método de aproximación para la extracción de factores. De los 48 componentes los porcentajes son agrupados en tres tipos: observadores, víctimas y victimarios, según la frecuencia de las respuestas como se observa en el Cuadro 2 a continuación.

Cuadro 2. Tipos, Frecuencias de Respuesta y Porcentajes.

Tipos	Frecuencias de respuesta	Porcentaje
Observadores	6500	0.54
Víctimas	3300	0.27
Victimarios	2300	0.19
	12100	

Los valores obtenidos a partir de los cinco componentes de factor y los porcentajes para las variables observadores, víctimas y victimarios son suficientes para validar nuestra primera hipótesis alternativa de investigación Hi 1: Si existen diferencias estadísticamente significativas entre las conductas antisociales y los observadores adolescentes de situaciones de Bullying y Cyberbullying en relación con víctimas y agresores. En nuestro estudio los observadores no son solamente la proporción mayoritaria del fenómeno (0.54) como lo muestra el Cuadro 2, sino que se pueden ubicar en un rango de posibles roles que dependiendo de las acciones a favor o en contra de víctimas y agresores; incentivan, rechazan o ignoran las situaciones del acoso escolar.

Datos Sociodemográficos

En este estudio participaron 168 adolescentes (N=168). Las respuestas al Cuestionario de Violencia Escolar y el Cuestionario de Conductas Antisociales y Delictivas, fue realizado por adolescentes con un aviso previo a los padres mediante un consentimiento informado. A continuación, se presentan las estadísticas descriptivas y distribución de frecuencias para las variables Edad y Género.

La Tabla 6 muestra los valores de Tendencia central y Edades con la Frecuencia y los Porcentajes. En este caso a partir de N=168 los resultados indican la Media (15.048) la Mediana (15.000) y la Moda (17.0). Como podemos observar la edad de los adolescentes abarca un rango entre los 12 años y los 17 años, que cursan los tres niveles de Secundaria Básica, de los cuales la edad que muestra una mayor frecuencia es la de 17 años y que conforman el 31.5% de la muestra.

	Edad del alumno		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
N	168	12.0	22	13.1	13.1
Media	15.048	13.0	16	9.5	22.6
Mediana	15.000	14.0	23	13.7	36.3
Moda	17.0	15.0	31	18.5	54.8
Desv. típ.	1.7639	16.0	23	13.7	68.5
Mínimo	12.0	17.0	53	31.5	100.0
Máximo	17.0	Total	168	100.0	

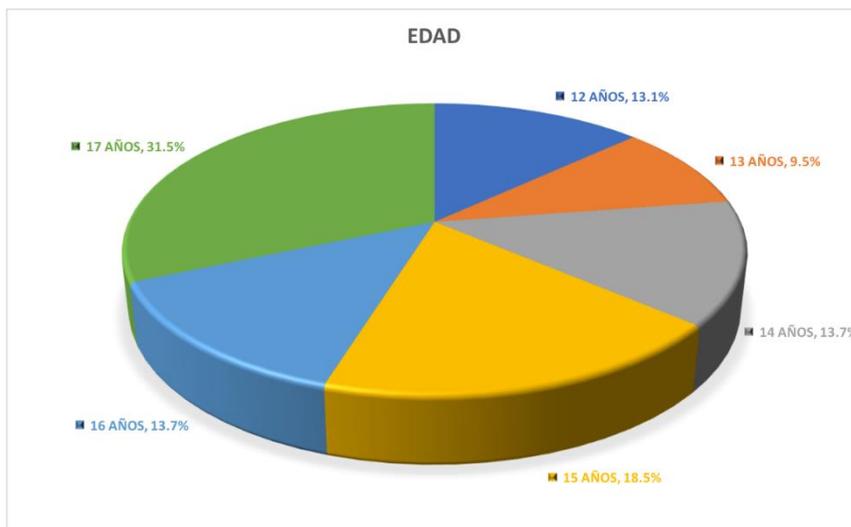
En la tabla 7 se puede observar que de un total de 168 adolescentes; 91 fueron del sexo femenino (54.17%) y 77 participantes del género masculino (45.8%).

Tabla 7. Género y Distribución de Frecuencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Masculino	77	45.8	45.8
Femenino	91	54.2	100.0
Total	168	100.0	

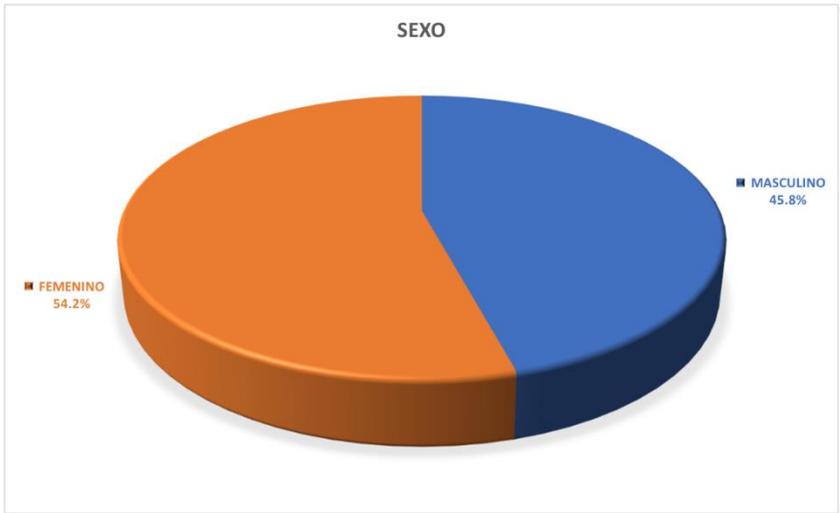
En la gráfica 1 se muestran los porcentajes con relación a la edad de los participantes. Las edades de los participantes oscilan entre los 12 años y los 17 años. En este caso un 13.1% de los participantes tienen 12 años, un 9.5% 13 años, el 13.7% tiene 14 años, el 18.5% es de 15 años, el 13.7% tiene 16 años y un 31.5% es de 17 años.

Gráfica 1. Edades.



En la gráfica 2 se presenta la distribución del género de los adolescentes. En este caso como se puede observar un 54.2% de los participantes pertenecen al sexo femenino y un 45.8% son del sexo masculino.

Gráfica 2. Distribución del género.



En la Gráfica 3 se observan los datos obtenidos referentes al nivel de estudios. De la muestra de participantes un 13.7% son alumnos que cursan el primer nivel de secundaria, el 25% cursan el segundo de secundaria y un 61.3% son estudiantes de tercer nivel

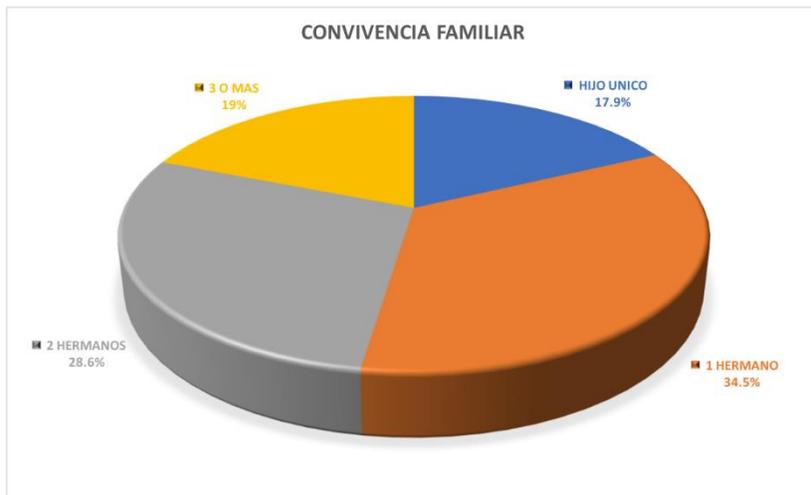
Gráfica 3. Nivel de Estudios



En la Gráfica 4 se puede observar la distribución de la variable número de hermanos. La convivencia familiar indica que de los adolescentes un 17.9% son hijos únicos;

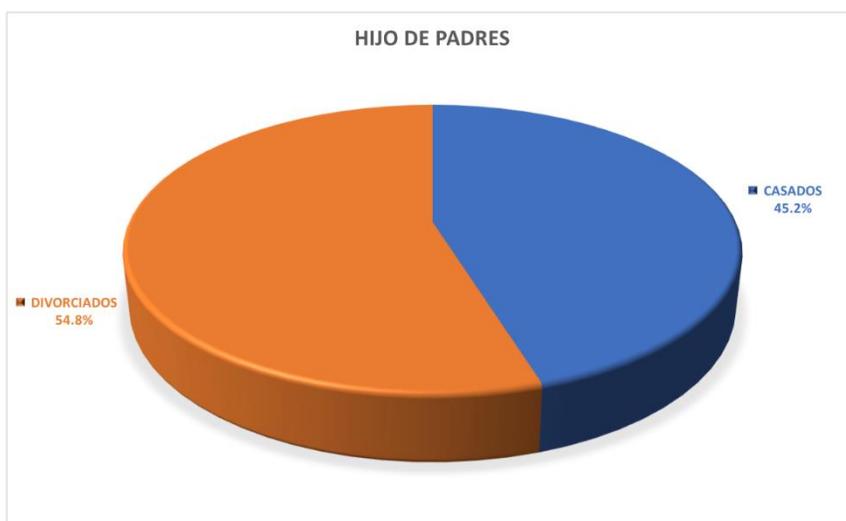
el 34.5% tienen un hermano, el 28.6% tienen dos hermanos y el 19% tienen tres hermanos o más.

Gráfica 4. Distribución de la variable número de hermanos.



En la Gráfica 5 los resultados obtenidos muestran que un 54.76% de los participantes son hijos de padres casados y un 45.24% pertenecen a padres divorciados.

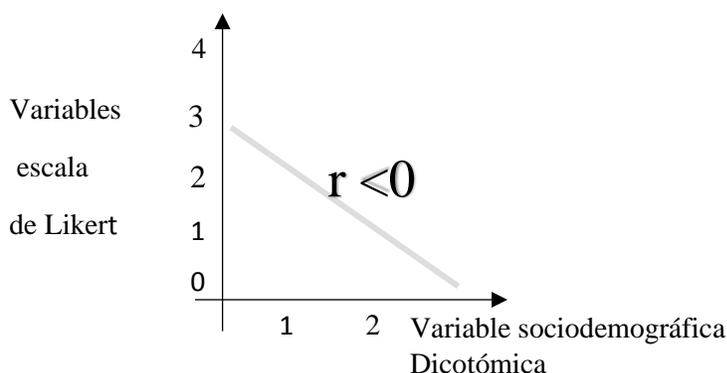
Gráfica 5. Estado civil de los padres.



Análisis Correlacional con respecto a las variables del Cuestionario de Violencia Escolar.

Para este análisis se realizó la prueba de coeficiente de correlación de Pearson para medir la relación lineal entre dos variables continuas. El coeficiente de correlación puede tomar un rango de valores de +1 a -1. Un valor de 0 indica que no existe asociación lineal entre las variables. Un valor mayor que 0 indica una asociación positiva. Al aplicar la prueba de coeficiente de correlación de Pearson a partir de nuestras variables sociodemográficas los resultados indican que en las variables Edad del alumno, Género del alumno, Nivel de estudios, Número de hermanos y Estado civil de los padres, para la variable observadores (Tabla 8) se presentan las correlaciones significativas a una confianza del 95%, bilateral, es decir si el nivel de significancia es mayor que 0.025 la correlación es significativa lo que implica que tienen efecto en el comportamiento del observador, aunque en general el efecto fue relativamente pequeño.

En la tabla 8 se observa que todos los coeficientes son negativos, indicando existe más violencia en los hombres observadores, ya que se codificó como 1 al sexo masculino y 2 al sexo femenino, la siguiente gráfica explica esta interpretación.



Entonces como los coeficientes resultaron negativos significa que los hombres fueron más observadores.

Tabla 8. Correlación de las variables Género del Alumno, Número de Hermanos, Edad del Alumno, Nivel de Estudios y Estado Civil de los Padres para la variable Observadores.

Variable sociodemográfica	Variable Observadora	Correlación de Pearson	Sig bilateral
Sexo del alumno	He visto pegarle a alguien en clases.	-0.170	0.028
Número de hermanos	He visto esconder las cosas de alguien	-0.167	0.03
Nivel de estudios	He visto empujar o molestar a alguien en la fila.	-0.157	0.042
Estado civil de los padres	He visto burlas en redes sociales	-0.186	0.04
Estado civil de los padres	He visto quitar las cosas a alguien	-0.179	0.03

Elaboración propia con base en resultados del SPSS

Al establecer la correlación de nuestras variables sociodemográficas con la variable víctimas podemos observar que existe poca correlación lineal entre las mismas (Tabla 9).

Con respecto a la edad, los más jóvenes han sufrido de mayor violencia en cuanto a que les han estropeado sus trabajos y al recibir burlas por el color de piel. Como se puede observar en la Tabla 9 en el número de hermanos el coeficiente resulta positivo, indicando que a mayor número de hermanos mayor situación de víctima. En cuanto al nivel de estudios, entre menos estudios mayor posibilidad de ser víctimas.

Tabla 9. Correlación de las variables Género del Alumno, Número de Hermanos, Edad del Alumno, Nivel de Estudios y Estado Civil de los Padres para la variable Víctimas

Variable demográfica	Variable Víctima	Correlación de Pearson	Sig bilateral
Edad	Me han estropeado el trabajo en clases.	-0.173	0.025
	Se burlan de mi por mi color de piel	-0.175	0.026
Sexo del alumno	Me han pegado en el receso.	-0.153	0.048
	Me han insultado en clases.	-0.160	0.038
Número de hermanos	Me han pegado en el receso.	0.229	0.034
	Me han pegado en clases	0.167	0.031

	Me han estropeado el trabajo en clases.	0.216	0.03
	Me esconden las cosas en clases.	0.204	0.024
Nivel de estudios	Se burlan de mí en redes sociales	-0.159	0.04
	Me han estropeado el trabajo en clases	-0.199	0.026
	Se burlan de mi por mi color de piel	-0.155	0.045
	Se burlan de mi por mi forma de vestir	-0.190	0.028
	Me han pegado en el receso	-0.241	0.026
Estado civil de los padres	Se burlan de mí en redes sociales	-0.153	0.048
Elaboración propia con base en resultados del SPSS			

Podemos observar que resultan un mayor número de correlaciones significativas las variables Edad del alumno, Género del alumno, Nivel de estudios y Estado civil de los padres, con las variables correspondientes a Victimarios o Agresores (Tabla 10). Como todas las correlaciones fueron negativas, indican que: los hombres más jóvenes, con menor nivel de estudios y de padres casados son los más violentos.

Tabla 10. Correlación de las variables Género del Alumno, Número de Hermanos, Edad del Alumno, Nivel de Estudios y Estado Civil de los Padres para la variable Victimario o agresor			
Variable demográfica	Variable Victimario	Correlación de Pearson	Sig bilateral
Edad	Me burlo de otros por su forma de vestir.	-0.129	0.048
	He pegado o fastidiado a alguien en clases.	-0.139	0.036
Sexo del alumno	Me burlo de otros por su forma de vestir	-0.148	0.027
	He estropeado trabajos de otros en clases.	-0.236	0.025
	Le he pegado a alguien en el receso	-0.253	0.025
	He pegado o fastidiado a alguien en clases.	-0.233	0.025
	He insultado a alguien en el receso.	-0.238	0.026
Nivel de estudios	Me burlo de mis compañeros en redes sociales	-0.181	0.025

	Me han estropeado el trabajo en clases	-0.199	0.026
	Me burlo de otros por su color de piel	-0.162	0.025
	Me burlo de otros por su forma de vestir	-0.159	0.027
Estado civil de los padres	No dejo trabajar a otros en clase	-0.130	0.046
	He insultado a alguien en clase	-0.192	0.026
Elaboración propia con base en resultados del SPSS			

Análisis estadístico del cuestionario de conductas antisociales y delictivas A-D

Se realiza un análisis de frecuencia atendiendo a los diferentes factores de la conducta antisocial como se muestra en la Tabla 11. La frecuencia absoluta acumulada es el resultado de la suma de las frecuencias absolutas de las observaciones o valores de la población muestra N=168. En este caso la conducta antisocial que presenta un valor más alto es: Comer cuando está prohibido en el trabajo, clase, cine, etc., F=102.

Tabla 11. Distribución de frecuencias de las conductas antisociales	
Conductas antisociales	F
Comer cuando está prohibido en el trabajo, clase, cine, etc.	102
Tocar la puerta de alguien y salir corriendo.	92
Decir groserías o palabras fuertes.	87
Llegar tarde al trabajo, colegio o reunión.	78
Hacer trampa (en examen, competencia importante, información de resultados).	66
Contestar mal a un superior o autoridad (trabajo, clase, calle).	63
Salir sin permiso (del trabajo, de casa o del colegio).	60
Negarse a hacer las tareas encomendadas (trabajo, clase o casa).	59
Pelearse con otros (con golpes, insultos o palabras ofensivas).	59
Llegar a propósito o más tarde de lo permitido a (casa, trabajo, obligación).	52
Tomar frutas de un jardín o huerto que pertenece a otra persona.	45
Hacer bromas pesadas a la gente como empujarlas dentro de un charco o quitarles la silla cuando van a sentarse.	43
Alborotar en una reunión, lugar público o en el trabajo.	42
Entrar a un sitio prohibido (jardín privado, casa vacía).	36

Ensuciar las calles/aceras, rompiendo botellas o volcando cubos de basura.	24
Tirar basura en el suelo (cuando hay cerca una papelería o cubo).	24
Hacer grafitis o pintas en lugares prohibidos (pared, banco, mesa, etc.).	20
Arrancar o pisotear flores o plantas de un parque o jardín.	20
Molestar o engañar a personas desconocidas.	17
Romper o tirar al suelo cosas que son de otras personas.	15
Total	1004

Se decide agrupar las conductas antisociales en cuatro componentes de factores para conocer las manifestaciones de violencia que se repiten con más frecuencia en los adolescentes ya que no es lo mismo pelarse con otros, que comer cuando está prohibido, o tocar a la puerta y salir corriendo, ésta última puede considerarse una travesura. En este caso para el componente de factor de conductas en contra de la autoridad (Tabla 12) la variable *Llegar tarde al trabajo, colegio o reunión* tiene el valor más alto $F=78$.

Tabla 12. Conductas en contra la autoridad	F
Llegar tarde al trabajo, colegio o reunión.	78
Contestar mal a un superior o autoridad (trabajo, clase, calle).	63
Salir sin permiso (del trabajo, de casa o del colegio).	60
Negarse a hacer las tareas encomendadas (trabajo, clase o casa).	59
Llegar a propósito más tarde de lo permitido a (casa, trabajo, obligación).	52
Alborotar en una reunión o, lugar público o en el trabajo.	42
Entrar a un sitio prohibido (jardín privado, casa vacía).	36
Arrancar o pisotear flores o plantas de un parque o jardín.	20

Un segundo componente se asocia con conductas que rompen normas sociales en este caso la $F= 102$ corresponde a la variable *Comer cuando está prohibido en el trabajo, clase, cine, etc.*, como puede observarse en la Tabla 13 que se muestra a continuación.

Tabla 13. Conductas que rompen normas sociales	F
Comer cuando está prohibido en el trabajo, clase, cine, etc.	102
Tocar la puerta de alguien y salir corriendo.	92
Decir groserías o palabras fuertes.	87
Tomar frutas de un jardín o huerto que pertenece a otra persona.	45
Entrar a un sitio prohibido (jardín privado, casa vacía).	36
Ensuciar las calles/aceras, rompiendo botellas o volcando cubos de basura.	24
Tirar basura en el suelo (cuando hay cerca una papelería o cubo).	24
Hacer grafitis o pintas en lugares prohibidos (pared, banco, mesa, etc.).	20
Arrancar o pisotear flores o plantas de un parque o jardín.	20

El tercer componente se relaciona con las conductas directas de violencia (Tabla 14), en este caso *Pelearse con otros con (golpes, insultos o palabras ofensivas)* tiene una $F=59$ que indica el valor más alto.

Tabla 14. Conductas directas de violencia	F
Pelearse con otros (con golpes, insultos o palabras ofensivas).	59
Hacer bromas pesadas a la gente como empujarlas dentro de un charco o quitarles la silla cuando van a sentarse.	43
Molestar o engañar a personas desconocidas.	17
Romper o tirar al suelo cosas que son de otras personas.	15

Por último, en un cuarto componente ubicamos un solo factor que se relaciona con las conductas de corrupción para la variable *Hacer trampa (en examen, competencia importante, información de resultados)* con un valor de $F=66$ como se muestra en la Tabla 15.

Tabla 15. Conductas de corrupción	F
Hacer trampa (en examen, competencia importante, información de resultados).	66

Prueba de hipótesis chi cuadrada para contrastar: el género y el nivel escolar con las 20 conductas antisociales.

Se aplica la prueba χ^2 de hipótesis estadística

H_0 : La variable de acción antisocial vio_i ($i = 1, 2, \dots, 20$) es independiente de la variable género del alumno.

H_1 : El género de los observadores si determina la conducta antisocial.

Es decir:

$H_0: p_1 = p_2$

$H_1: p_i \neq p_j$

El cálculo de la χ^2 (Ji ó chi) es:
$$\chi^2 = \sum \frac{(o - e)^2}{e}$$

donde: **o** son las observaciones y **e** los valores esperados.

Las tablas de contingencia que se construyeron tienen dos renglones (femenino y masculino) y dos columnas, (si o no) entonces hay $(2-1) \times (2-1) = 1$ grado de libertad para la χ^2 , y al 95% de confianza, es decir con un alpha del 5%, es decir, la $\chi^2 = 3.83$

La región de rechazo es: Si $\chi^2_{cal} > \chi^2_{1,05} = 3.83$ se rechaza H_0 al 95% de confianza. Estos resultados nos sirven para validar nuestra Hipótesis alternativa 2 (H_1) que

plantea que si existen diferencias estadísticamente significativas entre la conducta antisocial de observadores en situaciones de Bullying y Cyberbullying según el género.

En nuestras tablas de contingencia o cruzadas, cada letra del subíndice indica subconjuntos en este caso que corresponden a las variables dependientes: *Negarse a hacer las tareas encomendadas, Molestar o engañar a personas desconocidas, Ensuciar las calles/aceras rompiendo botellas o cubos de basura y Alborotar en una reunión, lugar público o trabajo.*

En nuestra tabla de contingencia para el subconjunto *Negarse a hacer las tareas encomendadas* (Tabla 16) la $\chi^2_{cal} = 15.047 > 3.83$ **implica que son poblaciones diferentes y que el género si determina la acción violenta.**

Tabla 16 Negarse a hacer las tareas encomendadas						
Cálculo de la chi cuadrada						
Género del alumno	Negarse a hacer las tareas encomendadas (trabajo, clase o casa).			Total	Chi cuadrada	
		No	Si			
Masculino	Recuento	38 _a	39 _b	77	15.047 > 3.83.	
	Frecuencia esperada	50.0	27.0	77.0		
Femenino	Recuento	71 _a	20 _b	91		
	Frecuencia esperada	59.0	32.0	91.0		
	Recuento	109	59	168		

En efecto, el total de alumnos que se niegan hacer la tarea es de 59 alumnos de los cuales la proporción de Negarse a hacer las tareas por parte del género masculino es del 66.1%, (39/59) mientras que la proporción afirmativa por parte del género femenino es del 33.9 %, (20/59) esto quiere decir que si fueran la misma población sería 50% para ambos, en este caso la población masculina tiene un comportamiento muy parecido entre negarse a hacer las tareas y no negarse como puede observarse a continuación en la Tabla 17.

Tabla 17 Género del alumno respecto a la variable Negarse a hacer las tareas encomendadas (trabajo, clase o casa).				
Género		No	Si	Total
Masculino	Recuento	38 _a	39 _b	77
	% dentro de genero del alumno	49.4%	50.6%	100.0%
	% dentro de Negarse a hacer las tareas encomendadas	34.9%	66.1%	45.8%
Femenino	Recuento	71 _a	20 _b	91
	% dentro de genero del alumno	78.0%	22.0%	100.0%
	% dentro de Negarse a hacer las tareas encomendadas (65.1%	33.9%	54.2%
Total	Recuento	109	59	168
	% dentro de genero del alumno	64.9%	35.1%	100.0%
	% dentro de Negarse a hacer las tareas encomendadas (100.0%	100.0%	100.0%

Los resultados para la variable dependiente *Molestar o engañar a personas desconocidas* son: $\chi^2_{cal} = 7.151 > 3.83$, esto implica que son poblaciones diferentes y que el género si determina la acción violenta como se puede observar en la Tabla 18.

Tabla 18 Molestar o engañar a personas desconocidas Cálculo de la chi cuadrada					
Género del alumno	Molestar o engañar a personas desconocidas.			Total	Chi cuadrada
		No	Si		
Masculino	Recuento	64 _a	13 _b	77	7.151 > 3.83.
	Frecuencia esperada	69.2	7.8	77.0	
Femenino	Recuento	87 _a	4 _b	91	
	Frecuencia esperada	81.8	9.2	91.0	
	Recuento	151	17	168	

En su efecto la proporción afirmativa por parte del género masculino es del 76.5% mientras que la proporción por parte del género femenino es del 23.5%. Como se puede observar en la Tabla 19 el género masculino molesta o engaña a personas desconocidas más del doble que el género femenino.

Tabla 19. Género del alumno respecto a la variable Molestar o engañar a personas desconocidas.

Género	Molestar o engañar a personas desconocidas.	No	Si	Total
		64 _a	13 _b	77
Masculino	% dentro de genero del alumno	83.1%	16.9%	100.0%
	% dentro de Molestar o engañar a personas	42.4%	76.5%	45.8%
	Recuento	87 _a	4 _b	91
Femenino	% dentro de genero del alumno	95.6%	4.4%	100.0%
	% dentro de Molestar o engañar a personas	57.6%	23.5%	54.2%
	Recuento	151	17	168
	% dentro de genero del alumno	89.9%	10.1%	100.0%
	% dentro de Molestar o engañar a personas	100.0%	100.0%	100.0%

Cada letra de subíndice indica un subconjunto de Molestar o engañar a personas desconocidas. categorías cuyas proporciones de columna no difieren significativamente entre sí en el nivel .05.

Los resultados para la variable dependiente *Ensuciar las calles/aceras, rompiendo botellas o cubos de basura* muestran $\chi^2_{cal} = 4.895 > 3.83$ esto implica que son poblaciones diferentes y que el género si determina la acción violenta como se muestra en la Tabla 20.

Tabla 20 Ensuciar las calles/aceras, rompiendo botellas o volcando cubos de basura.

Cálculo de Chi cuadrada					
Género	Ensuciar las calles/aceras, rompiendo botellas o volcando cubos de basura.			Total	Chi cuadrada
		No	Si		
Masculino	Recuento	61	16	77	4.895 > 3.83
	Frecuencia esperada	66.0	11.0	77.0	
Femenino	Recuento	83	8	91	
	Frecuencia esperada	78.0	13.0	91.0	
	Recuento	144	24	168	

En efecto la proporción afirmativa para este subconjunto indica un 66.7% para el género masculino y un 33.3% para la población del género femenino como muestran la Tabla 21.

Tabla 21. Género del alumno respecto a la variable Ensuciar las calles/aceras, rompiendo botellas o volcando cubos de basura.				
Género	Ensuciar las calles/aceras, rompiendo botella o	No	Si	Total
Masculino	Recuento	61 _a	16 _b	77
	% dentro de genero del alumno	79.2%	20.8%	100.0%
	% dentro de Ensuciar las calles/aceras, rompiendo botellas.	42.4%	66.7%	45.8%
Femenino	Recuento	83 _a	8 _b	91
	% dentro de genero del alumno	91.2%	8.8%	100.0%
	% dentro de Ensuciar las calles/aceras, rompiendo botellas	57.6%	33.3%	54.2%
	Recuento	144	24	168
	% dentro de genero del alumno	85.7%	14.3%	100.0%
	% dentro de Ensuciar las calles/aceras, rompiendo botellas	100.0%	100.0%	100.0%

Si observamos la Tabla 22 de contingencia que muestra a la variable dependiente *Decir groserías o palabras fuertes* con relación al género la $\chi^2_{cal} = 4.875 > 3.83$, esto también implica que son poblaciones diferentes y que el género si determina la acción violenta, pero no es tan fuerte la diferencia.

Tabla 22 Decir groserías o palabras fuertes. Cálculo de Chi cuadrada					
Género		No	Si	Total	Chi cuadrada
Masculino	Recuento	30 _a	47 _b	77	4.875 > 3.83.
	Frecuencia esperada	37.1	39.9	77.0	
Femenino	Recuento	51 _a	40 _b	91	
	Frecuencia esperada	43.9	47.1	91.0	
	Recuento	81	87	168	

En efecto la proporción afirmativa por parte del género masculino es de 54% mientras que la proporción afirmativa del género femenino es de 46 %, aunque la población masculina dice groserías solo en un 4 % que la población femenina como se muestra en la Tabla 23.

Tabla 23. Género del alumno respecto a la variable Decir groserías o palabras fuertes.				
Género	Decir groserías o palabras fuertes.	No	Si	Total
Masculino	Recuento	30 _a	47 _b	77
	% dentro de genero del alumno	39.0%	61.0%	100.0%
	% dentro de Decir groserías o palabras fuertes.	37.0%	54.0%	45.8%
Femenino	Recuento	51 _a	40 _b	91
	% dentro de genero del alumno	56.0%	44.0%	100.0%
	% dentro de Decir groserías o palabras fuertes.	63.0%	46.0%	54.2%
Total	Recuento	81	87	168
	% dentro de genero del alumno	48.2%	51.8%	100.0%
	% dentro de Decir groserías o palabras fuertes.	100.0%	100.0%	100.0%

La Tabla 24 de contingencia muestra la variable dependiente *Alborotar o silbar en una reunión, lugar público o en el trabajo*, la $\chi^2_{cal} = 4.228 > 3.83$ implica que son poblaciones diferentes y que el género si determina la acción violenta pero no es tan fuerte la diferencia como en el componente anterior.

Tabla 24 Alborotar o silbar en una reunión, lugar público o en el trabajo. Cálculo de Chi cuadrada					
Género		No	Si	Total	Chi cuadrada
Masculino	Recuento	52 _a	25 _b	77	4.228 > 3.83
	Frecuencia esperada	57.8	19.3	77.0	
Femenino	Recuento	74 _a	17 _b	91	
	Frecuencia esperada	68.3	22.8	91.0	
	Recuento	126	42	168	

En efecto la proporción afirmativa por parte del género masculino es 59.5.% mientras que la proporción afirmativa del género femenino es de 40.5 % aunque el género masculino alborota solo en un 4 % más que el género femenino, como se muestra en la Tabla 25.

Tabla 25. Género del alumno respecto a la variable Alborotar o silbar en una reunión, lugar público o en el trabajo.

Género	Alborotar o silbar en una reunión, lugar público o en el trabajo.	No	Si	Total
Masculino	No	52 _a	25 _b	77
	% dentro de genero del alumno	67.5%	32.5%	100.0%
	% dentro de Alborotar o silbar en una reunión, lugar público o en el trabajo.	41.3%	59.5%	45.8%
Femenino	Recuento	74 _a	17 _b	91
	% dentro de genero del alumno	81.3%	18.7%	100.0%
	% dentro de Alborotar o silbar en una reunión, lugar público o en el trabajo.	58.7%	40.5%	54.2%
Total	Recuento	126	42	168
	% dentro de genero del alumno	75.0%	25.0%	100.0%
	% dentro de Alborotar o silbar en una reunión, lugar público o en el trabajo.	100.0%	100.0%	100.0%

Estos datos obtenidos indican que, con respecto al género, la población del género masculino tiende a ser más violento y a cometer más conductas antisociales que la población del género femenino e informan sobre inferencias en las formas de actuar de los observadores en función del sexo.

A continuación, se muestran los resultados de la Prueba de hipótesis Chi Cuadrada para determinar si existen diferencias significativas en el desarrollo progresivo de la conducta antisocial y el nivel de estudios. La región de rechazo de la hipótesis nula que considera que el nivel de estudios no tiene que ver con las conductas antisociales es: $\chi^2_{cal} > 5.99$. De esta forma podemos validar nuestra Hipótesis alternativa (Hi3) que plantea que si existen diferencias estadísticamente significativas entre el desarrollo progresivo de la conducta antisocial y el nivel de estudios.

Se encontraron seis variables que determinan que la conducta antisocial si está determinada por el nivel de estudios como lo indica la Tabla 26 que se muestra a continuación.

Tabla 26 Nivel de estudios (Primero, Segundo y Tercero de Secundaria) como determinante de conductas antisociales	$\chi^2_{cal} > 5.99$
Ensuciar las calles/aceras, rompiendo botellas o tirando basura	12.704
Arrancar o pisotear flores o plantas de un parque o jardín.	11.835
Llegar a propósito más tarde de lo permitido a (casa, trabajo, obligación)	7.295
Tirar basura en el suelo (cuando hay cerca una papelera o cubo)	6.955
Romper o tirar al suelo cosas que son de otras personas.	6.826
Tomar frutas de un jardín o huerto que pertenece a otra persona.	6.32

La tabla de contingencia 27 nos indica que a partir de $\chi^2_{cal} > 5.99$ la variable Nivel de Escolaridad vs Ensuciar las calles/ aceras, rompiendo botellas o volcando cubos de basura tiene una F= 12.704.

Tabla 27. Nivel de Escolaridad vs Ensuciar las calles/aceras, rompiendo botellas o volcando cubos de basura.				$\chi^2_{cal} > 5.99$
		No	Si	Total
Primero de secundaria	Recuento	21 _a	2 _a	23
	Frecuencia esperada	19.7	3.3	23
Segundo de secundaria	Recuento	29 _a	13 _b	42
	Frecuencia esperada	36	6	42
Tercero de secundaria	Recuento	94 _a	9 _b	103
	Frecuencia esperada	88.3	14.7	103
		144	24	168

La Tabla 28 que se muestra a continuación nos indica que a partir de $\chi^2_{cal} > 5.99$ el valor para la variable Nivel de Escolaridad vs Arrancar o pisotear flores o plantas de un parque o jardín es de $F=11.835$.

Tabla 28. Nivel de escolaridad vs Arrancar o pisotear flores o plantas de un parque o jardín.					$\chi^2_{cal} > 5$
		No	Si	Total	11.835
Primero de secundaria	Recuento	20 _a	3 _a	23	
	Frecuencia esperada	20.3	2.7	23.0	
Segundo de secundaria	Recuento	31 _a	11 _b	42	
	Frecuencia esperada	37.0	5.0	42.0	
Tercero de secundaria	Recuento	97 _a	6 _b	103	
	Frecuencia esperada	90.7	12.3	103.0	
Recuento		148	20	168	

La Tabla 29 de contingencia para la variable Nivel de Escolaridad vs Llegar a propósito más tarde de lo permitido a (casa, trabajo, obligación) nos muestra a partir del valor de nuestra Chi Cuadrada un resultado de $F= 7.225$.

Tabla 29. Nivel de Escolaridad vs Llegar a propósito más tarde de lo permitido a (casa, trabajo, obligación).					$\chi^2_{cal} > 5.99$
		No	Si	Total	7.225
Primero de secundaria	Recuento	13 _a	10 _a	23	
	Frecuencia esperada	15.9	7.1	23.0	
Segundo de secundaria	Recuento	24 _a	18 _a	42	
	Frecuencia esperada	29.0	13.0	42.0	
Tercero de secundaria	Recuento	79 _a	24 _b	103	
	Frecuencia esperada	71.1	31.9	103.0	
Recuento		116	52	168	

Los resultados obtenidos para la variable Nivel de Escolaridad vs Tirar basura en el suelo (cuando hay cerca una papeleras o cubo) indican que a partir del valor de nuestra Chi cuadrada la F= 6.955 como se muestra en la Tabla 30 a continuación.

Tabla 30. Nivel de Escolaridad vs Tirar basura en el suelo (cuando hay cerca una papeleras o cubo).					$\chi^2_{cal} > 5.99$
		No	Si	Total	6.955
Primero de secundaria	Recuento	17 _a	6 _a	23	
	Frecuencia esperada	19.7	3.3	23.0	
Segundo de secundaria	Recuento	33 _a	9 _a	42	
	Frecuencia esperada	36.0	6.0	42.0	
Tercero de secundaria	Recuento	94 _a	9 _b	103	
	Frecuencia esperada	88.3	14.7	103.0	
		144	24	168	

En la Tabla 31 se puede observar el resultado a partir del valor de nuestra Chi Cuadrada con relación a la variable Nivel de Escolaridad vs Romper o tirar al suelo cosas que son de otras personas. En este caso la F=6.826.

Tabla 31. Nivel de Escolaridad vs Romper o tirar al suelo cosas que son de otras personas.					$\chi^2_{cal} > 5.99$
		No	Si	Total	6.826
Primero de secundaria	Recuento	19 _a	2 _a	21	
	Frecuencia esperada	18.8	2.2	21.0	
Segundo de secundaria	Recuento	29 _a	8 _b	37	
	Frecuencia esperada	33.1	3.9	37.0	
Tercero de secundaria	Recuento	80 _a	5 _b	85	
	Frecuencia esperada	76.1	8.9	85.0	
		128	15	143	

Nuestra última tabla de contingencia o cruzada muestra los valores de la variable Nivel de Escolaridad vs Tomar frutas de un jardín o huerto que pertenece a otra persona. En este caso a partir del valor de nuestra Chi Cuadrada el resultado de $F=6.32$ como se observa a continuación en la Tabla 32.

Tabla 32. Nivel de Escolaridad vs Tomar frutas de un jardín o huerto que pertenece a otra persona.					$\chi^2_{cal} > 5.99$
		No	Si	Total	6.32
Primero de secundaria	Recuento	16 _a	7 _a	23	
	Frecuencia esperada	16.8	6.2	23.0	
Segundo de secundaria	Recuento	25 _a	17 _b	42	
	Frecuencia esperada	30.8	11.3	42.0	
Tercero de secundaria	Recuento	82 _a	21 _b	103	
	Frecuencia esperada	75.4	27.6	103.0	
Recuento		123	45	168	

4.1 Discusión

El presente trabajo tiene como objetivo principal conocer si existe una relación entre las conductas antisociales y el observador en situaciones de acoso escolar (Bullying y Cyberbullying). El Cuestionario de Violencia Escolar permite que los jóvenes logren un autoreconocimiento y una autopercepción de sí mismos en las diferentes manifestaciones del acoso que puedan presentarse en su contexto escolar mientras que el Cuestionario de Conductas Antisociales y Delictivas del que solo se emplearon los 20 ítems relacionados con la conducta antisocial y permite que los alumnos respondan las preguntas relacionadas con su conducta fuera del contexto escolar.

Los datos obtenidos para conocer los valores de aceptación de nuestra primera hipótesis de investigación coinciden con estudios realizados por (Atlas y Pepler, 1998; Craig, Pepler y Atlas, 2000; Salmivalli et al., 1996), donde se encuentran similitudes con el supuesto de que en la problemática entre víctima, agresor y observador se debe concebir al acoso escolar como un proceso de grupo.

Teniendo en cuenta el rol de los observadores en su relación con la violencia escolar también encontramos semejanzas con otros estudios como el de; Ortega y Lera, (2000) donde también se puede observar que cuando los estudiantes participan en situaciones de Bullying se establece una triangulación (víctimas, agresores y espectadores) en el que cada integrante del grupo adopta un rol pasivo o activo que proporciona un equilibrio y continuidad al fenómeno.

En nuestra investigación se detecta la violencia como un medio que siguen utilizando los adolescentes para reforzar su identidad dentro del grupo de iguales. Este resultado coincide con los estudios realizados por Rodríguez, (2004) cuando establece las cuatro necesidades básicas que presenta el agresor: protagonismo, superioridad y poder, necesidad de ser diferente y necesidad de llenar un vacío emocional. En ese mismo sentido las conductas transgresoras y violentas que se cometen en el aula son un medio que utiliza el adolescente para ganar reputación como también fue observado por otros autores como Cava y Musito, (2002); Emler y Reycher, (2005).

Al escoger una muestra con diferentes rangos de edad nos permite un conocimiento más amplio sobre el fenómeno y conocer su progresión a través de los diferentes grados de escolaridad. Como en el estudio realizado por Calvete, (2010), en nuestra investigación la progresión aumenta de forma significativa en alumnos en edades entre los 12 y los 14 años con más implicación en casos de Cyberbullying. A partir de esas edades se encuentra un descenso que, aunque no sea muy significativo, puede estar asociado con la relación curvilínea entre la variable edad y violencia mostrada por medio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Nuestro Cuestionario de Violencia Escolar permite que el adolescente establezca un auto reconocimiento como observador, víctima y agresor. En el caso de los observadores

los resultados nos indican que en un mayor porcentaje los adolescentes se auto reconocen como observadores, pero no necesariamente podemos afirmar que este grupo no cometa conductas violentas ya que la violencia en cada caso puede estar tan naturalizada dentro de su entorno que los adolescentes no se dan cuenta de que existe y en tal sentido se muestran indiferentes o en desacuerdo, aunque su entorno muestre lo contrario. En este aspecto encontramos similitudes con lo que menciona Tello, (2005): “cuando la violencia se convierte en parte del medio ambiente, la posibilidad de reconocerla disminuye y por tanto es introyectada por los sujetos que la viven como algo natural, para advertirla es necesario que aumente. Es un problema que se reproduce, es exponencial, aumenta y se profundiza paulatina y sigilosamente en las interrelaciones personales; solo se reconoce en su nueva expresión”.

En el caso de los adolescentes que indican un auto reconocimiento como víctimas los datos nos indican que las participantes del género femenino se muestran en desacuerdo con tal conducta y los del género masculino se muestran indiferentes ante ser o no ser identificados como víctimas. En un estudio realizado por la INNE (Aguilera, Orozco y Muñoz, 2007) se encuentran similitudes en cuanto a que los hombres participan y son víctimas de violencia en mayor proporción que las mujeres, por lo cual si lo vemos desde ese punto también podemos confirmar que los hombres pueden a pesar de presentar conductas violentas, también ser víctimas del fenómeno.

Al observar el auto reconocimiento como agresores encontramos que tanto en hombres como en mujeres existen desacuerdos de identificación con esta conducta, solo que los hombres se inclinan más a mostrarse indiferentes, pero esto no implica necesariamente que no se cometa el acoso o bullying, sino que no están conscientes del problema y de tal manera no se identifiquen como agresores. Esto concuerda con la investigación realizada por Ramírez, (2011) en donde la variación de la incidencia de los agresores es mayor que el de las agresoras.

Si observamos detenidamente nuestro Cuestionario de Violencia Escolar encontramos también cuatro factores relacionados con la solución de los conflictos que a pesar de no ser utilizados como variables de estudio muestran que los adolescentes de 12 años se muestran en desacuerdo en que los docentes hagan algo para ayudarles a resolver sus

conflictos, mientras que los adolescentes de 13 años a 15 años se muestran indiferentes y no les importan ser ayudados e informar las situaciones del acoso ni a docentes ni a familiares.

A partir de estos hallazgos se hace necesario que los docentes estén más inmersos en los problemas de los adolescentes que observen con más atención y que detecten por qué suceden los problemas. En este sentido también encontramos similitudes con el estudio de la INNE (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007), donde los estudiantes perciben que no son atendidos por que los docentes tienden a minimizar los problemas, particularmente si se trata de manifestaciones de agresión menos evidentes y por ese motivo las conductas de acoso no son informadas.

Con respecto al Cuestionario A/D podemos observar que ninguno de los 20 constructos establece una estructura unidimensional y esto sirve para hacer un llamado a realizar una mayor investigación sobre las propiedades psicométricas del instrumento a la hora de establecer correlatos y dimensiones internas que se asocien al término genérico de conducta antisocial o conducta delictiva.

Estos datos obtenidos indican que, con respecto al género, la población del género masculino tiende a ser más violento y a cometer más conductas antisociales que la población del género femenino e informan sobre inferencias en las formas de actuar de los observadores en función del sexo. Estos resultados coinciden con los datos obtenidos por Hawkins et al. (2001) quien indica que el 51% de las intervenciones de los hombres son agresivas y no agresivas en un 62% en el caso de las mujeres. Por su lado, contradicen el estudio de otros autores como Salmivalli et al. (1996) quienes hallaron que las mujeres asumen en mayor medida el rol de defensores de la víctima.

Los resultados obtenidos en cuanto la correlación entre el nivel de escolaridad y el desarrollo progresivo de la conducta antisocial en adolescentes tiene similitud con los hallazgos de otros estudios (Frías, 2006 y Moreno, 2013) donde se ha comprobado que la conducta antisocial en los adolescentes sigue un proceso de evolución lineal, en el que confluyen diversos factores de riesgo a nivel biológico, psicológico individual y socio-comunitario que se va perpetuando y agravando con el tiempo, así como que la progresión

de la conducta antisocial puede evolucionar desde una conducta antisocial más leve y más frecuente hasta otra menos frecuente pero más grave.

El análisis de los datos permite identificar las conductas de los adolescentes ante el Acoso Escolar (Bullying y Cyberbullying), agrupados a su vez dentro de un modelo ecológico que abarca el contexto donde se desarrollan estos jóvenes. Desde esta perspectiva del modelo y las variables contempladas, ha sido posible determinar la conducta antisocial en la muestra de estudio.

El enfoque ecológico resalta que los problemas de conducta no pueden atribuirse únicamente a la persona, sino que deben considerarse como el producto de la interacción entre esta y su entorno (en el caso de la adolescencia, el entorno familiar, escolar y social), ello supone la necesidad de examinar la conducta problemática en el contexto donde surge en nuestro caso, en el aula o en la escuela. Desde esta perspectiva se considera que la solución al problema promueve cambios efectivos en el contexto social y de este modo modificar de forma más efectiva la conducta de los sujetos.

Los datos obtenidos en este estudio sirven para ratificar una vez más la necesidad de no solo estar enfocados en las acciones de víctimas y agresores para resolver la problemática del acoso escolar, ya que el rol de los observadores es fundamental en la prevalencia del fenómeno como para su detención, y es precisamente el rol de los observadores la que va a influir e incluso determinar la relación entre pares. En este sentido no se pretende restar importancia a las conductas intimidatorias, ni a quienes padecen como víctimas, pero si mostrar que el fenómeno trasciende las características individuales de estos dos grupos, ya que la audiencia en este caso los observadores son quienes hacen posible las conductas antisociales cometidas por los agresores.

4.2 Conclusiones

Para concluir podríamos preguntarnos qué lleva a los observadores de situaciones de acoso escolar o bullying a actuar de manera que permiten y refuerzan el acoso. Para responder esta pregunta hay que tener en cuenta que existen muchos factores variados e

interactivos entre sí que para su comprensión deben ser agrupados desde perspectivas socio-ecológicas y que hemos tomado como marco de referencia para esta investigación por sus múltiples factores e interacciones complejas.

En muchas ocasiones los padres de los alumnos acuden al centro escolar para denunciar el acoso que sufre su hijo/a. En la gran mayoría de los casos se trata como un conflicto normal de relaciones personales entre los adolescentes y esta convicción trae consigo otros problemas. Para evaluar el nivel de acoso escolar en las escuelas de educación secundaria se necesita de un instrumento destinado para tal fin y que no está incluido dentro de la normativa referente al acoso escolar en los Centros educativos de la Ciudad de México como se expone en el Capítulo 1 (Tabla 1) del presente estudio.

En nuestro caso no hemos utilizado instrumentos que miden el acoso escolar definido por una normativa, pero si hemos creado uno que mide la violencia escolar y las conductas antisociales que nos han servido para identificar la prevalencia del acoso escolar y nuestros hallazgos confirman que las conductas de violencia se relacionan con problemas de convivencia. Si bien hemos considerado la opinión de los alumnos para nuestra recogida de datos, consideramos sería interesante para investigaciones futuras también incluir dentro del contexto información que aporten los padres y los profesores.

Una de las limitaciones de esta investigación ha sido que, por tratarse de un estudio transversal, las relaciones obtenidas entre las variables del objeto de estudio podrían explicarse al menos en una parte, por factores dependientes del contexto y circunstancias concretas donde se aplicaron los cuestionarios (Vía Internet), que por un lado garantiza el anonimato, pero sin embargo pensamos que mediante la entrevista y en otras circunstancias podría ganar un mayor rigor científico.

Para investigaciones futuras sobre estos temas sugerimos realizar estudios longitudinales que incluyan la variable temporal y donde se pueda obtener la información en distintos momentos del estudio, dentro del propio contexto escolar que permita una visión múltiple, y más completa e integradora de esta problemática, a través de las entrevistas a profundidad además de técnicas de discusión grupales que aporten información valiosa no solo para el análisis de la violencia sino para mejorar la convivencia escolar.

Nuestros instrumentos nos han servido para comprobar que sigue existiendo en mayor o menor grado la violencia en el entorno educativo y constatar que el grado de incidencia ocurre con más frecuencia en alumnos que son víctimas de discriminación, es por ello, que las investigaciones futuras deberían incluir información poniendo énfasis en el origen étnico y cultural y sobre los efectos que esta conducta tiene en el desarrollo de los problemas de ajuste psicosocial.

Es importante reconocer que el grupo de pares no es el único agente socializador de los adolescentes con influencia en los procesos de su desarrollo social. También se hace necesario considerar el efecto de los profesores y la familia quienes como adultos y de manera más directa, son testigos y conocedores de las situaciones de acoso. En el contexto escolar los docentes juegan un rol fundamental en la intervención y prevención del fenómeno, así como en el modelamiento de las relaciones interpersonales adecuadas.

Siguen siendo necesarios nuevos programas de formación y la revisión de estudios previos para un análisis y diagnóstico, además de una buena formación del profesorado en cuanto al conocimiento, detección y actuación que ayude a potenciar los programas ya aplicados y que hayan dado resultados satisfactorios, para que sea adaptados a las características de cada comunidad educativa y sus particularidades.

Una intervención de naturaleza intencional y sistemática dirigida a la educación moral de los alumnos disminuirá los casos de acoso escolar y bullying de forma significativa.; Avilés, (2012).

Para poder lograr una intervención sistemática se hace necesario, crear un programa de sensibilización, formación y acción previo, dirigido a padres de familia, docentes y directivos que tenga como objetivo mejorar la convivencia escolar para evitar la ocurrencia y prevalencia del Bullying y el Cyberbullying, mediante una labor conjunta y colaborativa.

Los factores que propician las conductas antisociales han cambiado a través del tiempo. El uso excesivo de la tecnología portátil como la telefonía celular, video juegos y redes sociales provocan una desintegración físico social en los adolescentes, donde se pierde el sentido de socialización y de empatizar con su entorno y perdiendo los principios morales y sociales que les ayuda a fortalecer su integración social.

Proponemos la puesta en marcha de campañas encaminadas a combatir el maltrato entre iguales que involucren a los propios alumnos como activistas y monitores en la erradicación del fenómeno. El grupo de Facebook “No más Bullying & Cyberbullying que se creó en un inicio solo para propósitos de investigación ha logrado sensibilizar a toda una comunidad de adolescentes, padres, maestros y población en general con estos temas. Nuestra página nos ha servido en primer lugar para poder involucrar a padres y adolescentes para realizar nuestra investigación y en segundo lugar para crear un espacio de interacción entre quienes han sido y siguen siendo víctimas del acoso escolar o bullying que influye de manera negativa en su bienestar físico, escolar, laboral, familiar y social.

A nuestro grupo de Facebook “No más Bullying & Cyberbullying se suman cada día más seguidores a los que se les provee de información sobre testimonios en voz de quienes han sido víctimas y sus herramientas para enfrentar el acoso. Mediante talleres y seminarios se hace un llamado a las comunidades educativas para que estén involucrados en el abordaje de estos temas.

Nuestro portal en Facebook brinda información sobre los Centros de Atención Psicológica para la detección e intervención en estos casos y actualiza a la comunidad en general en cuanto a lo que establece el Marco Jurídico de la Ciudad de México sobre los derechos de todos ciudadanos a una vida libre de violencia.

Como otra de las estrategias de sensibilización contra la violencia y el acoso escolar proponemos enfocar la atención en una Educación en Derechos Humanos que debe estar dirigida a promover la formación y aplicación de los valores. Los Derechos Humanos suponen una práctica que se traduce en actos conductas y comportamientos y que solo traducidos en actos premeditados y voluntarios van a cobrar plena vigencia y pasarían de un plano general al plano de las realidades concretas

En las aulas de cada escuela se hace necesario restablecer las normas ante las manifestaciones de agresión, donde se establezca que, en el contexto del grupo, no va a existir entre compañeros “ley del silencio” y que ante cualquier tipo de situación de violencia verbal, física o cibernética habrá sanciones y reparaciones del daño a las víctimas. Cuando se realiza

un trabajo con formas adecuadas en los conflictos naturales que surgen en el ámbito escolar, y se logra una resolución pacífica de los problemas, se puede lograr una desaceleración del fenómeno.

Consideramos que queda una tarea pendiente para próximas investigaciones que logre esclarecer con precisión las complejas dinámicas, y los factores mediadores y moderadores en la adopción del rol de observadores que logre crear una nueva generación de estrategias para la prevención y el control del acoso escolar de manera eficaz.

Por nuestra parte pensamos que la reelaboración de las normas de convivencia en las aulas, deben tener dentro de sus objetivos fomentar los valores, el respeto mutuo, la tolerancia como puntos de partida estratégico para la prevención del Bullying y el Cyberbullying dentro y fuera del ámbito de la Educación.

4.3 Anexos

Anexo 1

Cuestionario de Violencia Escolar

Usted y/o un menor de edad a su cargo ha sido invitado a participar en la investigación “Conducta Antisocial: Bullying y Cyberbullying en Observadores Adolescentes. Esta investigación tiene dentro de sus objetivos contribuir a las discusiones teórico-conceptuales que lleven a promover las prácticas y cambios necesarios para tener ambientes escolares más seguros, donde se manejen los conflictos de manera no violenta, se respeten los derechos humanos y se fomente una cultura de paz. Usted y/o el menor de edad. Usted y/o el menor de edad a su cargo no recibirá ningún beneficio directo, no obstante, su participación permitirá generar información que ayudará a prevenir el desarrollo de la violencia dentro de las comunidades educativas.

Su participación y/o la autorización para que participe un menor de edad no supone ningún tipo de riesgo. Para contestar el Cuestionario de Violencia Escolar lea detenidamente todas las preguntas y marque la opción que aplica para usted en cada caso. El tiempo de duración es de veinte minutos y abarcará preguntas sobre la violencia escolar. Usted y/o el menor de edad tienen la libertad de contestar todas las preguntas, y detener su participación si así lo desea. Por tratarse de una investigación que involucra a menores de edad, Ud. podrá estar presente en el momento de su realización.

La información que brindes en este cuestionario será tratada de manera confidencial y anónima. En ningún caso tus respuestas serán presentadas con algún dato que te identifique. Su participación y/o la autorización para que participe un menor de edad son totalmente anónimas y voluntarias.

He leído el consentimiento informado y acepto que mi hijo participe en la investigación autorizando que la información que brinde el cuestionario sea utilizada para los propósitos de esta.

-Acepto

He leído el consentimiento informado y acepto participar en la investigación.

-Acepto

Datos Personales

Edad

. 12 años

. 13 años

. 14 años

. 15 años

. 16 años

. 17 años

Género

. Femenino

. Masculino

Nivel de Escolaridad

. Primero de Secundaria

. Segundo de Secundaria

. Tercero de Secundaria

Convivencia Familiar

. Hijo único

. 1 hermano

. 2 hermanos

. 3 o más

Estado Civil de los Padres

Casados

Divorciados

Cuestionario

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1- He visto insultar en clases.					

2- Me han molestado en la fila.					
3.- He visto molestar a alguien por su color de piel.					
4- Se burlan de mi en redes sociales.					
5- Si ves a alguien que tiene problemas en el salón o en la escuela ¿se lo dices a tu profesor?					
6- He visto molestar a alguien por su forma de vestir.					
7- Me han empujado en la fila.					
8- Me han estropeado los trabajos en clases.					
9- He visto burlas hacia mis compañeros en redes sociales.					
10- He visto pegarle a alguien en clases.					
11- Me burlo de otros por su forma de vestir.					
12- Me esconden las cosas en clases.					
13- Me burlo de otros por su color de piel.					
14- Si tienes algún problema en la escuela ¿se lo dices a tu familia?					
15- Me quitan las cosas en clases.					
16- He estropeado trabajos de otros en clases.					
17- He visto quitar las cosas de alguien.					
18- Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio.					
19- He insultado a alguien en clases.					
20- He visto esconder las cosas de alguien.					
21- Me molestan en clases.					
22- He visto insultar a alguien en el receso.					
23- Me burlo de mis compañeros en redes sociales.					
24- Le he pegado alguien en el receso.					
25- No me dejan hacer mis trabajos en clases.					

26- Si tienes algún problema en el salón o en la escuela ¿se lo dices a tu profesor?					
27- He pegado o fastidiado a alguien en clases.					
28- Se burlan de mí por mi color de piel.					
29- He visto estropear los trabajos de otros en clases.					
30- Se burlan de mí por mi forma de vestir.					
31- He visto pegarle a alguien en el receso.					
32- Me han pegado en clases.					
33- He insultado a alguien en el receso.					
34- He molestado a otros en clases					
35- Si ves a alguien que tiene problemas en la escuela ¿se lo dices a tu familia?					
36- No dejo trabajar a otros en clases.					
37- He visto empujar o molestar a alguien en la fila.					
38- He visto hacer bromas a mis compañeros por su forma de vestir.					
39- He visto que alguien no deja trabajar a otros en clases.					
40- Le quito o escondo las cosas a otros en clases.					
41- He visto hacer bromas a mis compañeros por su color de piel					
42- Me han pegado en el receso.					
43- He empujado a alguien en la fila.					
44- Si tienes algún problema en la escuela ¿te vas sin decir nada?					
45- Me han insultado en el receso.					
46- He molestado a alguien en la fila.					
47- Si ves a alguien que tiene problemas en la escuela ¿te vas sin decir nada?					
48- Me han insultado en clases.					

--	--	--	--	--	--

¡Gracias por su colaboración!

Comentarios:

Anexo 2

CUESTIONARIO DE CONDUCTAS ANTISOCIALES Y DELICTIVAS A-D

Nombre:

Curso:

Marque con una X la respuesta que aplica a tu caso.

N°	Ítems	SI	No
1-	Alborotar o silbar en una reunión, lugar público o de trabajo.		
2-	Salir sin permiso (del trabajo, de casa o del colegio).		
3-	Entrar a un sitio prohibido (jardín privado, casa vacía).		
4-	Ensuciar las calles/aceras, rompiendo botellas o volcando cubos de basura.		
5-	Decir groserías o palabras fuertes.		
6-	Molestar o engañar a personas desconocidas.		
7-	Llegar tarde al trabajo, colegio o reunión.		
8-	Hacer trampa (en examen, competencia importante, información de resultados).		
9-	Tirar basura en el suelo (cuando hay cerca una papelera o cubo).		
10-	Hacer grafitis o pintas en lugares prohibidos (pared, banco, mesa, etc.).		
11-	Tomar frutas de un jardín o huerto que pertenece a otra persona.		
12-	Romper o tirar al suelo cosas que son de otra persona.		
13-	Hacer bromas pesadas a la gente como empujarlas dentro de un charco o quitarles la silla cuando van a sentarse.		
14-	Llegar a propósito más tarde de lo permitido (casa, trabajo, obligación).		
15-	Arrancar o pisotear flores o plantas de un parque o jardín.		
16-	Tocar la puerta de alguien y salir corriendo.		
17-	Comer cuando está prohibido en el trabajo, clase, cine, etc.		
18-	Contestar mal a un superior o autoridad (trabajo, clase, calle).		
19-	Negarse a hacer las tareas encomendadas (trabajo, clase o casa).		
20-	Pelearse con otros (con golpes, insultos o palabras ofensivas).		

Informes o dudas sobre este cuestionario al e-mail: luiscomina@hotmail.com . Recomendamos unirse a nuestro grupo de facebook “No más Bullying & Cyberbullying”.

4.4 Bibliografía

Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. S. (1978), "The Classification of Child Psychopathology: A Review and Analysis of Empirical Efforts", *Psychological Bulletin*, 85, 1275- 1301.

Aguilera, G., Muñoz, A., y Orozco, M. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE). México D.F.

Albaladejo, N. (2001). *Evaluación de la Violencia Escolar en la Educación Infantil y Primaria*. Universidad de Alicante. España.

Albores-Gallo et al., (2011) L. Albores- Gallo, J.M. Saucedo- García, S. Ruíz- Velasco, E. Roque- Santiago. El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53 (2011). pp. 220-227.

Alsaker, F. D. (1992). Pubertal timing overweight, and psychological adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 12, 396-419.

Alsaker, F. D. (1995). Timing of puberty and reactions to pubertal changes. En: M. Rutter (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people. Challenges for prevention* (pp. 39-82). New York. Cambridge University Press.

Amato, P. R. y Keith, B. (1991). "Parental divorce and Adult Well Being". *Journal Marriage and the Family*, 53, 43-58.

Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.

Antibullying Alliance (2012). Bystanders and bullying a summary of research for antibullying week. Disponible en: http://www.antibullyingalliance.org.uk/media/15593/bystanders_and_bullying.pdf

APA. Asociación Psiquiátrica Americana (2014). *DSM-V. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Barcelona. España. Masson.

Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 86-99.

Arce, R., y Fariña, F. (2007) *Teorías de riesgo de la delincuencia. Una propuesta integradora*. Asturias; 2007, pp. 37-46.

Archer, J., y Westeman, K. (1981). Sex differences in the aggressive behaviors of school children. *British Journal of Social Psychology*, 20, 31-36.

Asensi, J. (2003). La violencia en las instituciones escolares. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 89-98.

Avilés, J. M. (2012). Revisión del maltrato entre iguales a través de la educación moral. *Revista de investigación psicológica*, 15 (1), 17-31.

Baum, C. G. (1989). "Conduct disorders", en T. H. Ollendick y M. Hersen (comps.), *Child Psychology*, Nueva York, Plenum Press.

Blos, P. (1962/1986). *Psicoanálisis de la adolescencia*. México: Joaquín Mortiz.

Bandura, A. (1969). *Principles of Behaviour Modification*, New York; Holt, Rinehart, y Winston.

Bandura, A. (1973). *Aggression, A social learning análisis*. New York. Prentice Hall.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York. Prentice Hall.

Bandura, A. (1975). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology. Review*, 3, 193-209

Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31, 101-109.

Bandura, A. (2004). Selective exercise of moral agency. In T. A. Thorkildsen y H. J. Walberg (Eds.), *Nurturing morality*, pp. 37-57. Boston, MA: Kluwer Academic.

Barnard, K. E., M. A. Hammond, C. L. Booth, S. K. Mitchel, H. L. Bee y S.J. Spieker (1989). "Measurement and Meaning of Parente-Child Interaction", en F. J. Morrison, C. E. Lord y D. P. Keating (comps.), *Applied Developmental Psychology*. Vol.3. pp.39-80), Nueva York, Academic Press.

Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A Social Psychological Analysis*.New York: MacGraw-Hill.

Berkowitz, L. (1981). The concept of aggression, en P. F. Brain y D. B. Benton (comps.), *Aggression: Theoretical and Empirical Reviews*, vol.1, pp. 103-133. Academic Press.

Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, Consecuencias y Control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Blaya, K. (2013). *Violencia en los Centros Educativos. Conceptos diagnósticos e Intervenciones*. Buenos Aires, Noveluc.

Buelga et al., 2010 S. Buelga, G Musitu, S. Murgui. Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y la internet. *Psicothema* 22 (2010), pp. 784-789.

Buchanan, C. M., Eccles, J. S. y Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones: Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior to adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62-107.

Broc, M. A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en los alumnos. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18, (1), 1219-146.

Brofenbrenner, Urie (1979). *La ecología del desarrollo humano*. España. Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Booth, C. L. (1992) Infants at Risk: The role of Preventive Intervention in Deflecting a Maladaptive Developmental Trajectory”, en J. Mc Cord y R. E. Tremblay (comps.), Preventing Antisocial Behavior, New York, Guilford Press.

Bowlby, J. (1969). Attachment and los. Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.

Buss, A. H. (1961). The Psychology of Aggression, New York, Willey.

Calvete, E. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors profile. Computer in Human Behavior. Septiembre 2010.

Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). La Convivencia en la escuela. Barcelona: Paidós.

Campbell, S. B. y D. W. Fiske (1959). Convergent and discriminant Validity by the Multitrait-Multimethods Matrix, Psychological Bulletin, 56, 81-105.

Campfield, D. C. (2008). Cyberbullying and victimization.: Psychosocial characteristics of bullies, victims, and bully/victims. Tesis doctoral, Universidad de Montana. Recuperado el 12 de junio de 2015. Disponible en: <http://etd.lib.umt.edu/theses7available/etd-12112008-120806/unrestricted/umi-umt-1107.pdf>.

Castillo Rocha, C. y Pacheco Espejel, M. M. (2008). Perfil del maltrato (Bullying) entre estudiantes de secundaria en la Ciudad de Mérida. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13(38), 825-842.

Castillo, J., Gómez del Castillo, M. T. (20014). Influencia de las TIC en los procesos de aprendizaje y comunicación de los estudiantes de educación. Revista de Pedagogía, vol.35, núm. 97-98, junio-julio 2014, pp. 34-51.

Cerezo, F. (1999). Conductas agresivas en la edad escolar. Madrid. Pirámide.

Claes, M. (1991). L'expérience adolescente. Liège. Mardaga.

Cloutier, R. (1996) Psychologie de l'adolescence. (Québec): G. Morin

Cooley, C. H. (1902). Human nature and the social order. New York. Scibner's.

Compas, B. E., Hinden, B. R. y Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.

Commision Scolaire Sir Wilfrid Laurier School Board-SWLSB (2013). *The bully, the bullied and the bystander*.

Conger, R. D., Patterson, G. R. Ge X. (1995). It takes two to replicate: a meditational model for the impacto of the parents' stress on adolecents adjustment. *Child Development*. 66: 80-97.

Correa, D. M., Manjarrés, M., Montes- Fontalvo, J., & Polo Suárez, C. (2003). Factores familiares, educativos y políticos asociado a la violencia en jóvenes. *Psicología desde el Caribe*, 11, 57-74.

Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13,41-60.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.

Christenson, S.L., A.R. Anderson y J.A. Hirsch (2004). Families with aggressive children and adolescents, en J.C. Conoley y A. Goldstein (eds.), *School Violence: A Practical Handbook* (2ª. Ed.) Nueva York, Guilford Press, pp. 359-399.

Cerezo, F., Méndez I. (2013). Agresores en bullying y conductas antisociales. *European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education*, 3 (2013), pp.5-14.

Craig, W. M., Pepler, D. J., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psycholgy International*, 21(1), 22-36.

Crik N. R., Grotpeter J. K., (1995). Children's treatment by peers. Victims of relational and overt aggression: *Development and Psychopathology*, 33, 367-380.

Debarbieux, E. (1999) *La violence en milieu scolaire-2: le désordre des choses*, París, ESF.

Debarbieux, E. (2004). *Violencia nas escolas e globalizacao*, Forum Brasileiro de Educacao, Brasilia, Unesco/MEC.

Del Rey, R. (2001). *Convivencia escolar. Un estudio psicoeducativo sobre clima, disciplina y violencia*, tesis doctoral no publicada, Universidad de Sevilla, España.

Del Rey, R. y R.Ortega (2002). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona, Graó.

Del Rey, R. y R. Ortega (2005). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 10 (26), pp. 805-832.

Díaz- Barriga, A. (2019). *Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad*. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*, 17(1), 237-252.

Dollar, Miller y Col. (1938). *Teoría de la Frustración*.

Dubet, Francois (1998), “ A propos de la violence des jeunes”, *Cultures Conflicts*, núm. 6,pp. 7-24. Disponible en: <http://www.conflicts.org/Numeros/06som.htm>.

Dumas, J. E y R. G. Wahler (1983), *Predictor of Treatment Outcome in Parent Trainig: Mother Insularity and Socioeconomic Disadvantage*”, *Behavioral Assesment*, 5, 301-313.

Dubois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D. y Roberts, M. (1998). *Self -esteem and adjustment in early adolescence: a social -contextual perspective*. *Journal of Youth and adolescence*, 27, 557-583.

Dubow, E. F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A., &Reid, G. (1991). *A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problema-solving skills: Contributions to children ´s behavioral and academic adjustment*. *Child Development*, 62,(3), 583-589-

Díaz-Aguado, (2002). La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria. Madrid. Instituto de la mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DSM-V (1995) Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Barcelona. Masson.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M. y Reuman, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in school and families. *American Psychology*, 48, 90-101.

Estévez et al., (2012). E. Estévez, C. J. Inglés, N. P. Emler, M.C. Martínez-Montegudo, M. Torregrosa. Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: el rol de la reputación antisocial. *Psychosocial intervention*, 21 (2012), pp.53-65.

Emmanuel O. Acquach, M. L. (2014). Patterns and Correlates for Bullying among Young Adolescents. *social-sciences*, 827-840.

Emler, N. y Reycher, S. (2005). Delinquency: cause or consequence of social exclusion? En D. Abrams. J. Marques y M. Hogs (Eds). *The social Psychology of inclusion and exclusion*, pp: 211-241.

Erikson, E. H. (1968). *Identity. Youth and Crisis*. New York. Norton. (Trad, cast., 1980, *Identidad, Juventud y Crisis*. Madrid: Taurus).

Eron, L. D. y L. R. Huesmann (1990), "The Stability of Aggressive Behavior- Even Unto Third Generation", en M. Lewis y S. M. Miller (comp.), *Handbook of Develomental Psychology*, pp.147-156.

Ettekal, I., Krochenderfer-Ladd, B., & Ladd, G. W. (2015). A synthesis of person and relational level factor that influence bullying and bystanding behaviors: toward and integrative framework. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 75-86.

Evans, G. (2005). The environement of chilhood poverty. *American Psychologist*, 59,77-92.

Faiman, C. y Winter, J., S. D. (1974). Gonadotropins and sex hormone patterns in puberty: clinical data. Grunbach M., Grave, G. and Mayer, F.E. (eds): Control of the onset of puberty. New York, Hon Wiley and Sons, Inc. 1974

Farrington, D.P. (1987). Contribuciones psicológicas para la explicación, prevención y tratamiento de la delincuencia, *Delincuencia*, 3 (1/2), pp. 5-34.

Farrington, D. P. (1991). "Childhood Aggression and Adult Violence: Early Precursors and later life outcomes".

Fernández, R., Hernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. México. McGRAW-HILL. Interamericana Editores, SA de CV.

Feshback, S. (1970). Aggression, en P.H. Mussen (comp), *Charmichael's Manual of Child Psychology*, pp. 159-259.

Figuroa, M. (2008). Víctimas del Bullying u Hostigamiento entre Iguales. *Boletín UNAM-DGCS-453*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Ciudad Universitaria. UNAM. México.

Forehand, R. y N. Long (1991), "Prevention of Aggression and Other Behavior Problems in the Early Adolescent Years", en D. J. Pepler y K. H. Rubin (comps). *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, pp. 317-330, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Freud, S. (1905). Las Metamorfosis de la Pubertad, En tres ensayos de la teoría sexual, En *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu Editores. Buenos Aires, 2010.

Frías, M. (2003). Comportamiento antisocial en menores escolares e indigentes. Influencia del vecindario y de los padres. *Revista de Psicología* 22 (1).

Frías, A. (2006). La cultura y las conductas de riesgo en adolescentes. Tesis Doctoral. Granada.

Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping*. London: Routledge.

Furman, W. y Buhrmester, D. (1985). Children's perception of the personal relationship in their social networks. *Developmental Psychology*. 21, 116-124.

Lehalle, H. (1995). *Psychologie des adolescents*. París. Puf.

Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the function of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369.

Lord y D. P. Keating (comps.), *Applied Developmental Psychology*. Vol.3. pp.39-80), Nueva York, Academic Press.

Farrington, D. P. (1987), "Early Precursors of Frequent Offending", en J. Q. Willson y G. C. Loury (comp.), *From Children to Citizens: Families, School and Delinquency Prevention*, pp.27-50, New York, Springer-Verlog.

Gandasegui, V. D. (2011). "Mitos y Realidades de las Redes Sociales", 6, *Prismasocial*, No. 6, 2011, pp.1-26.

Garaigordobil, M., Álvarez, Z., Carralero, V. (2005). Conducta antisocial en niños de 10-12 años: factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de conductas*, Vol. 30, Número 130.

Garaigordobil, M. y Oñaderra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*. Vol. 3, Núm. 2, diciembre, 2010, pp. 243-256. Editorial: CENFINT.

Garbarino, J. (1982). *Children and Families in the Social Environment*, Chicago, Aldine.

García, F. y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.

Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*. 8, 1-33.

Gecas, V. y Seff, M. (1990). Families and adolescent: A review of the 1980s. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 941-958.

Gelles, J. R. y Cavanaugh, M. (2004). *El laberinto de la violencia: Causas, tipos y efectos*, 2004, ISBN, pp. 47-55.

Gelles, J. R y C. P. Cornell (1985). *Intimate Violence in Families*; Beverly Hills, Ca., Sage.

Gilligan, J. (1996). *Violence: Reflections on a National Epidemic*. New York: Vintage.

Goldstein, H. S. (1984). Parental composition, supervision and conduct problems in youths 12 to 17 years old: 1967-72. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23, 769-685.

Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and Delinquency*. Cambridge. Cambridge University Press.

Greenberguer, E., Chen, C. y Bean, M. R. (1998). The role of the “very important” no parental adults in adolescents development. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 321-343.

Hamilton, S. F. y Darling, N. (1996). Mentors in adolescents lives. En K. Hurrelmann y S. F. Hamilton (dir.), *Social problems and social contexts in adolescence: Perspectives across boundaries*. New York: Aldine de Gruyter.

Hanke, B., G. Huber, y H. Mandl, H. (1979). *El niño agresivo y desatento*, Buenos Aires. Capeluz.

Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental prespective*. New York: The Guilford Press.

Hartmann, H. (1937). *La Psicología del Yo y el problema de la adaptación*. Buenos Aires: Paidós.

Hartup, W. W. (1989) Behavioral manifestations of children’s friendship. En T. J. Berndt y G. Ladd (eds.), *Peer relations in child development* (pp. 46-70). New York: Wiley.

Hawkins, L., Pepler, D., & Craig, W. (2001). *Naturalistic observations of peer intervention in bullying*. Cowley Oxford: Blackwell Publishers Ltda.

Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: intervention for bullying and victimization*. Washington, DC: Accelerated Development.

Heinemann, P. (1969). *Apartheid Liberal Debatt*.

Heinemann, P. (1972) *Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna Stockholm: Natur och Kultur*.

Hernández, S. R. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías, aplicado en el proceso de aprendizaje. Enero 2008. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2).

Hinduja, S., Patchin J. (2007). Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence*, 6 (2007), pp. 89-112.

Houdin, C. (2013). *Violencia, Educación y Escuela. Violencia en las instituciones educativas. Un problema complejo*. Revista *Integra Educativa*. Vol. 6. N° 2.

Hoghughi, M. (1992). Un modelo de tratamiento de la conducta antisocial en: Garrido Genovés, Vicente/ Montoro González, Luis (dirs), *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito*. Tirant lo Blanch, Valencia 1992. Pp.155-177.

Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz M. M. y Walder, L. O. (1984). *Stability of Aggression Over Time and Generations*". *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.

Inoff-Germain, G., Arnold, G. S., Nottelmann, E. D., Susman, E. J., Cutler Jr, G. B. y Chrousos, G. P. (1988). Relations between hormonal levels and observational measures of aggressive behavior of young adolescents in family interactions. *Developmental Psychology*, 24, 129-139.

Jackson, Y. y Warren, J. S. (2000). Appraisal social support, and life events. Predicting outcomes behavior in school-age children. *Child Development*, 71(5), 1441-1457.

Jessor, R. (1991). Behavioral science and emerging paradigm for social inquiry? En R. Jessor (eds). *Perspectives on Behavioral sciences: The Colorado Lectures*. Boulder CO. Westview.

Justicia, F., Benítez, J.L., Pichardo, S.C., Fernández, E., García, T., & Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 340-343.

Kazdin, A.E (1988), *Treatment of Antisocial Behavior in Children and Adolescent*, Hoomewood, II, Dorsey Press.

Kochenderfer-Ladd, B. J. Ladd, G. W, & Koche, K. P. (2009). A child and environment framework for studying risk for peer victimization. In M. J. Harris (Ed.), *Bullying rejection, and peer victimization. A social cognitive neuroscience perspective* pp. 27-52. New York. Springer.

Kolvin, I., F. J. Miller, M. Fleeting y P. A. Kolvin (1988). "Social and Parenting Factors Affecting Criminal Offense Rates", *British Journal of Psychiatry*, 152, 80-90.

Kroger, J. (1995). The differentiation of "firm" and "developmental" foreclosure identity statuses. A longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 3, 17-337.

Kroger, J. y Haslett, S. J. (1991). A comparison of ego identity status transition pathways and change rate across five identity domains. *International Journal of Aging and Human Development*, 32, 303-330.

Lera, M. J. (2005). *Violencia Escolar. ¿ Qué es el Bullying?* Available: www.psicoeducación.eu

Li, Q. (2007). New bottle but old wine. A research of cyberbullying in school. *Computers in human behavior*, 23 (2007), pp. 1777-17791

Loeber, R. (1990), "Development and Risk Factors of Juvenile Antisocial Behavior and Delinquency", *Clinical Psychology Review*, 10, 1-41.

Luján, I. (2002). Autoconcepto y conflictos en la construcción de la identidad adolescente en una sociedad cambiante. *Revista Psicosocial*. Disponible en: http://club.idecnet.com/~moruena/indice_articulos_2.htm

- MacKenna, P. (2007). The rise of cyberbullying. *The new Scientist*, 195, (2007), pp.26-27.
- MacMahon, R. y Forehand, R. (1986). "Conduct Disorders". En: E. J. Mash y L. G. Terdal (comps.), *Behavioral Assessment of Childhood Disorder*, 2nda, ed., New York: Guilford Press.
- Malvey, E. P., M. W. Arthur y N. D. Repucci (1993). "The Prevention and Treatment of Juvenile Delinquency": A Review of The Research", *Clinical Psychology Review*, 13, 315-336.
- Marín, M. (1997). *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaída.
- Marcia, J. E. (1989). Identity and self development. En R. M. Lerner, A. C. Peterson y J. Brooks-Gunn, *Enciclopedia of adolescence*. New York: Garland.
- March, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marini et al., (2006) Z. A. Marini, A.V. Dane, S. L. Bosacki, YLC-CURA. Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32 (2006), pp. 551-569.
- Markus, H. R., Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept. A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marmolejo, M. A. y Cuevas, M. C. (2001). *Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterizaciones y razones de su rol (Trabajo de Grado)*. Universidad Javeriana, Cali.
- Martínez, J. L. y Fuertes, A. (1999). Importancia del clima familiar y la experiencia de pareja en las relaciones de amistad adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 14, (2-3), 235-250.
- Márques, A. R., C. Neto y B.O. Pereira (2001). Changes in school playground to reduce aggressive behavior, en M. Martínez (ed.) , *Prevention and control of aggression and impact in its victims*, New York, Kluwer Academic Plenum, pp. 137-145.

Mayer, G. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 467-478.

Mead, G. H. (1934), *Longitudinal Mind self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Melo, C. (1993). Efectos de la separación marital en los hijos. Tesis de Grado. Universidad de Los Andes.

Mendoza. (23 de septiembre de 2011). Bullying. 40% de los chicos que sufren violencia escolar no lo comunican. Recuperado el 06 de agosto de 2014, de El Sol: <http://www.elsol.com.ar/nota/110063/noticias/-bullying---40--de-los-chicos-que-sufren-violencia-escolar-no-lo-comunican..html>

Mestre et al., (2012) V.Mestre, P. Samper, A.M. Tur-Porcar, M.C. Richaud de Minzi, B. Mesurado. Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11 (2012), pp. 1263-1275.

Mesa-Melo, C. Soto-Godoy, M., Carvajal- Castillo, C., Urrea-Roa, P. (2013). Factores asociados a la convivencia social en adolescentes. *Educación y Educadores*, vol.16, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 383-410. Colombia.

Minton, S. y O' Moore, M. (2004) *Dealing with Bullying in School. A Training Manual for Teachers, Parents and Other Professionals*. January 2004. Publisher: Sage.

Monclús, A., Oliva, J., Sánchez, P. Gonzalo, V. y Barrigüete, M. (2004). Bases para el análisis y diagnóstico de los conflictos escolares. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Moreno. D., Estévez. E., Murgui, S., Musito. G. (2006). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. 2009, 9, 1, pp. 123-136.

Moreno, D. (2013). La cultura y las conductas de riesgo en adolescentes. En Estévez, D. (2013). *Los problemas en la adolescencia*. Madrid. Síntesis.

Moss, H. A. y E. J. Susman (1980), "Longitudinal Study of Personality Development, pp.530-595, Cambridge,ma, Harvard University Press.

Muñoz-Rivas, M. J., Lozano M. P. (2004). Violencia en las relaciones de pareja en adolescentes y jóvenes: Una Revisión. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, Vol. 3, Núm. 3, pp. 23-39.

Muñoz, J.J., Navas E.L. (2005) Y Graña J. L. (2005). Factores de riesgo y protección para la conducta antisocial en adolescentes. *Actas españolas de psiquiatría*, 33, 366-373.

Musito, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava M. J. (2001). *Familia y Adolescencia*. Madrid: Síntesis.

Nashiki,, A. G.(2013). Bullying: el poder de la violencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 839-870.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. España. Editorial Morata.

O' Moore, M. (2000) Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in schools, *Aggressive Behavior*,núm.26, pp.99-11.

OECD. (2014). *Mejores políticas para una mejor vida*. Recuperado el 26 de noviembre de 2014, de OECD: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/masinformacionsobrelaocde.htm>

Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, núm.313, pp. 143-158.

Ortega, R. (2000). A global, Ecological and Cultural Model for Dealing with Problems of Violence in European Compulsory School, comunicación presentada en el 6th Meeting of TMR Programme: Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion, Cruz Quebrada-Dafundo, Lisboa.

Ortega, R., Calmestra y J.A. Mora- Merchán (2008). "Cyberbullying", *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, núm. 8, pp.183-192.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington D.C. Hemisphere.

Ortega, R., y R. Del Rey (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE), *Revista de Educación*, núm. 324, pp. 253-270.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we Know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Osterman, K. (2003). Less isolation, less violent students. *Education Digest*, 68 (9) pp.18. 2003

Papalia, D. E. (2005). *Psicología del Desarrollo. De la infancia a la Adolescencia*. Undécima Edición. McGraw-Hill.

Patterson, G. R. (1982). *A social learning approach*, vol. 3, *Coercitive, Family Process*, Eugene, O.R., Castalia Publishig Company.

Patterson, G. R., Dishion, T. J. y Bank, L. (1984). Family Interaction: a process model of deviancy training: *Aggressive Behavior*, 10, 253-267.

Patterson, G. R. (1986), Performance Models for Antisocial Boys", *American Psychologist*, 4, 432-444.

Patterson, G. R., Reid, J.B. y Dishion, T. J. (1992). "Antisocial Boys. Eugene: Castalia.

Parellada, R., Moreno, D. (2010). *Trastorno de la Personalidad Antisocial*. Tercera Edición. España. Editorial E. Baca, S. Cervera. J. Giner. C. Leal y J. Vallejo Barcelona, España: Hispano Europea S.A.

Pfeiffer, C. (1998). Juvenile Crime and Violence in Europe, en Crime and Justice- A Review of Research, 23. The University of Chicago.

Piaget, J. (1972). Intelectual Evolution from adolescence to adult-hood.

Pikas, A. (1989). The common concerni method for the treatment of mobbing. En Roland, E. Y. Munthe, E. (Eds.), Bullying: An international Perspective. (pp.91-105). London: David Fulton.

Prieto, M. , Carrillo Navarro, J. C. Jiménez Mora, J. (2005). La violencia escolar un estudio en el nivel medio superior. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10(27), 1027-1045.

Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en menores espectadores de violencia entre pares. Revista IIPSI, 13 (1), 153-171.

Ramírez, A, (2011). Maltrato entre escolares: diagnóstico en alumnus de 2° de Secundaria de la Delegación Gustavo A. Madero. Tesis UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. México D.F.

Ramos, M. 82008). Violencia y victimización en adolescents escolares. Tesis Doctoral. Sevilla.

Reguillo, R. (2010). Los jóvenes de México. (1er ed.). FCE- CONACULTA.

Reid J. B., Dishion T. (1992). A social interactional approach IV: Antisocial boys. Eugene, OR: Castalia Publishing

Rusby et al. (2005). J.C. Rusby, K.K. Forrester, A. Biglan, C. W. Metzler. Relationship between peer harassment and adolescent problem behaviors. The Journal Early Adolescence, 25 (2005) pp. 453-477.

Rother Hornstein, M. C. (2003). "Identidad y Devenir Subjetivo", en Lerner, H. (comp.). Psicoanálisis: cambios y permanencias. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Rutter, M. & Giller, H. (1983). Juvenile Delinquency: Trends and Perspectives, Nueva York, Penguin Books.

Rodríguez, B. E. y Naranjo, C. N. (1989). Efectos de la disolución marital en el ajuste personal-social y en el autoconcepto de los hijos, Tesis de grado. Departamento de Psicología Universidad de Los Andes.

Rodríguez- Tomé, H. (1997). Maduration biologique et changements psychologiques a l'adolescence. En: H. Rodríguez-Tomé, S. Jakson et F. Bariaud (eds.). Regards actuels sur l'adolescence. París: Puf.

Rodríguez, N. (2004). Guerra en las aulas. Madrid: Temas de Hoy.

Rodríguez, J. y Mirón, L. (2008). Grupo de amigos y conducta antisocial. Cap. Criminológico, 36 (4), 121-149.

Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2010)..Victims and their defender. Dyadic approach. International Journal of behavioural Development, 35, 144-151.doi: 10.11/0165025410378068.

Saucedo, C. (2010). Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela. Violencia en centros educativos. Conceptos diagnósticos e intervenciones. Buenos Aires, Noveduc.

Scales, P. C. y Gibbons, J. L. (1996). Extended family members and unrelated adults in the lives of young adolescents.A rearch agenda. Journal of Early Adolescence, 38, 735-747.

Skinner, F. B. (1953) Science and Human Behavior, New York, The Macmillan Co.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implication for intervention. Journal of adolescence, 22 (4), 453-459.

Sameroff, A. J. y B. H. Fiese (1990), "Transactional Regulation and Early Intervention", en S. J. Meisels y J.P. Shonkoff (comps.), Handbook of Early Childhood Intervention, pp. 119-149, Cambridge University Press.

Sanmartín, J. (2004). El Laberinto de la Violencia. Barcelona: Ariel.

Selman, R. L. (1980). The growth of interpersonal understanding

Serrano, A., Iborra, I., (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Publicaciones del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Serrate, R. (2007). *Bullying, acoso escolar. Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Enero, 2007.

Shavelson, R., Hubner, J. J. y Staton, G. C. (1976). Self- Concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407- 442.

Smith, P.K., D. Pepler y K. Rigby (2004). *Bullying in school: How successful can interventions be?*, Londres y New York, Cambridge University Press.

Smith, C. (2008). Juvenile Delinquency. *An Introduction: Prevention Researcher*, 15 (1), 3-7.

Smith, P. K., J. Mahdavi, C. Carvalho y N. Tippett (2006). An Investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. Research Brief No.RBX03-06, Londres, Dfes, 10 de junio de 2007, en http://www.antibullyingalliance.org.uk/downloads/pdf/cyberbullyingreportfinal230106_000.pdf

Smith, C., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., Tippett, N. (2008). Ciberacoso su naturaleza e impacto en alumnos de secundaria. *J Psicología Infantil*. Abril 2008, 49, (4), pp. 376-385.

Spencer, J. P. (2003). Posture and the emergence of manual skills. *Developmental Science*, 3, 216-233.

Steinberg, L. y Morris, A. S. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.

Stattin, H., & Magnusson, D. (1990). *Path through life, Vol. 2. Pubertal maturation in female developmental*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sticca et al., (2013). F. Sticca, S. Ruggieri, F. Alsaker, S. Perren. Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 23 (2013). pp.52-67.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

Taiariol, J. (2010). *The role of family and school*. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 71 (6-A) (2010) p. 1908.

Tello, N. (2005). *La socialización de la violencia en las escuelas secundarias*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Oct-Dic. Vol. 10. Número 27. México.

Tenzer, S., Ferro, O. y Palacios, N. (2009). *Redes Sociales Virtuales: personas, sociedad y empresa*. Recuperado de <http://www.ccee.edu.uy/ensenian/catcomp/material/RSVa.pdf>.

Thornberg, R. (2010). *A study of children's conceptions of schoolrules by investigating their judgments of transgressions in the absence of rules*. *Educational Psychology*, 30, 583-603.

Thornberg, R., & Jungert, T. (2014) *School bullying and the mechanisms of moral disengagement*. *Aggressive Behavior*, 40, 90-108.

Torres, T. (2011). *Factores asociados a la delincuencia en adolescentes de Guadalajara, Jalisco*. *Papeles de Población*. Enero 2011, 17(68), pp. 103-126.

Trautmann, A. (2008). *Maltrato entre pares o bullying: una visión actual*. *Revista Chilena de Pediatría*., 79 (1), 13-20.

Trejo, M.C. (2014). *Violencia escolar en México. Construcciones sociales e individuales generadoras de la violencia en la escuela secundaria*. *El Cotiano*, pp. 35-44.

Trianes, M. V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). *Educación la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.

Valadez, B. (23 de mayo de 2014). México es el primer lugar a bullying a escala internacional. Obtenido de Milenio: http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304_169593.html

Vasallo et al., (2014). S. Vasallo, B. Edwards, J. Renda, C.A. Olsson. Bullying in early adolescence and antisocial behavior and depression six years later: What are the protective factors? *Journal of School Violence*, 13 (2014), pp. 100-124.

Vázquez, R. (2005). La comunidad de la Preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Actitudes de sus miembros respecto de la violencia y no violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1047-1070.

Vettenburg, N. (1999). Violence in school, awareness-raising, prevention, penalties, General Report Council of Europe Publishing, Bélgica, Council of Europe Publishing.

Vilariño et al., (2013). M. Vilariño, B.G. Amado, C. Alves. Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 23 (2013), pp.39-45.

Whaler, R. G. (1980), "The Insular Mother: Her Problems in Parent- Child Treatment", *Journal of Applied Behavior Analysis* 13, 207-219.

Wolfe, D. A., Scott, K. Wekerle, C. y Pittman A. (2001). Child Maltreatment. Risk and adjustment problems and dating violence in adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 282-289.

Ybarra, M., y K. J. Mitchell (2007). The relative importance of online victimization in understanding depression, delinquency and substance use. *Child Maltreatment*, 12 (2007), pp.314-324.

Yoshikawa, H. (1994). "Prevention as Cumulative Protection. Effects of Early Family and Education on Chronic Delinquency and its Risks", *Psychological Bulletin*, 115, 28-54.

Younis, J. y Smollar, J. (1985). Adolescent relation with mother, father and Friends. Chicago: University of Chicago Press.

Zigler, E., C. Taussing y Black (1992), “ Early Childhood Intervention. A Promising Preventive for Juvenile Delinquency”, *American Psychologist*, 47, 997-1006.