



UNIVERSIDAD SALESIANA

ESCUELA DE PSICOLOGÍA
INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO

“RASGOS DE PERSONALIDAD MEDIDOS POR LAS ESCALAS DEL
MMPI-A EN ALUMNOS VÍCTIMAS DE BULLYING Y ALUMNOS QUE NO
PADECEN ACOSO ESCOLAR”

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :

DAVI KARLA ORTIZ TOVAR

DIRECTORA DE TESIS: LIC. MARTHA LAURA JIMENEZ MONROY

MÉXICO, D. F.

Septiembre 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Contenido

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO I BULLYING	7
1.1 Antecedentes	7
1.2 Definición	8
1.3 Tipos de bullying	8
1.3.1 Bullying físico	9
1.3.2 Bullying verbal	9
1.3.3 Bullying gesticular	10
1.3.4 Cyberbullying	10
1.4 Participantes	11
1.4.1 Roles	11
1.4.2 Características de los participantes	12
Agresor	12
Victima	13
Testigos	14
1.5 Causas del acoso escolar	14
1.6 Consecuencias de ser víctima de acoso escolar	18
1.7 Consecuencias de ser agresor	19
1.8 Consecuencias de ser testigo	19
1.9 Prevención	20
1.9.1 Prevención en la familia	20
1.9.2 Prevención en la escuela	21
1.9.3 Prevención dentro del aula	22
1.10 Tratamiento	25
1.10.1 Tratamiento para el agresor	25
1.10.2 Tratamiento para la víctima de acoso escolar	28
1.10.3 Tratamiento grupal	30
1.11 Avances en la legislación	32
CAPITULO II ADOLESCENCIA	37
2.1 Conceptualización	37
2.2 Teorías de la adolescencia	39

2.2.1 Teoría evolutiva de recapitulación	39
2.2.2 La teoría psicoanalítica del desarrollo del adolescente	40
2.2.3 Teoría de la personalidad de Erikson	40
2.3 Psicología social y adolescencia	41
2.4 Etapas de la adolescencia	43
2.5 Características del adolescente de 15 a 18 años	47
2.5.1 características físicas	47
2.5.2 Características sociales	49
2.5.3 Características psicológicas	54
CAPITULO III INSTRUMENTOS	61
3.1 instrumento multifacético de la personalidad Minnesota para adolescentes MMPI-A	61
3.1.1 Generalidades	61
3.1.2 Objetivo	62
3.1.3 Estructuración	62
3.1.4 Confiabilidad y validez	63
3.1.5 Forma de calificación	64
3.1.6 Escalas	65
3.2 Acoso y Violencia Escolar AVE	72
3.2.1 Generalidades	72
3.2.2 Objetivo	72
3.2.3 Estructuración	72
3.2.3 Confiabilidad y Validez	73
3.2.4 Forma de calificación	74
3.2.5 Escalas	74
CAPITULO IV RESULTADOS	79
CONCLUSIONES	100
BIBLIOGRAFÍA	103

RESUMEN

Actualmente se ha observado que el Bullying es un fenómeno que cada vez se presenta con mayor frecuencia en nuestro país, de ahí que en el presente estudio se buscó detectar los rasgos de personalidad que pueden estar asociados con los jóvenes que son víctimas de acoso escolar. El estudio se realizó con 35 sujetos que estudiaban segundo y tercer grado de preparatoria en el colegio Fray García de Cisneros ubicado en el Distrito Federal.

Se les aplicaron dos pruebas: Por un lado, la denominada Acoso y Violencia Escolar (AVE) de Piñuel y Oñate, para detectar aquellos sujetos que sufren de acoso escolar; por otra parte, se aplicó el Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota para adolescentes, cuya finalidad era encontrar aquellos rasgos de personalidad que podrían ser característicos de las víctimas de bullying.

Para efectos de análisis, se consideraron los 10 puntajes más altos que había detectado el test de AVE y los 10 más bajos. Dentro de los 10 alumnos con puntajes altos en AVE se detectaron 3 casos severos de acoso escolar.

Al contrastar los resultados a través de la prueba estadística t de student, se encontró que existen discrepancias significativas en los rasgos de personalidad de aquellos alumnos que sufren de bullying con respecto a los alumnos que no sufren de acoso escolar. Las escalas donde obtuvieron un puntaje significativamente más alto aquellos alumnos víctimas de acoso escolar son paranoia, hipomanía, esquizofrenia, desviación psicopática y exclusión social.

Obtenidos estos resultados en las escalas clínicas, puede concluirse que la hipótesis de esta investigación ha sido aprobada. Así, puede sugerirse que el bullying está relacionado con daños psicológicos en los alumnos que lo padecen, como lo menciona Cobo (2008) De igual forma, los estudiantes pueden presentar una baja autoestima relacionada con las constantes agresiones (Gómez Castro 2006)

Por otra parte, el hecho de que la población en la que se presentaron casos más severos de acoso escolar fue la que correspondía a alumnos mayores, se asocia con la propuesta de Hurlok (1987) en cuanto a que los más grandes tienen mayores y mejores privilegios, lo que trae que se sientan más directivos que los alumnos más chicos.

Dentro de las limitantes de este estudio se encuentra la poca población con la que se contó, por lo que no se pueden generalizar los hallazgos. Asimismo, la prueba AVE, únicamente revela resultados de alumnos víctimas de acoso escolar, por lo que se sugiere contar con algún instrumento que detecte aquellos alumnos agresores. Se recomienda para otra investigación del mismo tema, realizar entrevistas a alumnos y profesores, aplicar pruebas proyectivas y de inteligencia, que permitan una evaluación más amplia de las víctimas de bullying.

Así, en términos generales puede decirse que esta investigación puede servir de punto de partida para generar estrategias de intervención terapéutica, pero sobre todo a nivel preventivo

INTRODUCCIÓN

La violencia es uno de los problemas de la sociedad que más preocupan en la actualidad. Es definida como “aquellos actos u omisiones que atentan contra la integridad física, psicológica, sexual y moral de cualquier persona. Toda acción violenta tiene la intención de hacer daño y ejercer abuso de poder; puede provenir de personas o instituciones y realizarse en forma activa o pasiva”¹. Los actos de violencia pueden ser tangibles, (violación, maltratos, golpes) o bien, intangibles, que incluye actos que no se ven ni dejan huella, pero dejan en la persona lesiones emocionales.

El ritmo de vida acelerado, muchas veces el estrés, los problemas económicos, los cambios que se viven, las exigencias, etc. están asociados con su presencia. Desafortunadamente hoy en día, las personas están habituadas a vivir entre la violencia, se le considera como un estilo de vida y muchas veces resulta ser la forma de solucionar los problemas, se presenta en la familia, en el trabajo, en la calle e incluso en la escuela

Particularmente, en el ámbito escolar, la violencia deja consecuencias en los alumnos, tanto tangibles como no tangibles. Entre las consecuencias que no pueden visualizarse físicamente puede identificarse la depresión, baja autoestima, desadaptación social, problemas escolares y en algunos casos extremos, las víctimas de acoso escolar presentan ideas suicidas e incluso el mismo suicidio se hace presente.

De allí, la importancia de prevenir, detectar y tratar este fenómeno para lo que resulta fundamental identificar los rasgos de personalidad que se presentan en los individuos involucrados. Así, en el presente estudio se plantea como objetivo diferenciar los rasgos de personalidad de los alumnos víctimas de bullying de aquellos alumnos que no sufren acoso escolar.

Para tal efecto, en el capítulo uno, se revisará el fenómeno de bullying, sus participantes y sus características así como la forma en que ha sido abordado.

El presente estudio fue realizado con alumnos que están en la etapa de la adolescencia, por lo que en el capítulo dos se establecerán conceptos y teorías de la adolescencia abordando varios autores. De la misma forma, se mencionaran

¹ Valenzuela, (2003) *contra la violencia eduquemos para la paz: por ti, por mí y por todo el mundo*. México. Pág. 11

las etapas de la adolescencia describiendo a los individuos de una forma social, psicológica, física, conductual y emocionalmente.

Durante el periodo de la adolescencia los jóvenes atraviesan por una serie de problemas de los que muchas veces no saben cómo resolver, y lo hacen por medio de violencia, muchas veces dentro del aula, por lo que en este capítulo se mencionan algunos de los principales problemas en los que los adolescentes pueden involucrarse.

Por otra parte, se describirán los instrumentos utilizados en el presente estudio como son el Inventario Multifásico de la Personalidad para Adolescentes que indaga sobre los rasgos de personalidad de los sujetos y el test de Acoso y Violencia Escolar, que precisamente detecta aquellos alumnos que son víctimas de bullying.

Finalmente, se expondrán y analizarán los resultados obtenidos de los test aplicados, así como las conclusiones generadas a partir de este estudio.

CAPITULO I BULLYING

En el presente capítulo se abordará el concepto y tipos de bullying. Así mismo, se hablará de las características de cada uno de los roles generados en este proceso. Se revisarán las causas y consecuencias de ser víctima, testigo y agresor de acoso escolar. También, se presentarán propuestas de prevención y de tratamiento

1.1 Antecedentes

El acoso escolar entre los alumnos no es un fenómeno nuevo, se ha hablado de este problema desde hace muchos años, sin embargo, recientemente comenzaron sus estudios e investigaciones. Es en la década de los 70's cuando este fenómeno se hace parte de una investigación sistemática en países escandinavos. Posteriormente, a finales de los 80's y durante los 90's, se retoman las investigaciones en países como Japón, Gran Bretaña, Canadá, Estados Unidos, Holanda y España. En la actualidad es cuando se ha registrado un incremento con respecto a la investigación, la intervención y las medidas gubernamentales.

“En las primeras investigaciones hechas en países nórdicos el concepto que predominó fue el de *mobbing*, concepto que pese a ir en una línea bastante similar al *bullying*, ponía el acento en las conductas de acoso y amenaza entre estudiantes, si bien actualmente es empleado dentro del área laboral”². “Luego a través de la influencia de investigaciones desde USA, predominó el segundo concepto. *Bullying* traducido al español puede ser interpretado como *matonaje*, que hace referencia a un uso impropio y persistente de la fuerza por parte de un estudiante hacia otro”³

² Garcia, M & Madriaza, P, editor, (2006). *Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile*. Brasil. Pág. 248

³ Op. Cit., pag 248, *Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile*

1.2 Definición

Es importante resaltar que este fenómeno se ha estudiado en años recientes debido al incremento a las agresiones entre los niños en las escuelas.

En términos generales el bullying “es una forma de comportamiento agresivo, intencional y dañino, que es persistente, y cuya duración va de unas semanas a, en ocasiones, meses. Siempre existe un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar, aunque no haya provocación alguna. Puede ser ejercido por una o varias personas. A las víctimas les resulta muy difícil defenderse”⁴

Sharp y Smith señalan que: “el bullying es una forma de comportamiento violento, intencional, dañino y persistente, que se puede ejercer durante semanas o incluso meses, y supone una presión hacia las víctimas que las deja en situación de completa indefensión. En toda situación de bullying hay siempre un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar”⁵

Otra concepción significativa es la propuesta por Voors (2005), quién señala que el bullying “es un fenómeno que normalmente ocurre entre dos (o más) iguales, la semejanza más común es la edad. A pesar de esta coincidencia, debe existir un desequilibrio entre los participantes”⁶

Por otra parte, Serrano define al bullying como: “un comportamiento negativo (dañino) intencional y repetido a manos de una o más personas dirigido contra otra que tiene dificultad para defenderse”⁷

1.3 Tipos de bullying

La mayoría de los autores como Harris y Petrie (2003) dividen al bullying en tres tipos: físico, verbal y gesticular. Sin embargo en grandes simposiums, conferencias y congresos cada día es más escuchada una cuarta división, se trata

⁴ Cobo, P. (2008). *Bullying en México: conducta violenta en niños y adolescentes*. México: Quarzo. Pág. 55

⁵ Sharp, S; Smith, P. (1994) *Tackling Bullying in your school*, England, Ed. Rout. Cit. Por Cobo (2008) op cit

⁶ Voors, W. (2005) *Bullying: el acoso escolar*. Barcelona, Ed. Oniro. Cit. Por Cobo (2008) op cit.

⁷ Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela: como detectar, prevenir y resolver el bullying*. España: Ariel. Pág. 81.

del cyberbullying, esta división la explica Paloma Cobo y Romeo Tello en la obra *Bullying en México*.

Cabe mencionar que otros autores hacen otra tipología de bullying nombrando bullying psicológico, sin embargo se cree que todos los tipos de bullying llevan consigo un daño psicológico, es incorrecto suponer que un bullying físico no provoca daños emocionales en la víctima.

1.3.1 Bullying físico

Pegaron un letrero en mi espalda que decía “patéame” y mis compañeros comenzaron a golpearme.

El bullying físico incluye todas las agresiones corporales, tales como: golpes, patadas, empujones, daño a las pertenencias de la víctima, encierros, jalones de cabello. Aunque estas agresiones son las más comunes, en los últimos años se ha combinado con diversas formas del abuso sexual. El acoso físico es el tipo de bullying más fácil de identificar ya que deja huellas corporales. Es importante mencionar que las agresiones van de acuerdo a la edad del agresor, entre más desarrollados sean los transgresores más graves son las agresiones, ya que son ejecutadas con más fuerza física y con una intención más específica, esto pasa generalmente con los varones, debido a que físicamente crecen los músculos, como extremidades y masa corporal, por el contrario con las chicas, surge el cambio de bullying físico por uno verbal o gesticular.

1.3.2 Bullying verbal

“Mis amigas no me dejaban jugar porque no traía una chamarra de marca. Cuando por fin logré convencer a mis papás para que me compraran una, me molestaban diciéndome que era pirata”⁸

⁸ Cobo, P. (2008). *Bullying en México: conducta violenta en niños y adolescentes*. México: Quarzo. Pág. 60

Este tipo de bullying no incluye agresiones físicas pero si igual de dañinas como el poner apodos, insultar, amenazar, generar rumores, expresar dichos que expresen racismo o feminismo así como machismo esto con la finalidad de hacer una discriminación o transmitir chismes o bien acciones de exclusión o bromas insultantes y repetidas. Este acoso verbal es el más utilizado por las chicas, sobre todo en la etapa de la adolescencia.

1.3.3 Bullying gesticular

“Hay un compañero en clase que cuando el profesor no está mirando me hace señas continuas de que me va a golpear en la salida”⁹

Estas agresiones son las más difíciles de detectar, ya que ocurren usualmente cuando “nadie está mirando” aquí los niños son minuciosos para agredir mientras no estén a la vista personas que puedan advertir la situación. En este tipo de bullying destacan conductas como señales obscenas, miradas intimidantes, una cara desagradable o gestos, estas son efectuadas con el propósito de amenazar o excluir. Este acoso puede generar más inseguridad a la víctima ya que percibe que el agresor puede agredirlo aun estando presente una autoridad, y en cualquier momento llevará a cabo sus amenazas convirtiendo el bullying gesticular en físico.

1.3.4 Cyberbullying

“Se meten al chat y me escriben cosas que no me gustan, o me mandan mensajes a mi celular diciéndome que me van a golpear a la hora de la salida”¹⁰

Este tipo de bullying es a consecuencia de los grandes avances de la tecnología. Hoy en día el internet y la telefonía celular son canales de comunicación que en muy poco tiempo se han vuelto necesarios alrededor del mundo.

⁹ Cobo, P. Op. Cit. Pág. 61

¹⁰ Cobo, P. Op. Cit. Pág. 62

El Cyberbullying se caracteriza por amenazas, difamaciones, o bien diferentes formas de comunicación agresivas y violentas. Las herramientas para que se lleve a cabo este tipo de bullying son los celulares con llamadas y mensajes o bien por el internet con correos, el chat o paginas como "la jaula". Todas estas amenazas y agresiones se pueden ejecutar desde el anonimato, sin que el emisor del mensaje pueda asumir la responsabilidad de sus actos.

1.4 Participantes

A fin de comprender el proceso del bullying, a continuación se presenta el rol que cada uno de sus participantes juega así como sus características.

1.4.1 Roles

Por lo general en el bullying se hacen presentes dos polos, la (s) persona (s) agredida (s) y la (s) persona (s) agresora (s). Es fundamental tener identificados a estas dos partes. El abusador es alguien responsable de una tiranía predeterminada, continua, malévol y despreciable. Cabe mencionar que hay una serie de características emocionales que lo llevan a realizar el abuso; por ejemplo, que escape de situaciones familiares agresivas o de indiferencia, simplemente puede sentir envidia de la víctima, ya que el agresor tiene poca tolerancia a la frustración, resuelve estos problemas haciendo sentir menos al agredido; o bien puede estar repitiendo un patrón de abuso de poder o fuerza con el que convive en diferentes espacios.

La víctima es el extremo quien recibe la agresión repetidamente, indefensa y típicamente sin ningún protector. Obviamente esta persona es la que más sufre, ya sea por maltrato físico directo o indirecto o por las consecuencias emocionales. Estas personas son identificadas a futuro por tener baja autoestima, problemas de introversión, así como habrán de padecer una serie de situaciones depresivas.

Finalmente, tenemos a la parte más complicada que son los testigos. Esta complicación reside en el hecho de que su presencia implica una especie de complicidad que no es aceptada fácilmente; además genera emociones que no

suelen ser de fácil resolución. Por lo común experimentan sentimientos de enfado, tristeza, miedo o indiferencia (Harris y Petrie, 2003). Normalmente los testigos no se implican con el abuso, pues tienen miedo y no quieren convertirse en la siguiente víctima. En la mayoría de las ocasiones no saben qué hacer, pero si saben que no quieren correr el riesgo de equivocarse y prefieren mantenerse al margen; esto además les da seguridad, pues con mayor o menor coincidencia saben que “mientras otro sea la víctima, no seré yo”. Al pasar el tiempo pierden confianza en sí mismos, a la vez que se desensibilizan con las conductas de los agresores y se sienten menos solidarios con las víctimas.

1.4.2 Características de los participantes

Gómez et al (2007) establecen una diferenciación en cuanto a las características psicológicas y sociales del agresor y víctima participantes en el bullying.

Agresor

En el perfil de los agresores predomina la reactividad, impulsividad e hiperactividad, existe temperamento agresivo así como conductas disruptivas y neuroticismo en el aula que no permiten que se integre. Muestran un bajo cociente intelectual y menor sensibilidad. Son más asertivos que sus compañeros, fácilmente provocables y parecen estar a gusto con las agresiones. Los acosadores suelen tener baja autoimagen, la peor conducta, lo que trae consigo poca aceptación. A los agresores no les gusta competir académicamente y son poco o nada cooperativos para llevar a cabo tareas en equipo.

El agresor comúnmente presenta conductas que manifiestan dureza e insensibilidad, puede que esto revele lo contrario y que su conducta agresiva sea como un mecanismo de defensa hacia su inseguridad.

El niño agresivo suele ser físicamente más grande y fuerte que el resto del alumnado, por lo que esto crea en él una identidad de poder y superioridad.

El acosador, generalmente se desenvuelve desde la infancia en ambientes familiares violentos en donde los padres ejercen agresiones hacia ellos, es entonces cuando los niños llegan a la etapa escolar y tienen miedo a ser agredidos como en casa (en caso de quienes hayan sufrido agresiones), o a decepcionar a los padres que han educado de forma de que su hijo “no se deje”. Estas actitudes de inseguridad incitan al niño a ejecutar conductas agresivas.

Cabe mencionar que los alumnos acosadores cuentan con un gran número de amigos y seguidores, hasta pueden contar apoyo o respeto de algún profesor.

Es importante resaltar que no en todos los casos del agresor tiene que ser así, existen factores de personalidad que hacen que el acosador reaccione de esta forma. La familia del agresor suele ser poco comprensiva, atípica o con poca unión familiar en donde los valores así como la expresión emocional pasan a segundo plano.

Victima

Las personas que son víctimas de acoso escolar comúnmente tienen alguna discapacidad, defecto físico, o son diferentes al grupo por diversos factores como raza, religión, nivel socioeconómico, religión, identidad sexual, indumentaria, sensibilidad artística, bajo nivel académico, de familias atípicas, entre otros. Son blancos de abuso escolar los niños tímidos, que usan lentes, alumnos débiles o aquellos alumnos que han sufrido de alguna pérdida familiar.

Las víctimas se definen por ser tímidas, apocadas e introvertidas. Tienen mayor inseguridad, sensibilidad y cautela. Manifiestan una tendencia a la huida y falta de asertividad, así como un bajo autoconcepto. Ellas se perciben como menos competentes y poco aceptadas socialmente. Se sienten solos y poco equipadas para responder hacia las agresiones de sus compañeros, presentan menos habilidades sociales y de comunicación.

Debemos de hacer excepciones de víctimas, no todas las víctimas deben tener estas características. Existen víctimas que tienen una manera peculiar de llamar

la atención por su forma de vestir, el tipo de charlas en las que se involucran, por sus ademanes o su entonación al hablar. Estas víctimas no son precisamente tímidas y poseen alguna característica que propicia que los demás pongan atención en ellas. También existen las víctimas que inconscientemente provocan que se les lastime, existen víctimas que se exhiben sin reservas así como las personas buscadoras de represalias y que buscan estímulos.

Las familias de las víctimas pueden tener problemas económicos. Se caracterizan también porque estas pueden ser poco armoniosas, lo que provoca dificultades en la relación con los padres. Se puede observar que los niños que son víctimas son más dependientes de sus padres y estos suelen ser más sobreprotectores.

Testigos

Los testigos son los participantes pasivos y aparecen por casualidad. Los testigos no tienen ciertas características específicas dentro de este fenómeno, sin embargo lo que los hará actuar como agresor o victimario son sus características como individuo, es decir, si los testigos tienen rasgos similares a los de las víctimas, serán personas con sentimientos de inseguridad y baja autoestima, por lo contrario, si tienen características más agresivas comenzarán a actuar como victimarios. Por lo tanto, si estos testigos no reportan lo acontecido que definen al bullying corren el riesgo de convertirse en victimarios o agresores.

Cuando ser testigo se convierte en una práctica continua, se puede mencionar que el alumno solo experimenta sentimientos de impotencia o bien, morbo.

1.5 Causas del acoso escolar

La familia es el primer encuentro de un niño hacia un modelo de ambiente violento. Cuando hablamos de violencia intrafamiliar no solo es necesario que exista una persona golpeadora, es suficiente nombrar este término cuando existe un miembro de la familia que ejerza una actitud de amenaza, de intimidación, de subordinación intransigente sobre los más débiles, por lo general ellos son los hijos y esposa. La violencia intrafamiliar no solo se manifiesta con golpes sino con gritos o regaños explosivos por un motivo mínimo. Decimos que existe violencia

intrafamiliar cuando la armonía familiar se fractura cuando uno o más miembros de la familia se relacionan con ellos únicamente haciéndolos sentir en permanente riesgo de ser golpeados, ignorados o descalificados.

Resumimos de esta forma que “la presencia del poder será un factor de suma importancia en la ejecución del bullying. Los niños crecen con la convicción de que la mejor perspectiva a futuro es conseguir a una figura débil ante la cual exhibir su poder, pues según este esquema siempre es mejor aspirar a ser victimario que víctima.”¹¹

Otro aspecto que involucra a la familia dentro del fenómeno del Bullying es el abandono en el cual crecen los niños y adolescentes. El alejamiento de figuras paternas que implanten autoridad y límites en la conducta de los niños, que les enseñen a resolver problemas y a asumir las consecuencias de sus actos, influye grandemente al desarrollo de desajustes emocionales que solo producen niños que no toleran la frustración y que responden con berrinches cuando las cosas no salen cuando, como y la hora que ellos las quieren.

Si se vive en sociedades complacientes, en donde a las figuras de autoridad como son civiles, familiares, escolares etc. les resulta cada vez más difícil poner límites, este sería otra causa de que se genere agresividad en los niños o adolescentes. El ser buenos padres se confunde con ser el mejor amigo o el mejor cómplice de los hijos, en donde los padres siempre van a estar presentes cuando necesiten que se les resuelva un algún problema a los hijos, en donde no importa la responsabilidad que tiene el hijo como causante del conflicto en donde se encuentra involucrado. Esto induce que se forme entre los niños y adolescentes una incapacidad para enfrentar situaciones problemáticas así como las consecuencias de sus actos, con el paso del tiempo dicha actitud crea la posibilidad de que se desplieguen en ellos conductas violentas hacia sus padres, compañeros o bien, cualquier desconocido.

¹¹ Cobo, P. Op. Cit. Pág. 33

Los medios de comunicación como son: internet, videojuegos, televisión y cine es otro factor que incide en el desarrollo de la conducta de niños y adolescentes. La televisión imparte información rica en contenidos a los televidentes, de la misma forma abre espacios para la convivencia social, sin embargo “estandariza los conocimientos, y el modelo que proporciona tiende a la mediocridad de la información, de la inteligencia y de la imaginación”¹² El problema no está en el tiempo de exposición sino en las expresiones de violencia que la televisión difunde cotidianamente. En México encontramos a los contenidos violentos en la prensa que nos da a conocer el estado por el que atraviesa la seguridad nacional como una nota roja en la que plasman fotografías con un alto grado de violencia. Por la mañana, a medio día y en las noches los noticieros nos narran los asaltos, los secuestros y el número de ejecutados del día anterior de forma en que los televidentes se confunden con la importancia de la demanda ciudadana y con la costumbre de oír hablar de las diversas manifestaciones de la violencia.

En cuanto al cine y la televisión, algunos estudios (López y Cerda, 1997) mencionan que la exposición excesiva a programas con contenido violento puede generar agresividad en los niños. Esta violencia realista y triunfalista en un programa induce a la imitación y los efectos de esta agresión pueden surgir a largo o corto plazo. De la misma forma los televidentes en su mayoría niños y adolescentes llegan a identificarse con algún personaje ya sea víctimas o agresores, o bien, quizá acepten poco a poco la violencia como vía para la resolución de problemas.

El tipo de violencia que se presenta en estos programas puede ser *verbal* en la que se muestran amenazas, diversas formas de intimidación o el uso de groserías. Otro tipo de violencia sería la *narrada* en donde los personajes cuentan unos a otros situaciones de contenido altamente violento. La violencia *visual* se presenta con pleitos, asesinatos, persecuciones en automóviles que terminan con accidentes letales.

¹² Cobo, P. Op. Cit. Pág. 37

En internet existen páginas que difunden contenidos explícitamente violentos; diferentes tipos de accidentes o agresiones son repetidas varias veces como si estos fueran escenas cómicas, se expone pornografía así como ejecuciones de animales y personas. También están aquellas páginas en donde permiten que los usuarios interactúen, muchas veces de forma anónima para que los niños o adolescentes se insulten, difamen o amenacen. En México la página más famosa es “la jaula”.

Los videojuegos tienen algunos aspectos positivos como ayudar a la persona a elevar la tolerancia a la frustración, son fuente de compañerismo, o hace compartir gustos y momentos con los padres. Sin embargo la mayoría de los videojuegos contiene situaciones de violencia. Estos juegos se prestan para que los sujetos interactúen en actos violentos, es por esto que los videojuegos son criticados debido a que es uno de los medios que más incita al comportamiento violento ya que los objetivos de estos son matar, atacar, destruir o eliminar, si esto se lleva a cabo se obtiene el triunfo o se alcanza la meta del juego.

“En el mundo virtual de los videojuegos los niños aprenden, de manera activa e inconsciente, que la vida y la muerte dependen solo de su agilidad manual y visual. Este aprendizaje se desarrolla estrictamente en el nivel afectivo, entre importantes descargas de adrenalina, sin que la cognición y mucho menos la reflexión desarrollen el mínimo papel. La oferta de los videojuegos ofrece peleas en el ring, en escenarios que superan nuestra imaginación, en donde el enemigo puede ser un luchador, un boxeador, un monstruo, un superhéroe, una pandilla o un grupo guerrillero. Aun aquellos juegos supuestamente no violentos, porque no implican una pelea, incluyen algún tipo de violencia; producen accidentes graves, o la aventuras en las que múltiples obstáculos pueden producir la muerte si no son adecuadamente superados”¹³.

Este tipo de actividades pueden generar situaciones graves, tales como permitir que los niños se acostumbren a la violencia que se difunde en el cine, televisión, internet, etc. y que crezcan pensando que las múltiples manifestaciones de la

¹³ García, S.; Ramos L. (1998) Medios de Comunicación y Violencia. México, Fondo de Cultura Económica. Citado por Cobo. Op. Cit.

violencia son parte de la vida cotidiana, que es normal, pero sobretodo que esta es necesaria para el desarrollo de los individuos.

Si se considera lo que puede suceder de la mezcla de estos dos importantes factores como son la violencia cotidiana en los medios de comunicación y la incapacidad para reconocer límites, tendrán que asumirse los riesgos a los que están expuestos los niños y adolescentes al no hacer algo para contrarrestar estas expresiones de la conducta en los diferentes ámbitos. De allí la importancia de la prevención como un deber responsable y bien orientado que podría permitir disminuir conductas tales como: la agresividad entre jóvenes de manera soez en páginas como “la jaula”; presenciar videos de riñas callejeras en las calles como si se tratara de un espectáculo para disfrutar en páginas de internet como “youtube”; casos de “juegos” entre niños en donde alguien es el secuestrado o violentado, al grado en donde la policía tiene que hacerse partícipe.

Todas estas conductas probablemente nacen de los niños que disfrutaban poniendo apodosos a sus compañeros de clase, que los insultan, golpean, empujan, que aprendieron que el mundo está dividido en dos partes: débiles y poderosos, y los agresores no quieren ser de la parte débil, ya que es mejor controlar que ser la víctima.

1.6 Consecuencias de ser víctima de acoso escolar

La vida de las víctimas suele ser miserable, si el acoso se da dentro de la escuela es difícil que quieran acudir a ella, o piden a los padres lleguen lo más pronto posible por ellos, debido a que la hora de la salida es cuando más se sienten vulnerables. Existen casos en donde las víctimas deciden no regresar al colegio o exigen ser cambiados de plantel. Como consecuencia a largo plazo es que las víctimas probablemente presenten problemas de pérdida de confianza y baja autoestima. Además llegan a sentir culpa por no haber sabido defenderse, o bien sienten que en cierta forma ellos provocaron que los agredieran. En la vida adulta además de estar marcada por la violencia, por lo general suelen tener relaciones disfuncionales. Estos sentimientos infieren en la concentración y en el aprendizaje.

Físicamente presentan algunos síntomas como dolores de estómago y cabeza, ataques de ansiedad, de nervios o miedo, llegan a tener pesadillas y en casos muy extremos algunos niños optan por no querer salir de su casa.

Otras consecuencias de haber sufrido acoso escolar en la niñez es que los niños revelan baja autoestima, mayor ausentismo en las escuelas, existe la probabilidad de que las víctimas no terminen con sus estudios, la depresión y el suicidio son consecuencias extremas pero también suceden.

1.7 Consecuencias de ser agresor

Harris Patrie (2003) también identifican un grado de depresión mayor en adultos agresores que en adultos que no acosaron a otros compañeros en la escuela. Asimismo, las personas que en algún momento de su vida fueron agresores tienden a manifestar conductas antisociales y suelen presentar características de tipo psicopático, que terminan en situaciones violentas y criminales. Las personas agresoras son propensas a participar en actos delictivos, son sancionadas por realizar conductas bajo los efectos de drogas o alcohol, así como presentar dependencia de sustancias tóxicas.

Voors (2005) alude que el mayor riesgo del bullying es que “el blanco del acoso tiende a manifestar brotes de violencia extrema” contra sí mismo y contra otros.

1.8 Consecuencias de ser testigo

Los testigos también llegan a sufrir de consecuencias emocionales negativas, generalmente muestran impotencia y miedo ante la posibilidad de ser la próxima víctima. El sentimiento de miedo recae en que la mayoría de las veces los testigos optan por no hacer nada y por lo tanto se vuelven cómplices de los agresores generando remordimiento.

Hay que recordar que los testigos no pidieron estar involucrados en el suceso del bullying, ya que solo presenciaron la situación, sin embargo la consecuencia es

que estos testigos comiencen a acostumbrarse a presenciar este tipo de conductas violentas y no hagan nada al observar algún tipo de acoso. Una consecuencia aun peor es que estos participantes disfruten al estar presentes en el proceso del bullying, como se observa ellos no participan activamente se vuelven una parte importante en este funcionamiento, ya que el agresor se siente gratificado o reforzado al ser visto al realizar este tipo de conductas.

1.9 Prevención

“Cuidado con el chiste que no es gracioso y con el juego que no todos están jugando”¹⁴

El trabajo preventivo resulta ser sumamente relevante y debe ser llevado a cabo en diferentes contextos, como a continuación se indica:

1.9.1 Prevención en la familia

El principal factor para prevenir el bullying comienza desde casa, antes de que el niño entre a la escuela. Los padres tienen la importante tarea de preparar a sus hijos para que tengan cabida en el mundo social que esta fuera de la familia. Cuando los hijos comienzan a asistir a la escuela ya se les debió haber enseñado a tener cierto grado de dominio sobre sus impulsos agresivos y a darse cuenta de que las demás personas también tienen necesidades.

La habilidad con la que los niños tienden a ser socialmente aptos varía mucho, pero el proceso finalmente siempre es el mismo. John Pearce (2008) nos despliega una serie de recomendaciones para que los padres puedan ayudar a sus hijos a socializar:

- ✓ Poner el ejemplo de buenas relaciones.
- ✓ Controlar bien ellos mismos su propia agresión.
- ✓ Aclarar que la agresión violenta es inaceptable.
- ✓ Detener de inmediato cualquier demostración de violencia inaceptable.

¹⁴ Jones, E (2008). *Aspectos Prácticos en el manejo de las intimidaciones y la conducta en secundaria, en: Intimidación una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: Fondo de cultura económica. Pág. 79

- ✓ Identificar y nombrar los efectos de la agresión.
- ✓ Describir cómo se siente la víctima de violencia.
- ✓ Enseñar a tener relaciones de cuidado y empatía.

Asimismo, John relata que los padres juegan un papel muy importante dentro de la prevención hacia el acoso escolar, ellos tienen que otorgar el mejor cuidado posible a sus hijos, nuevamente nos muestra algunas estrategias: “deben enseñar a los niños a hacerse responsables de sí mismos y de los demás, enseñarles el respeto hacia sí mismos y hacia los demás, que muestren cuidado y amabilidad y enseñarles cuales son los niveles adecuados de asertividad y agresión. De la misma forma propone que conviene implantar reglas de conducta firmes, claras y sistemáticas así como mantener una rutina predecible y regular en su vida cotidiana, encauzar cualquier demostración de agresión por distracción e intervención temprana. Se deben supervisar situaciones en las que es probable que surja la agresión, además de evitar la exposición a la violencia en casa, en la escuela o en videos, películas o TV. Nunca se debe permitir que agresiones inaceptables produzcan resultados benéficos para los niños: siempre deben tener un costo que pagar”.¹⁵

1.9.2 Prevención en la escuela

En la obra “Intimidación, una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas” Michelle Elliot (2008) menciona como forma de prevención, preparar el terreno desde el primer día de clases, en el momento en que se imparten las reglas dentro del salón es elemental hacer saber al alumnado que a veces hay algunos abusadores pero que estos no se toleran dentro de la escuela, cada agresor tendrá que asumir las consecuencias de sus actos, aquí se pueden mencionar las sanciones. Elliot explica que no es recomendable fingir que había abusadores pero que actualmente ya no hay.

Pero no solo se tiene que informar a los alumnos, sino que se tienen que hacer partícipes también los padres de familia, donde se tiene que informar que algunos niños de todas las generaciones son molestos para los demás, de esta forma los

¹⁵ Pearce, J (2008) *¿Qué se puede hacer con el agresor?, en: Intimidación, una práctica para combatir el miedo en las secundarias*. México: Fondo de cultura económica. Pág. 173

maestros estarán en libertad de informar a los padres acerca de las actitudes de la escuela hacia esos alumnos y sus víctimas.

Por otra parte, habla de teatro y talleres especiales en donde se deja a los jóvenes dirigir una obra o asamblea que plasme como rechazar los intentos del agresor o cómo decirle “no” al ladrón o cómo “denunciarlo”. En estas actividades se debe de asegurar de entablar una conversación sensata acerca de lo que sucede tanto al agresor como a la víctima.

En cuanto a los maestros se refiere, deben estar ahí a tiempo en clase y en los pasillos. Es mejor esto, a pasar el tiempo averiguando que fue lo que sucedió mientras los acosadores estaban en los rincones del patio. Cuidado con lo que sucede en las áreas donde nadie va. La falta de vigilancia en las escuelas genera un sentimiento de impunidad para los agresores, mientras que para las víctimas genera un sentimiento de abandono y falta de reconocimiento.

Los profesores y directivos deben conocer cuáles son las agencias cooperadoras y otros profesionales que pueden ayudar en caso de que se presente el acoso escolar dentro de la escuela.

1.9.3 Prevención dentro del aula

Ahora bien, se debe mencionar que la prevención dentro del aula escolar, es decir, en un núcleo más pequeño donde participa un profesor y compañeros de clase, es muy importante pues es uno de los contextos que más influye sobre el clima general del centro escolar.

Los maestros son el modelo de los alumnos, ellos deben fomentar las interacciones positivas, así como enseñar a los alumnos como resolver situaciones difíciles antes de que surjan los problemas de esta forma se puede reducir el acoso.

El rendimiento académico de los alumnos influye en el ambiente que se pueda generar en el aula. El fracaso escolar está relacionado con niveles de violencia

mayores, de esta forma se puede decir que existe una relación entre los alumnos agresivos y el acoso escolar. Entonces el docente debe cumplir con una alta expectativa de rendimiento académico además de la adaptación del currículo a los progresos y capacidades de los alumnos, esto para prevenir la violencia escolar.

Fomentar actividades extra curriculares en los alumnos en donde se puedan valorar otras actividades además del éxito académico y una buena relación del docente con los alumnos, en donde el maestro brinde confianza y exista una comunicación saludable son efectos positivos tanto en alumnos como adultos para un clima satisfactorio dentro del salón de clases. Si una buena calidad de comunicación existe entre el docente y el alumno, facilita al alumno a acercarse al maestro y reportar si es que sufre de violencia escolar, además de romper la ley del hielo, ayuda a disminuir con la victimización.

La actitud del docente también puede ser un factor para que exista acoso escolar dentro del grupo. Un maestro con un alto nivel de inseguridad puede repercutir negativamente en la actuación de los alumnos, a su vez puede generar comportamientos transgresores. La inseguridad de los profesores puede ser debido a diversos factores, por ejemplo, discusiones continuas entre colegas, o porque aparezcan informes negativos en los medios. Pero esto puede disminuir por el deseo de convivencia o por el apoyo de la dirección. Finalmente se explica que el bienestar y la imagen positiva que los adultos tienen de sí mismos es importante para evitar un clima agresivo dentro del aula. Sin embargo la inseguridad no es solo el agente que inquieta a los docentes, existen otros agentes que afectan al maestro tales como la victimización de que pueden ser objeto, los problemas dentro de su carrera, la insatisfacción con los colegas o el estrés, además de la existencia de grupos numerosos, una carga de trabajo demasiado pesada, o el estatuto en ocasiones, precario de los docentes. Estos agentes generan insatisfacción en el profesor, y estos a su vez actitudes rígidas y tensas con los alumnos por lo que no solo afecta la comunicación sino la calidad de la convivencia y en buen ambiente en el aula.

La capacitación de los profesores es uno de los factores de protección más efectivo contra el fenómeno del bullying. Ellos necesitan de información básica sobre la tipología de los fenómenos de violencia o agresividad entre los jóvenes. “Los elementos principales de esta capacitación son los siguientes: conocimiento y comprensión de los procesos de emergencia de la violencia; habilidades sociales que permitan y fomenten la empatía, la escucha y la negociación; procedimientos de gestión de los grupos en el aula; técnicas de resolución de conflictos; técnicas de identificación de factores de crisis; gestión de situaciones de crisis; y gestión después de la crisis”¹⁶. Además necesitan información de la forma en que se pueda prevenir enfrentar y reducir la escala individual y grupal de transgresores dentro del salón de clases.

Michele Elliott expone una dinámica para trabajar dentro del aula, en donde explica que “hacer amigos” es una forma preventiva del acoso en el salón. Aunque se les dice a los alumnos que sean amigos, rara vez se les dice cómo se puede lograr esto. Se debe tomar en cuenta que usualmente las intimidaciones son intentos mal dirigidos de los alumnos que quieren formar parte de un grupo, o bien, que quieren acercarse a alguien para hacerse su amigo. Se propone a los alumnos que hablen acerca de las maneras de hacer amigos, haciendo una lista de 10 maneras de hacer un amigo. Esto se puede llevar a cabo de forma inversa, invitando a los alumnos que realicen una lista 10 maneras de *no* hacer amigos. La dinámica también se puede reforzar de otra manera: incitar a los alumnos a representar a alguien que está tratando de hacer amigos de la forma equivocada, posteriormente hacer la representación de forma correcta de hacer amigos.

Establecer un contacto es otra de las sugerencias que despliega Elliot, al respecto, señala que es importante que la escuela implante sus normas, pero que es más sustancial que los propios alumnos creen las suyas, esto puede ser elaborando un contrato al cual hagan referencia en su propio grupo. Este contrato será un conjunto de reglas mutuamente acordadas acerca de lo que se considera bueno y malo, aceptable e inaceptable dentro del aula.

¹⁶ Serrano, A (2006). *Acoso y violencia en la escuela: como detectar, prevenir y resolver el bullying*. España: Editorial Ariel. Págs. 179-180

Con esto Elliot recomienda no pasar por alto el chiste que no es gracioso, el juego que no todos estaban jugando, el accidente no accidental, cuidado con las palabras: “ fue un accidente”, “me lo encontré”, “lo tome prestado”, “tan solo...”.

1.10 Tratamiento

Una vez identificado el proceso del bullying es importante hacer una intervención lo más rápido posible, no solo con la víctima sino con el agresor, esto a nivel individual como grupal. En este apartado se describirán algunas sugerencias y estrategias para combatir el acoso escolar.

1.10.1 Tratamiento para el agresor

Harris y Petrie (2003) plantean como primer estrategia para reducir este fenómeno, establecer medidas disciplinarias que permitan reforzar las acciones positivas y no resaltar solo aquellas que ameriten castigos o represalias. Es importante resaltar que los adultos son el modelo de los niños, por lo que ellos siguen las conductas de los mayores, por lo que no se le puede pedir a un niño que deje de gritar gritándole, ya que ellos aprenden más de lo que ven que de lo que escuchan.

Los castigos pueden ser útiles siempre y cuando sean adecuados, si se implanta un castigo agresivo, las posibilidades de que exista otro hostigamiento son altas. Los castigos tienen que llevar consigo tranquilidad, como que el agresor pida una disculpa en público, o bien privada y cara a cara, por escrito para que esté más reflexionada o un regalo o favor especial para la víctima. Es elemental que lo anterior sea con el consentimiento de la víctima y supervisado por alguien para lograr que esto se lleve a cabo con la finalidad deseada.

En cuanto a la asertividad se refiere, es necesaria tanto para la prevención como para la intervención del bullying, ya que esta se define como la manera adecuada, correcta y positiva de actuar y responder ante un problema. Cuando un problema se resuelve de forma asertiva “el individuo tiene que pasar por un proceso de

introspección emocional y racional para poder dar una respuesta justa y medida, es decir, adecuada”¹⁷.

Como lo explica Goleman, (1995) la inteligencia emocional nos ayuda a aprender formas de autodominio, persistencia, así como la capacidad de automotivación, además de la intención de controlar y refrenar el impulso emocional. Por lo que se manifiesta que esta inteligencia será una herramienta para el control y prevención de este tipo de conductas agresivas. De igual forma la inteligencia emocional permite conocer las propias emociones al mismo tiempo que guía a ser tolerantes ante las diferentes adversidades que se presentan en la vida cotidiana, y ser comprensivos con los demás. Esto ayudará al sujeto a obtener beneficios a corto plazo en las relaciones sociales.

Nuevamente Goleman habla de algunos puntos para trabajar con la inteligencia emocional: en primer plano se debe conocer las emociones, para posteriormente manejarlas como un proceso racional derivado de la voluntad y no de los impulsos irracionales. Es necesario tener una motivación propia. Se debe reconocer las emociones de los demás y poder manifestar empatía con ellas y manejar bien estas emociones.

Ahora bien, Cobo y Tello (2008) exponen que el trabajo con la impulsividad implica pensar más antes de actuar, controlando la excitabilidad y la baja tolerancia a la frustración.

E. D. Copeland y V.L. Love (1995) despliegan una lista de características para detectar la impulsividad entre las que destacan: demasiada excitabilidad, baja tolerancia a la frustración, pobre habilidad de planeación, dificultad en situaciones grupales en las que se requiere paciencia para actuar por turnos, y posibilidad de involucrarse constantemente en problemas por comportamientos inapropiados.¹⁸

Otra parte importante dentro del tratamiento de un bully es la autoestima. Hay que recordar que aunque un niño agresivo muestra seguridad y fortaleza, esto puede

¹⁷ Cobo, P. Op. Cit. Pág. 115

¹⁸ Copeland, Edna D. & Love, Valerie L; "Attention without tension" Speciality Press Inc. Plantation, Florida 1995. Citado por Cobo Op. Cit.

ser un mecanismo de defensa para contrarrestar la inseguridad que en la mayoría de las veces está ligada con una baja valoración de sí mismo. Por tanto, se debe de trabajar con el agresor, resaltando sus características positivas, así como las cualidades en su forma de ser y las veces en las que reaccione asertivamente, ya que podría ocurrir que cuando el niño reacciona violentamente sea solo la consecuencia de los sentimientos ocultos de enojo, dolor, envidia que pudiera tener.

Para atacar al bullying también se debe trabajar con la empatía de los niños ya que es un elemento de comunicación fundamental para establecer relaciones sociales, esta se define como la capacidad que tiene una persona de poder vivenciar de forma personal lo que otra persona está experimentando, así como compartir los sentimientos de esta. Si esto se logra satisfactoriamente se pueden obtener resultados benévolos como establecer relaciones menos perjudiciales, dañinas y favorecedoras para todos.

Finalmente, se deben considerar algunos aspectos para tratar al agresor inmediatamente en el acto de la transgresión, esto puede ser un tanto difícil ya que los molestadores pueden volver su agresión contra quien trate de intervenir, esto sin importarles quien sea. Sin embargo es substancial actuar de manera asertiva, alejando a la víctima de la escena lo más rápido posible, sustituyendo esta acción por la de desafiar al bully. En seguida de este acto se le puede decir al molestar que más tarde se ocuparan de él, sin dejarle clara la hora, ni el lugar, esto hará que el agresor recapacite en lo que ha sucedido y pensar en lo que puede pasar a consecuencia de lo que hizo.

Es elemental recordar que el adulto es el modelo del niño, porque si actúa de manera agresiva el reaccionará de la misma forma por lo que no tiene sentido ser agresivo con el bully, ni realizar una intervención física, ya que es sabido que la violencia conlleva a más violencia.

1.10.2 Tratamiento para la víctima de acoso escolar

Voors (2005) explica que: este problema no lo pueden resolver los niños por sí mismos, sin embargo no es un problema que tengan que resolver los padres, se debe apoyar a los hijos para que lo resuelvan y lleguen a soluciones por ellos mismos.

Lo primero que se tiene que hacer una vez detectado que un niño puede ser víctima de acoso escolar, es darle la importancia que requiere, y no permitir que el agredido perciba que los padres y autoridades minimizan el problema, ya que con esto la víctima aniquila la posibilidad de pedir ayuda con confianza.

Posteriormente se debe mostrar al niño un franco interés en el problema que está pasando especialmente con sus sentimientos y emociones. Cabe mencionar que un niño que es víctima de un agresor sufre en silencio por temor a las consecuencias de pedir ayuda, por lo que si el niño solicita ayuda es porque seguramente está desesperado y confía en que sus padres lo ayudaran a salir de la situación en la que se encuentra, pues solo a ellos puede preocuparles en verdad.

Al igual que con el bully se debe trabajar la autoestima con la víctima ya que como se ha mencionado los agredidos suelen formar y crecer con una baja valoración de sí mismos, esto es importante ya que entre más mal se sienta la víctima emocionalmente más dejará que lo victimicen, por lo que “es necesario ayudarlo a revalorar y apreciar los aspectos de su personalidad, principalmente dentro del ambiente familiar, para que después él pueda generalizar estos valores en otros ámbitos y aprenda a quererse y respetarse de modo que pueda obtener el respeto de los demás”¹⁹

Es importante el tener cuidado con no regañar a la víctima ni demostrar que existe irritación ante el relato de ella. Con frecuencia se reprime a los niños por no saber defenderse, en el caso de los hombres por “no ser hombrecitos”. Esto trae como

¹⁹ Cobo, P. Op. Cit. Pág. 123

consecuencia que crezca la sensación de devaluación hacia su propia persona, como resultado del regaño de autoridades y el acoso al que es sometido.

Otra estrategia para el tratamiento de la víctima, es que no se le den consejos tales como “sufrir también es un aprendizaje, es normal que se lleven así los niños y los jóvenes”. Estas frases le hacen pensar que sus problemas son de baja importancia para los demás y solo traen como resultado que la persona aprenda a vivir bajo el sufrimiento, lo que conlleva a conductas masoquistas.

Para la víctima es funcional que lo escuchen, que se le dé importancia al problema por el que está pasando, sin embargo no se le debe de resolver el problema, sino ofrecer alternativas asertivas para desafiar estas situaciones. Al mencionar la palabra asertiva se hace alusión a alternativas adecuadas para resolver el conflicto, no se debe confundir el termino alternativa con el consejo, “si te pegan pega”, ya que con esto únicamente se fomenta la agresividad.

Dentro del tratamiento de la víctima se debe tomar en cuenta a las autoridades, una vez detectado el problema y cuando la dimensión de este lo amerite se debe recurrir a las autoridades competentes con propuestas claras.

Lowenstein (2008) realiza un programa de intervención después de un diagnóstico de hostigamiento:

1. Una entrevista a fondo para conseguir información previa al estado de la persona y que indaga como era esta antes de que ocurriera el acoso. Gran parte de la proporcionan los padres o el mismo.
2. Obtener información esencial que indique el grado de inteligencia del niño según la medición de Wechsler Intelligence Test for Children – forma R Versión Reino Unido, Edición Reino Unido-, los logros educativos medidos por edades de lectura, ortografía y matemáticas, y la evaluación de la personalidad usando las Escalas de Personalidad de Eysenck y la Prueba de Apercepción Temática.
3. Identificar los síntomas angustiantes específicos que el individuo ha sufrido como consecuencia de sus experiencias de intimidación.

4. Planear con base en esta información una estrategia de tratamiento que se enfoque en las principales aéreas que requieran modificación para reducir el estrés psicológico.²⁰

Asimismo Lowenstein confiere algunas estrategias para realizar durante la sesión terapéutica. Menciona que la terapia de relajación y ejercicios de respiración con la víctima son funcionales para alentar al niño a tranquilizarse y verse a sí mismo bajo una luz más positiva.

Otra estrategia mencionada por el autor es que se realice un registro semanal en el que especifiquen los síntomas experimentados cada día a causa del acoso, la víctima tendrá que calificar la gravedad de este en una escala del uno al diez, esto durante varias semanas.

Alentar a la víctima a expresar abiertamente sus sentimientos, y guiarla a fin de desarrollar asertividad y no agresividad, como mejorar sus habilidades sociales son otras estrategias para realizar durante el tratamiento.

Un ejercicio funcional para la víctima dentro del salón de clases o bien en la sesión psicológica es que realice un collage en donde exprese los sentimientos que le provocan las intimidaciones. Para que el niño se anime a realizar el trabajo se le pueden decir frases como “¿Qué sientes cuando te acosan?, ¿Qué sientes cuando ves que intimidan a alguien?, ¿Qué opinas de la gente que hostiga a otros?, ¿Qué te gustaría hacerle a las personas que agreden?, ¿Cómo crees que se sienten las personas que acosan?, las víctimas son... Con las imágenes de las revistas contesta a estas preguntas”

1.10.3 Tratamiento grupal

Cuando ocurre un episodio de hostigamiento, la responsabilidad debe recaer no solo en el agresor, sino en los adultos encargados de la supervisión y enseñanza

²⁰ Lowenstein , L. (2008). XXIV. Acoso: investigación reciente sobre sus causas, diagnóstico y tratamientos. En M. Elliott, Intimidación: una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas. México: Fondo de Cultura Económica. Citado por Cobo. Op. Cit.

del control de la agresión, para asumir a la vez el compromiso, no sin dejarle claro al agresor que él tiene que hacerse responsable de sus actos. Como parte del tratamiento en grupo, se debe cuestionar una vez ocurrido el episodio de hostigamiento: ¿Se han tomado en cuenta todas las estrategias de prevención? Los adultos o supervisores deben evitar frases tales como: “ya se intentó todo”, “no hay remedio”, “no tiene sentido”, “no se puede hacer nada al respecto”, “resuélvelo tú, no tiene nada que ver conmigo”

Esta estrategia posteriormente mencionada, se puede utilizar como tratamiento, o bien como prevención. Se trata de organizar al grupo de forma que por una lluvia de ideas propongan la forma adecuada de hacer amigos. Esta misma técnica se puede usar de una manera contraria, organizar al grupo para que en la lluvia de ideas mencionen la forma inadecuada de hacer amigos. Llevando a la práctica esta dinámica, se puede organizar un grupo de pocos niños para que actúen la forma ineficaz de hacer amigos y que los espectadores actúen la forma adecuada de hacer amigos.

Para trabajar el tratamiento de forma grupal se puede dibujar la silueta de los alumnos en papel, poniéndole su nombre a cada silueta, para que posteriormente ellos escriban alguna cualidad de la persona en la silueta dibujada.

El alumno puede decir en voz alta delante del grupo algún apodo que les gustaría tener, muchas veces los apodos son para molestar a alguien, sin embargo en esta ocasión se puede motivar al alumno encontrar algún apodo positivo para él.

Esta dinámica puede ocasionar discusiones fuertes pero se le puede invitar a los alumnos a que participen mencionando las características de la escuela perfecta para los abusadores, o bien la escuela perfecta donde no haya hostigamientos.

Se puede trabajar en grupo para realizar un periódico en donde cada alumno deberá aportar un artículo, o dibujo, rompecabezas del tema del acoso escolar, este material puede ser fotocopiado y repartido a los padres de familia así como los docentes y compañeros de la escuela.

Se lograr una obra de teatro interpretada por marionetas, en donde el tema sea que un grupo de niños acose a un niño, se puede expresar lo mal que se siente el niño, puede exponerse la forma adecuada de resolver el problema, ¿Qué pasaría si estuvieran hostigando a un amigo? ¿Qué se podría hacer? Esta historia debe culminar con un final feliz.

Realizar una carta a un agresor, puede sensibilizar al bully, esta carta debe ser escrita para un transgresor imaginario, en ella se le puede explicar porque es importante que cambie su actitud, así mismo se le pueden dar recomendaciones para lograrlo.

1.11 Avances en la legislación

Ante los elevados índices de acoso escolar que se presentan en México entre adolescentes, senadores de los diferentes estados de la República presentan iniciativas de reformas a la Ley General de Educación para garantizar respeto y protección de derechos de la niñez.

A continuación se presenta información acerca de la nueva legislación que previene y sanciona a los maestros y padres de familia que hacen caso omiso ante la participación de violencia escolar. Esta información es útil para los padres de familia, alumnos y personal que labora en cualquier institución educativa.

A este respecto, el 3 de abril del 2015 en la Ciudad de México, la diputada general Bárbara Gabriela Romo (Informador.MX, 2015) propuso una iniciativa de reformas a la Ley General de Educación para garantizar que los derechos de la niñez sean respetados.

Expone que México es el primer lugar internacional en casos de bullying con 18 millones 781 mil 875 alumnos de primaria y secundaria afectadas. Lo anterior se comprueba con estudios realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Derivado de ello, la diputada del Partido Verde Ecologista propone la iniciativa de reformas a la Ley General de Educación, la cual ya está siendo estudiada por la Comisión de Educación Pública y servicios educativos.

Así mismo, refiere que el 4 de diciembre de 2014 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley General de los niños y las niñas y adolescentes, legislación que dará oportunidad a estos segmentos de ser reconocidos como grupos poblacionales con derechos.

Propone reformar el artículo 7 de la Ley General de Educación con la finalidad de reconocer a las niñas, a los niños y adolescentes como titulares de derechos, así como garantizar el pleno ejercicio, respeto, protección y promoción de los mismos. Su propuesta establece que:

“Artículo 7. Las leyes federales y de las entidades federativas deberán garantizar el ejercicio, respeto, protección y promoción de los derechos de niñas, niños y adolescentes; así como prever, primordialmente, las acciones y mecanismos que les permitan un crecimiento y desarrollo integral plenos”

Plantea además modificar el artículo 42 donde dice que las autoridades educativas deberán observar los principios rectores establecidos en la Ley General de los derechos de las niñas, los niños y adolescentes.

“Artículo 42. Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias, adoptarán medidas para la eliminación de usos, costumbres, prácticas culturales o prejuicios que atenten contra la igualdad de niñas, niños y adolescentes por razón de género o que promuevan cualquier tipo de discriminación, atendiendo al interés superior de la niñez”

Estas reformas brindarán al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad. , Así, resulta importante proporcionar cursos a los docentes y al personal que labora en los planteles de educación sobre los derechos de los alumnos y la obligación que tienen al estar a cargo de su custodia y de protegerlos contra el maltrato, prejuicio, daño, agresión, abuso, trata o explotación.

Por otro lado, el 4 de junio del 2014 en la ciudad de México los senadores de todas las bancadas presentaron ante la Comisión Permanente una iniciativa donde las reformas combaten al bullying e incluyen la expedición de la Ley General para la prevención y Atención de la Violencia Escolar. (Informador.MX, 2014)

En la misma sesión se presentó una iniciativa por parte de los senadores Mariana Gómez del Campo, Angélica de la Peña y Omar Fayad, donde se plantean sanciones económicas hasta por cinco mil salarios mínimos, es decir hasta 350 mil pesos de multa, a maestros y padres de familia que sean omisos en caso de violencia escolar con sus hijos o alumnos. Así como se establece la inhabilitación hasta por cinco años del cargo a maestros y directivos de planteles escolares que solapen o no actúen contra el bullying.

"Son infracciones a la presente ley incurrir, infligir, permitir o tolerar actos de violencia en el entorno escolar; incitar a la realización de actos de violencia en el entorno escolar; no tomar previsiones necesarias dentro de planteles educativos y en el horario escolar o en las actividades desarrolladas en la unidad escolar".

En la reforma se plantea modificar también la Ley General de Educación, la ley para la protección para los derechos de las niñas y los niños y el código penal federal.

La senadora Mariana Gómez del Campo del Partido Acción Nacional (Informador.MX, 2014) argumenta la urgencia de la modificación de este marco legal para que todos los sectores colaboren y así contrarrestar la violencia que impera en los centros educativos del país.

Hace mención a la importancia de que los niños agresores deberán ser canalizados para su atención psicológica junto con los integrantes de su entorno familiar para tomar terapia integral, con la finalidad de erradicar conductas agresivas en el ambiente familiar y escolar. Se debe contemplar también la reparación del daño para las víctimas de este fenómeno.

Por otro lado, en algunos estados de la República Mexicana se han presentado algunas leyes para combatir el acoso escolar. (Zurita, 2014) Entre ellas, a continuación se presentan las más recientes.

Hidalgo 2013: Ley para la prevención, protección, atención y erradicación de la violencia escolar. Artículo 4. La violencia escolar es la conducta agresiva, intencionada, repetitiva y sistemática con el objeto de asustar y/o someter de manera verbal, psicológica, física, sexual y/o exclusión social que se presenta entre uno o más miembros de la misma comunidad educativa dentro y/o fuera de las instalaciones de la institución, que pone en riesgo la convivencia escolar.

Guerrero: Ley número 1256 para la promoción de la convivencia libre de violencia en el entorno escolar. Artículo 32. Se considera maltrato entre escolares, las conductas de maltrato e intimidación, discriminación entre estudiantes de una comunidad educativa. Asimismo, genera entre quien ejerce la violencia y quien la recibe una relación jerárquica de dominación-sumisión, en la que el estudiante generador de maltrato vulnera en forma constante los derechos fundamentales del estudiante receptor del maltrato pudiendo ocasionarle repercusiones en su salud, bajo rendimiento en su desempeño escolar, depresión, inseguridad, baja autoestima, entre otras consecuencias que pongan en riesgo su integridad física y mental.

Guanajuato: ley para una convivencia libre de violencia en el entorno escolar. Artículo 24. Para los efectos de esta ley, la violencia escolar ese ejerce entre educandos, así como el personal directivo, administrativo, docente, de apoyo, padres de familia, tutores, quienes ejerzan la patria potestad, o tengan bajo su guarda o custodia a los educandos, y las demás personas que con motivo de sus actividades y funciones estén relacionadas de manera directa con las actividades realizadas en el entorno escolar, contra aquellos; así como la que realizan los educandos contra estos.

Como puede observarse, la legislación al respecto del Bullying es un tema hasta el momento poco considerado por lo que resulta de gran importancia que sea analizado y trabajado de una manera mucho más profunda y puntual, de allí que

el trabajo interdisciplinario en este tema, es un elemento fundamental que contribuirá tanto a nivel de intervención como desde la perspectiva preventiva.

CAPITULO II ADOLESCENCIA

En este capítulo se revisará la forma en que se ha conceptualizado la adolescencia, las teorías que la han abordado, las etapas que se han considerado para su estudio; asimismo se incluirán las principales características de los adolescentes de 15 a 18 años, dado que es el rango de edad de la población con la que se llevará a cabo el presente estudio

2.1 Conceptualización

Adolescencia: Del latino *adolescere*, que significa crecer o crecer hacia la madurez.

“La adolescencia es un periodo de transición en el cual el individuo pasa física y psicológicamente desde la condición de niño a la de adulto”.²¹

Hurlock explica que el inicio de la adolescencia es cuando el individuo accede a la madurez sexual, y termina cuando se independiza de la autoridad de los adultos. Sin embargo determinar el inicio de la adolescencia es complicado, ya que la madurez sexual es variable en cada individuo. El periodo de la adolescencia en los varones abarca desde los 14 a 18 años y en las mujeres de los 13 a los 18 años de edad. En Estados Unidos y en México se considera que el individuo es adulto a los 18 años de edad.

“El termino adolescencia es utilizado en psicología con dos acepciones: a) como fase cronológica de la pubertad y la madurez; b) como modalidad recurrente de la psique cuyos rasgos (incertidumbre, ansiedad por el futuro, irrupción de instancias pulsionales, necesidad de tranquilidad y de libertad) pueden reaparecer más de una vez en el curso de la vida. En ambas acepciones el hilo conductor esta presentado por el concepto de transformación, que permite cambios en diversos niveles”²².

²¹ Hurlock, B. (1987). *Psicología de la adolescencia* edición revisada y ampliada. México: Paidós, Pág. 15.

²² Galimberti, U. (2002). *Diccionario de Psicología*. México: Siglo XXI de España Editores.

El concepto de adolescencia se ha definido también como: “un periodo el cual se alcanza la madurez; un periodo de transición entre la niñez y la adultez; un periodo durante el cual un individuo emocionalmente inmaduro se acerca a la culminación de su crecimiento físico y mental; una época de <<renacimiento>>, etc. En general, existe un consenso universal en el sentido de que la pubertad marca el inicio de la adolescencia. Hasta la fecha no se ha encontrado ningún término igualmente aceptable que describa su culminación”²³

Otra definición importante de adolescencia es la que nos brinda Mckinney et al (1982) en donde expone que el término adolescente se usa generalmente para referirse a una persona que se encuentra entre los 13 y los 19 años de edad, periodo típico entre la niñez y la adultez. Este periodo empieza con los cambios fisiológicos de la pubertad, y termina cuando se llega al pleno status sociológico del adulto.

Como antes ya se mencionó, es difícil definir el término de la adolescencia, usualmente se considera a una persona adulta cuando la sociedad adulta determina que los individuos están listos para afrontar las responsabilidades que implica dicha sociedad. Los autores psicoanalistas establecen que la culminación de la adolescencia es respecto a las relaciones maduras con otras personas, a lo que llaman relaciones objetales, así como en la capacidad para contraer compromisos de trabajo.

Finalmente, según Larson y Wilson (2004) definen a la adolescencia como una “transición del desarrollo que implica cambios físicos, cognitivos, y psicosociales importantes” (Papalia 2009), y que es capaz de tomar formas acordes a los diferentes contextos (sociales, culturales y económicos).

²³ Powell, M (1985). *La psicología de la adolescencia*. México: Fondo de Cultura Económica. Pág. 14.

2.2 Teorías de la adolescencia

2.2.1 Teoría evolutiva de recapitulación

Hall además de ser un elemento muy importante para la maduración de la psicología norteamericana, fue fundador de la psicología genética en E.U.A. así mismo fue uno de los pioneros en reconocer la importancia de la adolescencia en el desarrollo psicológico. Hall era seguidor de la genética, y de la teoría de Darwin sobre la evolución. Consideró que había una relación entre el desarrollo de las especies por evolución y el desarrollo del individuo desde el momento del embarazo, a través de la adolescencia, hasta la etapa de la adultez. “Esta teoría de “recapitulación” sostiene que el desarrollo del individuo repite en muchos aspectos el desarrollo de la especie, que la ontogenia es una recapitulación de la filogenia”.²⁴ De la misma forma en que Darwin observó el agarre del recién nacido con la palma de su mano, lo que le recordaba a la actividad prehensiva de los simios, así veía el periodo de la adolescencia, como el periodo que recapitula el periodo de la historia evolutiva de la humanidad, cuando los seres humanos en medio de una revolución dejaron un pasado salvaje para lograr una civilización.

A partir de establecer una comparación entre el desarrollo antropológico y el psicológico, Hall en 1904 hace una descripción de la adolescencia, señalando que esta etapa es un nuevo nacimiento, en el que surgen los rasgos más notables y “más completamente humanos”. Las cualidades de cuerpo y de alma que aparecen en esa etapa son, en gran parte, totalmente nuevas.

Así señala Hall, el niño viene de un pasado más remoto y vuelve a ese mismo pasado, mientras que en el adolescente las características más recientes de la raza se hacen poco a poco presentes. El desarrollo deja de ser gradual y se presenta como saltos en los que se refleja cierto periodo remoto de tormenta y de lucha al romperse amarras antiguas y lograr un nivel más elevado de evolución.

²⁴ Mckinney, J (1982). *Psicología del desarrollo: edad adolescente*. México: Manual Moderno. Pág. 28.

2.2.2 La teoría psicoanalítica del desarrollo del adolescente

Esta teoría y la de Hall, nombrada como la teoría evolutiva de recapitulación, tienen algo en común, ya que ambas discurren a la adolescencia como un periodo filogenético. Sigmund Freud sostiene “que el individuo repite experiencias anteriores del género humano en su desarrollo psicosexual”²⁵

La teoría psicoanalítica determina que “las etapas del desarrollo psicosexual son genéticamente determinadas y relativamente independientes de factores ambientales”.²⁶

Ana Freud comparte con su padre el pensamiento del poco interés de la sexualidad en la adolescencia, debido a que el psicoanálisis implanta la idea de que la vida sexual del individuo no inicia con la pubertad sino con la primera infancia. Esto Freud lo explica con el desarrollo por etapas, en donde sostiene que el niño atraviesa por cinco fases definitivas en los primeros años de su vida.

2.2.3 Teoría de la personalidad de Erikson

El estudio de Erikson sobre la adolescencia, se centra en el concepto de *identidad* que la define como “compuesta por la herencia genética junto con un modo particular de organizar la experiencia que, a su vez, está estructurado por un contexto cultural dado”²⁷. Así, menciona que la identidad de cada persona se determina en parte por la configuración psicológica de un individuo pero a su vez por la comunidad por la que ese individuo está sumergido. Según Erikson la identidad evoluciona durante la infancia mediante los procesos de *introyección* que se refiere a la interiorización de las personalidades de otros individuos significativos; y a la *identificación* que es la asimilación de roles y valores de otros. La identidad del adolescente es formada cuando selecciona entre las introyecciones e identificaciones y alcanza una nueva síntesis. La identidad se forma a lo largo de la vida del individuo.

²⁵ Muuss, R. (1984). *Teorías de la adolescencia*. México: Paidós Studio. Pág. 28.

²⁶ Ibid. Pág 28,29.

²⁷ Nicolson (2002). *Problemas de la adolescencia: guía práctica para el profesorado y la familia*. Madrid: Narcea. Pág. 13.

Erikson expone ocho fases de desarrollo, cada una de estas fases es conflictiva y pueden alcanzar dos resultados bipolares opuestos. Se crea un autoconcepto positivo si se resuelven los conflictos una vez que los individuos experimentan las posibilidades conflictivas, de lo contrario, si el conflicto persiste o no se resuelve, se agrega a la identidad del individuo un elemento negativo que crea un autoconcepto negativo y a posibles problemas psicológicos.

Erikson denomina a la quinta etapa como *identidad frente al conflicto de identidad* que es la que caracteriza al periodo de la adolescencia, donde la principal tarea es resolver esta crisis cuando el adolescente busca convertirse en un adulto único con un coherente sentido del yo. El adolescente desafía la tarea de lograr una síntesis repercutiendo en él las identificaciones infantiles y afiliando los roles sociales previstos.

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.²⁸

Cabe mencionar que esta etapa rara vez es resuelta en la adolescencia por lo que en el transcurso de la vida adulta brotan problemas relativos a la identidad. No obstante, cierto grado de conflicto de identidad es normal, esto explica la naturaleza caótica y gran parte de la conducta del adolescente.

2.3 Psicología social y adolescencia

“Alison Davis (1902) define a la adolescencia socialización como el proceso por el cual el individuo aprende y adopta los modos, ideas, creencias, valores y normas de su cultura particular y los incorpora a su personalidad. Para Davis el desarrollo es un proceso continuo de aprendizaje, por medio de la intimidación y el castigo, de conductas socialmente aceptables”.²⁹ A su vez menciona que cada sociedad conformada por subgrupos, clases sociales o castas determinan lo que

²⁸ Papalia (2004) *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill. Pág. 469

²⁹Davis, Allison (1902), *Socialization and adolescent personality* citado en: Muuss, R.E., *Teorías de la adolescencia*, México: Paidós Studio, pág. 137.

ha de ser aceptable e inaceptable. Davis alude que la conducta se obtiene por el aprendizaje social. Este autor plantea la comprensión de los efectos de este aprendizaje sobre el progreso del adolescente.

El castigo es, aparentemente funcional en la sociedad para eliminar conductas indeseadas para obtener las deseadas, sin embargo, cuando el educando se anticipa a dichos castigos puede generarse lo que Davis denomina “ansiedad socializada, como el proceso en donde el niño manifiesta temor anticipado al castigo; esta ansiedad puede llegar a ser favorable en el proceso de socialización, al fungir como agente motivador y de presión y ayudar a la adaptación. El niño aprende a desear una conducta adecuada ante la sociedad para así evitar un comportamiento que amerite un castigo, sin embargo, no siempre ocurre así

Para Mowrer (1950), la ansiedad socializada produce una anticipación del malestar, para convertirse en un mecanismo de control de la conducta.

“La hipótesis principal de Davis sostiene que la socialización de la conducta del adolescente será tanto mayor cuanto más alto sea el grado de ansiedad socializada o de adaptación que la sociedad haya sido capaz de inducir en el individuo.”³⁰ Si esta ansiedad llega a un nivel adecuado le ayudara al sujeto a formar una conducta que la sociedad a la que pertenece considere madura, responsable y normal. Esta conducta no la podrán obtener los individuos que no alcancen o sobrepasen este nivel.

Los objetivos de la socialización no solo dependen de la cultura de una sociedad, también de las clases sociales de la misma cultura. La ansiedad social es un componente importante de toda conducta relacionada con las metas, valores y normas de determinada clase social.

En este sentido, el aumento de ansiedad socializada en el adolescente que pertenece a una clase media puede ser distinto al de otras clases ya que debe adecuarse a los estándares aspiracionales que le marca su grupo. Asimismo conforme se da cuenta de sus necesidades sociales como: tener prestigio y

³⁰ Ibid, Pág. 138.

amigos, ser aceptado por sus compañeros y relacionarse con el sexo opuesto, se vuelve sensible a sugerencias y presiones sociales. El adolescente comienza a sugerir cuáles son los valores de la sociedad a la que concierne. Y debido a que su seguridad depende en gran parte de un alto grado de aceptación, su ansiedad social incrementa y procura obtener objetivos socialmente deseables. Davis ejemplifica lo anterior con los adolescentes que logran con mayor éxito sus estudios.

“La conducta de los adolescentes de las clases bajas difiere de la de los adolescentes de la clase media en esferas básicas de la socialización, tales como la expresión sexual, la actitud general respecto de las metas de largo alcance, la agresión y el aprendizaje formal. El adolescente de la clase inferior ha estado expuesto a agentes socializadores cuya actitud frente a los puntos mencionados difiere mucho de la clase media. Él no desarrolla el tipo de ansiedad socializada que insta al joven de la clase media a mejorar su rendimiento y a postergar el placer inmediato con vistas a objetivos a largo alcance.

Así, puede decirse que la cultura determina cuáles serán las gratificaciones que cada adolescente obtendrá con sus logros y la posibilidad de alcanzar tales gratificaciones. “Lo que es gratificante para el adolescente de clase media no lo es para el de clase baja”.³¹

2.4 Etapas de la adolescencia

Debido a la complejidad de la adolescencia, para su estudio ha sido dividida en etapas, sin embargo entre diferentes autores no hay una plena coincidencia entre los límites entre cada una de ellas e incluso en el número de etapas que deben ser consideradas. Por ello, a continuación se señalarán algunas de estas perspectivas

³¹ *Ibíd.*, Pág. 140

Hurlock (2002) establece dos etapas en la adolescencia: *la inicial y la final*, basadas en las diferencias entre los patrones de conducta de los adolescentes mayores y los menores.

La adolescencia inicial: en las niñas aproximadamente de los 13 a los 17 años de edad, según el momento en el que se alcanza la madurez sexual, y en los varones abarca de los 14 a los 17 años de edad, esto también depende del momento en el que el muchacho obtenga la madurez sexual.

La adolescencia final: comprende de los 17 a los 18 años. Para indicar el final de la adolescencia usualmente se asigna el término “juventud”. Esto implica que la conducta característica de este periodo se aproxima a la de un adulto.

La línea divisoria entre ambas etapas son los 17 años de edad, esta línea no está determinada por alteraciones fisiológicas sino por diferencias en los patrones de conducta. Es decir, el comportamiento de un adolescente que cursa el primer año de preparatoria es diferente al que cursa el último grado de ella, ya que el de tercer año tiene más prestigio y tiene derechos, privilegios y responsabilidades que no tienen los más chicos. Los novatos ven a los estudiantes de último grado como grandes personajes que dirigen todo.

El comportamiento no cambia solo en la escuela sino en casa también, debido a que la posición dentro del hogar se hace más definida y más prestigiosa. Los papás se dan cuenta de que sus hijos en un lapso de un año o menos tendrán otras responsabilidades, como entrar a la universidad, tal vez habrá contraído matrimonio, o bien obtendrá un empleo en donde gane un salario para solventar sus necesidades. Cuando los padres se vuelven conscientes de estos futuros cambios seguramente concedan al adolescente nuevos privilegios, y a su vez, nuevas responsabilidades. Puede suceder que hasta los hermanos menores lo traten de un modo diferente.

Por otra parte, Blos (1962) señala que la adolescencia puede ser dividida en las siguientes etapas:

1. Latencia de los 7 a los 9 años.
2. Preadolescencia de los 10 a los 11 años.
3. Adolescencia temprana de los 12 a los 15 años.
4. Adolescencia de los 16 a los 18 años.
5. Adolescencia tardía de los 19 a los 21 años.
6. Post-adolescencia de los 21 a los 24 años.

A continuación se abordaran de manera breve las características principales de esta división.

Pre-adolescencia: abarca de los 8 a los 12 años, en esta etapa, el niño recapitula la “vida del salvajismo”. Es la etapa en donde al adolescente se le facilita más adquirir costumbres y la capacidad para adaptarse a nuevas condiciones. Existen ciertas habilidades como la lectura, la escritura, el dibujo, la técnica musical, los idiomas, entre otros, se aprenden mejor durante esta etapa, más tarde será complicado el aprendizaje.

Adolescencia temprana: el cambio de actitudes en esta etapa es muy común. “esto se ve reflejado tanto en las personas a su alrededor, es decir, padres y maestros, etc. así en los deseos internos y los impulsos. Es importante que el adolescente adquiera una independencia de hacer lo que realmente quiera hacer sin sentirse limitado o controlado”.

Así mismo, en esta etapa es en donde se presentan las necesidades fisiológicas sexuales que podrán amenazar la identidad recién lograda.

Adolescencia media: en esta etapa prosigue la maduración fisiológica y anatómica que ha tomado inicio en la etapa de la pubertad. Aquí, el crecimiento físico ya es más definido.

El adolescente presenta conflictos al tratar de defender sus ideas y puntos de vista debido a que posee ideas relacionadas con estados personales que se confunden entre lo ideal y lo real.

En esta etapa el adolescente profundiza en su intimidad, por lo que logra una maduración afectiva, de aquí se deslinda su libertad interior y aprenderá a respetar a los demás mediante el conocimiento de sí mismo.

Blos (1962) menciona que el adolescente idealiza a una persona, que muchas veces es algún compañero, en el que deposita sus aspiraciones y cualidades que le gustaría que estuvieran en él mismo. Se puede decir que el adolescente hace del otro un modelo a seguir.

La intimidad forma parte importante en esta etapa, la propia persona y un amigo son los únicos que tienen acceso a ella, en ocasiones ni los padres ni los propios hermanos. A esto se le atribuye que el adolescente pase varias horas sin decir nada a sus padres.

Adolescencia tardía: al culminar con el periodo de la adolescencia el joven logra establecer una mejor integración social, estabilidad emocional y autoestima. Para esta etapa terminan algunos procesos como la estabilidad en las funciones e intereses del yo, una extensión del yo libre de conflictos (autonomía), posición sexual irreversible (constancia de la identidad), una catexis de representaciones del yo y una estabilidad de la estructura mental que protegen la identidad del mecanismo psíquico.

En este nivel de la adolescencia tardía el YO alcanza una integridad reflejada en la afirmación de una ideología, así como, estabilidad en el trabajo y en el amor, de igual forma, el adolescente alcanza la consciencia social.

Post-adolescencia: es aquí cuando se define que el individuo es un adulto joven, ya que se ha terminado la formación de la personalidad y se logra una madurez psicológica.

Debido a que la población con la que se trabajará en este estudio tiene una edad de 15 a 18 años, en el siguiente apartado se profundizará al respecto de sus características.

2.5 Características del adolescente de 15 a 18 años

2.5.1 características físicas

Mujeres

Los cambios físicos en las mujeres ocurren antes que en los varones, en la mayoría de los casos estos cambios comienzan a surgir en el último año de la educación primaria. En el caso de las niñas presentan una distribución de grasa corporal con crecimiento de caderas, senos y vello púbico. También se hace presente la menarca, llamada así a la primera menstruación, esta es la señal de la maduración sexual, cabe señalar que muchas adolescentes presentan irregularidades durante sus primeros ciclos menstruales.

En la adolescencia la hipófisis, denominada así a la glándula del cerebro, comienza producir las hormonas que se encargan de convertir poco a poco en mujeres u hombres a los adolescentes. En el caso de las niñas, estas hormonas de la hipófisis actúan directamente en los ovarios, glándulas que pertenecen al aparato sexual femenino, en ellos se producen los estrógenos y la progesterona, hormonas femeninas.

Las mujeres tienen ovarios desde que nacen, sin embargo su función comienza entre los 9 y los 12 años de edad. Cuando los ovarios tienen contacto con las hormonas, producen otras hormonas que se encargan de la maduración del aparato reproductor.

Dentro de los ovarios se encuentran otras células reproductoras llamadas óvulos, una vez al mes un ovulo se desprende de uno de los ovarios, un mes se desprende el ovario derecho y al mes siguiente se desprende el izquierdo, a este proceso se le denomina ovulación. El ovulo llega a la trompa de Falopio y viaja a través de ella hasta así llegar al útero. Cuando este ovulo no se fecunda se elimina saliendo por la vagina una capa de tejido en la que existen muchos vasos sanguíneos. Esto se conoce como menstruación y ocurre una vez al mes.

Hombres

Los cambios físicos en los varones comienzan con la aparición de vello en el pubis, así como el crecimiento de los testículos y pene. Al igual que las mujeres, no todos los hombres se desarrollan al mismo tiempo, puede que en algunos chicos este cambio comience desde la secundaria y en algunos otros en la etapa de la preparatoria.

El cambio de voz en los hombres es otro cambio físico, y se debe al engrosamiento de las cuerdas vocales, este es uno de los últimos cambios físicos en presentarse. De igual forma en el joven aumenta la masa muscular, y en la gran mayoría de ellos crece vello en todo el cuerpo.

En el caso de los varones la hipófisis se encarga de activar sus glándulas sexuales, en los hombres son los testículos. Esto ocurre entre los 12 y los 14 años de edad aproximadamente. Esta glándula se encarga de secretar sustancias que hacen que los testículos engendren la hormona masculina que hace que el aparato reproductor masculino madure, esta hormona se llama testosterona.

Dentro de los testículos se producen los espermatozoides, llamados así a las células sexuales masculinas, estos espermatozoides se mueven con gran rapidez, debido a que tienen una estructura llamada cola.

Ya que ha madurado el aparato sexual masculino, produce millones de espermatozoides constantemente, no como la mujer que solo libera un ovulo una vez al mes. Esta maduración sexual se inicia en los varones dos años más tarde que las mujeres aproximadamente, es de los 12 a los 14 años cuando puede ocurrir este proceso.

Aparece la primera eyaculación de semen aproximadamente un año después del crecimiento del pene. Existe una gran producción de glándulas sebáceas y sudoríparas lo que puede producir acné, esto sucede aproximadamente al mismo tiempo que la aparición del vello axilar.

2.5.2 Características sociales

“La socialización es el proceso de aprendizaje de la conformidad a las normas, hábitos y costumbres del grupo. En general se juzga a la socialización en función de la actividad social”.³² Se puede sobreentender que entre mejor socialización exista, mejor será la actividad socialmente. Sin embargo, Hurlock menciona que la socialización depende de muchos factores y ejemplifica: un adolescente con muchos integrantes dentro de su familia, puede conformarse adecuadamente a normas grupales, pero tiene muchos deberes que cumplir en el hogar, y poco dinero, por lo que le es imposible involucrarse en actividades grupales como él quisiera.

Así mismo Hurlock (1987) define a un adolescente social cuando el sujeto tiene una conducta que se conforme a las normas aprobadas por el grupo, que tenga un desempeño correcto de la función social prescrita por el grupo, que tenga actitudes sociales que lleven a la conducta aprobada y que tenga satisfacción personal derivada de la conducta social.

De igual forma la misma autora define al adolescente asocial como el individuo que debido a su ignorancia de las expectativas sociales, no puede adaptarse a uno o más de los criterios de una persona social. Y el adolescente antisocial es consciente de las expectativas sociales, pero no se conforma con ellas porque por una u otra causa no lo desea.

Hurlock hace hincapié en que los cimientos de la socialización se construyen durante los años de la infancia, de forma que el adolescente estructure actitudes y pautas de comportamiento adecuadas que le permitan pertenecer a un mundo adulto. Un grupo social espera que el adolescente domine cuatro tareas evolutivas elementales: primordialmente “debe establecer relaciones nuevas y más maduras con adolescentes de ambos sexos, alcanzar un comportamiento socialmente responsable, desarrollar las habilidades y conceptos intelectuales necesarios para desempeñarse como ciudadano y lograr una condición de mayor

³² Ibid. Pág 122

autonomía por medio de la independencia emocional respecto de sus padres y de otros adultos”.³³

En particular, esta transición le cuesta trabajo al adolescente, ya que las conductas aprendidas en la infancia con respecto a la socialización no se adaptan a las relaciones sociales maduras. Cuando los adolescentes terminan la formación estudiantil y entran al ámbito laboral, deben revisar muchas de sus actitudes, valores y pautas de conducta para así adaptarse a sus nuevas actividades pertenecientes a la vida adulta.

Las mujeres adolescentes, a comparación de los varones se preocupan por mejorar sus ajustes sociales. No es que tengan mejores resultados, pero se debe a dos factores importantes, el primero es que las mujeres son más maduras que los jóvenes de la misma edad, por lo que ellas ven antes que ellos los problemas desde un punto de vista adulto. Y el segundo factor como lo menciona Hurlock, la vida social de las chicas es más dependiente del tipo de adaptaciones sociales que logren.

Al respecto de la conducta social, existen algunas manifestaciones que, podría considerarse, evidencian una falta de adaptación del adolescente a su medio, entre ellas pueden incluirse:

Las mentiras. Los adolescentes suelen mentir porque las mentiras normalmente los sacan de apuros, o les permite hacer lo que ellos quieren aunque no sea aprobado por los padres. Mentir es algo natural para la mayoría de los adolescentes, esto por la necesidad de tener más control sobre sus vidas. Las mentiras les ayudan a resolver el problema de las normas con los padres y su propia necesidad de autonomía. Fleming (1999) describe que cuando los adolescentes sean mayores ya no recurrirán a las mentiras pues ejercerán un mayor control sobre sus vidas.

Es recomendable para el adulto que recuerde que éste es un aspecto del desarrollo que poco a poco se atenuara y seguramente desaparecerá, si esto es

³³ Hurlock, B. (1987). *Psicología de la adolescencia* edición revisada y ampliada. México: Paidós, Pág. 121.

tomado en cuenta, la ansiedad de los padres puede disminuir, es preciso que el adulto aprenda a reaccionar de forma menos negativa hacia las mentiras, ya que si reacciona con violencia, lo más seguro es que el adolescente aprenda a mentir con más habilidad en la siguiente ocasión para que los padres no puedan descubrirlo. Sin embargo, cabe mencionar que si las mentiras se vuelven cada vez más graves y frecuentes se debe adoptar una postura diferente.

El robo. Generalmente los adolescentes no suelen robar, pero algunas veces acostumbran a tomar objetos insignificantes de alguna tienda, o bien, les quitan a otras personas cosas que desean o necesitan. Esto no determina que en un futuro sean ladrones, aunque para algunos padres esto es pase directo a la cárcel.

Los jóvenes piensan que cuando roban algo, alguien los ve o, que no los descubrirán. Para los jóvenes varones esto les genera bienestar, ya que implica un peligro moderado. Cuando les sale bien su robo, se sienten poderosos e importantes, por lo que pueden presumir a los amigos de sus hazañas. Las mujeres a diferencia de los hombres solo suelen decírselo a sus mejores amigas.

Es relevante que los padres de los adolescentes estén conscientes de que este problema en gran medida es otro aspecto del desarrollo del adolescente. La mayoría de los jóvenes experimentan este impulso normal hacia el robo, lo que es la obtención de algo de manera fácil. Esto lo pueden realizar hasta los jóvenes que lo tienen todo, debido a que quieren experimentar que se siente hacerlo.

Esta situación al igual que las mentiras irán en descenso hasta los 18 años, sin la necesidad de alguna intervención de organismos legales o la de sus mismos padres.

Las drogas y el alcohol. Conforme los adolescentes tienen más experiencia ante la vida aprenden que existen algunas sustancias que modifican su percepción física y psíquica del entorno. Este tipo de sustancias pueden hacerlos sentir tontos, tiernos, valientes, o bien desinhibidos o más introspectivos. Las razones por las que ingieren estas sustancias pueden variar algunas veces las toman

como medio rápido y seguro de intensificar las sensaciones placenteras, también para sentirse más cómodos en situaciones sociales, o para reprimir sentimientos negativos que suelen atormentarlos.

Otra razón muy importante es que los adolescentes ingieren drogas o alcohol por la presión de sus compañeros, o para ser aceptados dentro del círculo social, esta es su preocupación más común. Estar excluido de algún grupo de compañeros significa una situación difícil para los jóvenes ya que estos luchan por desarrollar una autoimagen positiva. La mayoría de los adolescentes temen ser rechazados o catalogados estúpidos si están presentes en alguna fiesta y no consumen drogas o alcohol.

Lo indiscutible es que la mayoría de los adolescentes experimentan con drogas o alcohol en el periodo de la adolescencia, pero esto es diferente a decir que lo hacen de manera regular. Existen los adolescentes que nunca ingieren estas sustancias, y otros que las prueban una o dos veces. Hay quien consume alguna sustancia de forma limitada y regular durante toda la adolescencia y la conducta de este individuo puede ser relativamente normal.

La participación de los padres en este caso es asegurarse de que sus hijos no realicen cosas que podrían arruinarles completamente sus vidas. Los adultos suelen realizar toda clase de conductas para averiguar si sus hijos son consumidores de estas sustancias, efectúan registros de rutina en las habitaciones, irrumpen en estas sin solicitar algún permiso, están muy alerta de los ojos y nariz de sus hijos, asaltan cualquier cosa que pueda servir de evidencia, sin imaginar que la mejor solución a este problema es una comunicación amplia y abierta sobre tema de las drogas y el alcohol.

El tabaco. Los padres de los adolescentes muestran una inquietud y ansiedad si sus hijos pueden consumir alguna droga o alcohol, sin embargo el tabaco no parece alarmarlos de tal manera. Esto se debe a la relación que tengan los padres con el tabaco. Difícilmente los padres fumadores pueden convencer a sus hijos de que el tabaco es peligroso, siendo niños es fácil que acepten algún consejo acerca del consumo de alcohol, drogas o tabaco, pero los adolescentes es difícil que acepten este tipo de incongruencia.

Los jóvenes que deciden fumar a pesar de las objeciones de sus padres, pueden decidir no fumar en presencia de los padres, o bien esconder los cigarrillos y esperan que este hábito no sea descubierto.

Este problema aparentemente no es demasiado fuerte, sin embargo trae graves consecuencias, por lo que se debe tratar plenamente en el adolescente.

La conducta del adolescente en grupo. Las conductas más comunes que se presentan cuando los adolescentes están en grupo consisten en hacer ruidos estrepitosos, correr alocadamente, perseguirse unos a otros y desplazarse en manadas.

Para los jóvenes dentro de las experiencias más agradables está el permanecer en grupo, a pesar de lo que sus padres puedan creer. Esto tiene algunos aspectos favorables ya que los jóvenes pueden crear amistades que duren toda la vida.

Lo negativo de esta conducta es que se sienten capaces de desafiar todo tipo de autoridad estando reunidos, así como hacer cosas arriesgadas y de sacar lo peor que se lleva dentro. Sin embargo los adolescentes buscan divertirse en todo momento y por lo regular procuran que sus travesuras permanezcan en niveles tolerables.

La conducta en la escuela. Los jóvenes a esta edad han estado sentenciados a casi 12 años de trabajo en la escuela, la mayoría de ellos piensan que algún pasatiempo sería de mayor provecho que acudir al colegio. Es por esta razón que la escuela no se encuentra dentro de sus prioridades, incluso tiene que haber intervenciones de los padres.

Usualmente, los padres son llamados por los directivos a la escuela de los hijos porque estos fueron sorprendidos faltando a clase, o por que abandonaron la escuela, o bien porque tomaron una actitud irrespetuosa o perturbadora en alguna clase o hacia algún profesor. La reacción de los padres ante este tipo de noticias

puede ser de enfado y posteriormente vergüenza. Es entonces cuando surgen fuertes discusiones entre adolescentes y padres.

Cuando el joven tuvo alguna conducta inapropiada en la escuela, suele ocultarlo a los padres el mayor tiempo posible. Es cuando los padres deben preocuparse por que los hijos reciban una buena educación, y eviten hacerlos sentir avergonzados, de forma que en cuanto llamen a los padres de la escuela el joven no experimente la sensación de pánico. La mayoría de las veces el problema no resulta ser tan grave, pero es importante que el adolescente aprenda a dejar de comportarse de una forma incorrecta dentro de la escuela.

2.5.3 Características psicológicas

A continuación se revisan algunas de las principales características a nivel psicológico del adolescente:

- *Cambios emocionales*

Uno de los diversos cambios en el adolescente, es el cambio de las emociones, se ha señalado ³⁴ que algunos adolescentes manifiestan estos cambios más intensamente que otros, esto se relaciona con la necesidad de buscar un afecto adicional al que la familia otorga. Muchos adolescentes pueden ser más expresivos que otros con respecto a sus emociones. Este es el momento en el que los jóvenes se hacen los mejores amigos, que muchas veces continúan con esta amistad por el resto de sus vidas, así mismo en la etapa en la que se enamoran por primera vez.

³⁴ Gómez, C. et. al (2006). *El ABC del adolescente: desarrollo, sexualidad y salud mental*. México: Instituto nacional de psiquiatría "Ramón de la Fuente Muñiz" Pág. 15.

- *Sexualidad*

La sexualidad es uno de los aspectos más interesantes en el ser humano, debido a que él la vive y la ejerce de una forma diferente al resto de los seres vivos, puesto que experimenta muchos sentimientos y contrastes.

“La sexualidad es parte integral de la vida humana y eje de desarrollo. Se estructura por medio del potencial reproductivo de los seres humanos, de las relaciones afectivas y de la capacidad erótica, enmarcadas siempre en las relaciones de género”³⁵

En esta etapa despierta en los adolescentes un peculiar interés por el sexo, y por relacionarse mediante el contacto físico con otros adolescentes, este suceso es algo muy normal y común. En este punto destaca la masturbación, esta es una práctica que gran número de jóvenes, tanto mujeres como hombres practican, cabe mencionar que la masturbación generalmente, no genera problemas. Es importante considerar que para tener algún contacto sexual no tiene que existir necesariamente el coito, existen otras formas de relacionarse sexualmente, ya sea por besos, caricias o abrazos.

- *Intereses intelectuales*

A partir de esta etapa, el adolescente se plantea nuevos intereses y con ello diferentes preguntas que permiten entender mejor su forma de ser y la de los demás. ¿Quién soy?, ¿Para que nací?, ¿Cuál es el objetivo de vivir? Son las preguntas más frecuentes entre los adolescentes.

- *Autoestima*

El yo es el sentido que poseen los adolescentes de quiénes son y de que los diferencia de otras personas. “Se aferran a su identidad y adquieren la sensación

³⁵ Ibid. Pág. 27

de que esta identidad se está volviendo más estable”³⁶ Ya sea real o imaginario, esta aparición del YO, así como la sensación de exclusividad del adolescente, es una fuerza motivadora en su vida.

*“La comprensión de sí mismo es la representación que tiene el adolescente de su yo: la sustancia y el contenido de dicha representación. La comprensión de sí mismo proporciona los fundamentos racionales de dicha identidad”*³⁷

Cuando al adolescente se le pide que se describa a sí mismo, generalmente tiende a utilizar etiquetas abstractas e idealistas aun cuando la mayoría de ellos distinguen entre el yo real y el yo ideal.

La construcción del yo real y el yo ideal puede causar confusión en los adolescentes, cuando reconocen las diferencias entre el yo ideal y el real significa un avance cognitivo en los jóvenes. Carl Rogers conceptuaba que si existía una fuerte discrepancia entre el yo real e ideal, había un indicador de desajuste. Las consecuencias de esta discrepancia puede ser la depresión ya que al percibirla puede generar la sensación de fracaso y excesiva autocrítica en el joven. O bien otra posible consecuencia es la desadaptación, aunque algunos autores creen que esto no siempre ocurre sobretodo en la etapa de la adolescencia.

Santrock (2003) define a la autoestima como la dimensión global mediante la que se evalúa el yo. También se conoce como la autovalía o autoimagen. El autoconcepto lo nombra como la evaluación del yo en un ámbito o dominio específico, ya sea en algún aspecto académico, deportivo o físico. La autoestima es una evaluación de carácter global, mientras que el autoconcepto evalúa al yo en un ámbito en específico.

Por otro lado, es común ver en los adolescentes con baja autoestima un malestar emocional de carácter transitorio, aunque en algunos se pueden presentar otros problemas más graves como la depresión, el suicidio, la anorexia nerviosa, la

³⁶Santrock, J. (2003). *Adolescencia: psicología del desarrollo*. México: Mc Graw Hill. Pág. 246

³⁷ Ibid. Pág. 247

delincuencia son los más comunes. Cuando a este problema de baja autoestima se le suman otros como transiciones difíciles en la vida familiar o escolarización, los problemas del adolescente se pueden intensificar.

Es importante abordar otro concepto elemental dentro del tema de la autoestima. Papalia (2004) define la *imagen corporal* como las creencias descriptivas y evaluativas acerca de la apariencia propia. Cuando esta imagen corporal es negativa pueden existir problemas alimenticios como la anorexia y bulimia nerviosa. Estos trastornos usualmente los padecen las niñas debido a la percepción que tienen de su propia imagen, esto por el incremento normal de grasa durante la pubertad, hay en quienes es más notorio, sobre todo en aquellas chicas que están más avanzadas en el desarrollo. Esta insatisfacción que presentan las chicas con respecto a su cuerpo es más notoria en el transcurso de la adolescencia temprana a la intermedia, en el caso de los muchachos es diferente, pues mientras más masa muscular existe más satisfechos se sienten con su cuerpo.

Gómez et al (2006) define las características de los adolescentes con baja y alta autoestima, así señala que las personas con alta autoestima suelen interesarse por sí mismos, sienten que son importantes, confían en sus propias decisiones y saben que ellas mismas son el mejor recurso con el que cuentan. De igual forma esperan el éxito, no temen tomar riesgos y pueden aceptar sus fallas al igual que tratan de superar sus errores. Irradian confianza, expresan razonablemente sus sentimientos y tienden a aceptarse como seres humanos valiosos. Estas personas se recuperan fácilmente de los problemas que les dejan la sensación de tristeza, ven a estos problemas como una oportunidad para mejorar y avanzar. Tienen fe en sus propias competencias.

Por otra parte, Gómez et al (2006) establece que las personas con baja autoestima: son aquellas que se sienten poco aceptadas e incompetentes así como poco queridas, estas personas tienden a sentir miedo a nuevas interacciones, son tímidas, agresivas y no confían en sus habilidades. Estas personas esperan ser regañadas, pisoteadas y menospreciadas por los demás y se anticipan a lo peor. Si estas personas se defienden se ocultan tras la

desconfianza y suelen estar en un estado de soledad y aislamiento. Se caracterizan por permanecer aisladas de los demás, se vuelven apáticas e indiferentes hacia sí mismas y a quienes los rodean. Se les complica interpretar de manera adecuada lo que ven y escuchan, están a la defensiva y tienden a despreciar a otras personas.

Santrock (2003) menciona cuatro formas para elevar la autoestima:

1. Identificar las causas de la baja autoestima y los ámbitos de competencia importantes para el yo: para elevar la autoestima se debe intervenir en eliminar todos los aspectos causantes de la baja autoestima y orientar al adolescente a identificar todas aquellas áreas en las que se muestren más competentes.
2. Proporcionar apoyo emocional y aprobación social: la mayoría de los adolescentes con baja autoestima provienen de familias con un alto nivel de conflicto, es por esto que si se quiere elevar el autoestima de estos jóvenes, la intervención se puede realizar directamente en la interacción familiar. La aprobación de los iguales tiene mucha importancia para el adolescente, el apoyo de los padres como el de los iguales influyen en la autoestima del joven.
3. Ayudar a conseguir logros: una enseñanza eficaz de habilidades reales ayuda al rendimiento del adolescente, por lo tanto eleva su autoestima. El énfasis de conseguir logros se relaciona con la *autoeficacia* que es la creencia del sujeto de dominar situaciones y obtener resultados efectivos.
4. Mejorar las habilidades de afrontamiento: es decir confrontar los problemas y no evitarlos, si el adolescente se acostumbra a afrontar los problemas aprende a confrontarlos de forma realista, sin ponerse a la defensiva y con honestidad. Esta actitud provoca pensamientos positivos y esto eleva la autoestima.

- *Identidad*

La teoría más completa sobre el desarrollo de la identidad es la que formula Erikson que define identidad como una concepción coherente del yo, formada por

metas, valores y creencias con las cuales una persona está sólidamente comprometida.

Identidad frente al conflicto de identidad: Erikson menciona que el objetivo principal en la adolescencia es resolver la “crisis” de la identidad frente a conflicto de identidad, para que se pueda convertir en un adulto único y con un coherente sentido del yo. Explica que esta crisis rara vez se resuelve en el periodo de la adolescencia, por lo que a lo largo de la vida adulta brotan muchas veces problemas referentes a la identidad.

De igual forma Erikson explica que los adolescentes no forman su identidad tomando a otra persona como modelo como lo hacen los niños. Para formar su identidad los jóvenes establecen y organizan sus habilidades, sus necesidades e intereses así como sus deseos, de forma que puedan ser expresados en un contexto social.

“La identidad se forma en la medida en que los jóvenes resuelven tres problemas principales: la elección de una ocupación, la adopción de valores en que creer y por qué vivir y el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria”.³⁸ Cuando los jóvenes presentan problemas para fundar su identidad ocupacional o cuando sus oportunidades están limitadas, corren el riesgo de involucrarse en actividades que traerán consecuencias negativas como la delincuencia o un embarazo temprano.

Lo que ayuda a resolver la crisis de identidad es que los jóvenes sean fieles a sus compromisos, Papalia (2004) expone que los jóvenes que desarrollan satisfactoriamente dicha crisis de identidad desenvuelven la virtud de la fidelidad.

- *Personalidad*

Erikson menciona dos elementos importantes en su teoría de la identidad: la personalidad y la experimentación de roles. Los jóvenes se enfrentan a una gran cantidad de elecciones en la etapa de la adolescencia y experimentan con

³⁸ Papalia, D. et al (2004). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill. Pág. 470.

diferentes roles hasta alcanzar un sentido del yo estable. Los muchachos a esta edad pueden ser responsables y cooperativos en determinado momento y poco después todo lo contrario, pueden vestirse de una manera muy elegante y al siguiente día se vestirán de la forma más inusual, les puede caer muy bien un compañero pero a la semana siguiente puede que no lo soporten. Este instinto de experimentar con su personalidad, es un esfuerzo deliberado por encontrar su lugar en el mundo. Sin embargo, ellos mismos terminaran descartando los roles indeseables.

“Los jóvenes que han recibido una formación adecuada para desempeñar un trabajo que les permita desarrollar el potencial de una autoestima razonable alta experimentarían menos estrés durante el desarrollo de la identidad”.³⁹

Existen jóvenes que se resisten a trabajos bien pagados y socialmente considerados, y se inclinan por aquellos trabajos que ameriten ayudar a sus semejantes como en clínicas de salud mental. Erikson menciona que esta inclinación refleja el deseo de tener una identidad significativa siendo fiel a uno mismo, en vez de pertenecer a una identidad similar a la de la sociedad en general.

Erikson expone que la identidad es un autorretrato formado por muchos aspectos, tales como: la carrera o trayectoria profesional que quiere seguir el individuo; su identidad política (si es conservadora o liberal), sus creencias espirituales; si la persona está casada, soltera, o divorciada; si la persona está motivada al logro o intereses intelectuales; su identidad sexual; de que país es la persona y que tanto se identifica con su herencia cultural; sus intereses, es decir las cosas que le gusta hacer: deporte, música y otras aficiones; las características de personalidad del individuo por ejemplo: si es introvertido o extrovertido, nervioso o tranquilo, amable u hostil; y por último la imagen corporal de la persona, es decir, su identidad física.

³⁹ Op. Cit. Santrock pág. 254.

CAPITULO III INSTRUMENTOS

En el siguiente capítulo se presentaran los instrumentos de medición utilizados en el presente estudio como son la prueba que detecta Acoso de Violencia Escolar y el Instrumento Multifacético de la personalidad Minnesota para Adolescentes. Se revisarán los objetivos de cada uno de ellos así como la confiabilidad y validez, la forma de calificación y la descripción de las escalas evaluadas en cada instrumento.

3.1 instrumento multifacético de la personalidad Minnesota para adolescentes MMPI-A

3.1.1 Generalidades

Una tarea difícil es evaluar la personalidad junto con síntomas psicológicos y problemas de conducta del adolescente en cuanto a la salud mental, delincuencia juvenil y problemas escolares, debido a que los síntomas y problemas pueden ser exagerados o ignorados. Sin embargo Archer y colaboradores en 1991 realizan una revisión del uso de las pruebas psicológicas para adolescentes que demostró que el MMPI es la medida de evaluación más empleada para esta etapa a pesar de la orientación para los adultos.

El MMPI-A es la versión para adolescentes del MMPI-2 que se publicó por primera vez en Estados Unidos en 1992. Aunque esta versión se utilizó desde sus inicios en la evaluación de los adolescentes, existían problemas para emplear el inventario de este grupo de edad, por lo que se inició una reestandarización del Inventario en Estados Unidos y se decidió elaborar una versión específica para adolescentes. Esta versión es producto de una cuidadosa investigación de nueve años de trabajo por diversos especialistas.

El MMPI-A se ha utilizado con mayor frecuencia con pacientes de poblaciones clínicas que acuden a tratamientos psiquiátricos, médicos, de alcoholismo o drogadicción, de igual forma con adolescentes que presentan problemas de conducta.

La versión del MMPI-A cumple con los criterios psicométricos de confiabilidad y validez, cuenta con tres tipos de escalas, tales son: básicas, de contenido y suplementarias. Este instrumento permite explorar una cantidad importante de áreas de la personalidad, y con los resultados de esta prueba se puede planear una posible intervención con el adolescente.

Una ventaja de este instrumento es que está diseñado para explorar y evaluar áreas específicas de interés para el adolescente como son: problemas escolares, familiares, con el alcohol o drogas y el suicidio.

Después de diversas aplicaciones del MMPI-A a diferentes rangos de edades entre adolescentes, se tomó la decisión de limitar las normas del MMPI-A a categorías de edad entre los 14 y 18 años de edad.

En México, la Facultad de Psicología de la UNAM junto con el apoyo brindado por el programa de Apoyo a Proyectos de Innovación Tecnológica de la Dirección General de Asuntos del Personal académico y la editorial El Manuel Moderno, realizan el trabajo de investigación y adaptación para presentar la versión en español del Inventario multifásico de la personalidad Minnesota para Adolescentes. Esta edición contiene todos los materiales de la prueba: manual, cuadernillo de aplicación, las plantillas para calificar todos los tipos de escalas del MMPI-A, así como los diferentes tipos de perfiles y la hoja de respuestas.

3.1.2 Objetivo

Esta prueba tiene la finalidad de evaluar los diferentes patrones de personalidad y trastornos emocionales para así realizar un diagnóstico e identificación de rasgos sobresalientes de la personalidad.

3.1.3 Estructuración

El instrumento está conformado por:

- Un cuadernillo que incluye 478 reactivos acerca de cómo son las personas y de cómo piensan, en las instrucciones se indica al sujeto

evaluado que tendrá que seleccionar verdadero o falso, según el enunciado coincida o no con la situación personal del sujeto.

- Hoja de respuestas que en la parte superior incluye datos personales del sujeto a ser evaluado y que posteriormente enumera cada uno de los reactivos con dos alveolos marcados con la letra v o f, a fin de que el sujeto elija la opción que prefiere.
- Plantillas de evaluación para cada una de las escalas medidas.
- Manual de aplicación y calificación en donde se muestran los detalles y generalidades de la prueba.

3.1.4 Confiabilidad y validez

A continuación se muestran los datos reportados en cuanto a confiabilidad y validez se refiere, para las escalas básicas

DATOS DEL RETEST PARA LAS ESCALAS BASICAS		
ESCALA	<i>r (varones)</i>	<i>r (mujeres)</i>
F1	0.56	0.72
F2	0.62	0.76
F	0.68	0.84
L	0.65	0.69
K	0.76	0.72
1 (Hs)	0.73	0.76
2 (D)	0.62	0.68
3 (Hi)	0.64	0.73
4 (Dp)	0.68	0.64
5 (Mf)	0.43	0.55
6 (Pa)	0.67	0.73
7 (Pt)	0.81	0.77
8 (Es)	0.84	0.85
9 (Ma)	0.63	0.63
0 (Is)	0.79	0.76

Como puede observarse, en prácticamente todas las escalas se muestra un buen nivel de confiabilidad y validez

Confiabilidad de las escalas de contenido y suplementarias

Casi todas las escalas suplementarias y de contenido tienen coeficientes alfa que van de moderados a altos, por lo cual son confiables para la población de México. No obstante en algunas escalas como la de Aspiraciones limitadas (ASL), los varones muestran correlaciones bajas, por lo cual es necesario interpretarlas con reserva, y al mismo tiempo realizar estudios para comprobar la confiabilidad de esta escala en grupo de adolescentes mexicanos.

Así, puede decirse que la consistencia interna de las escalas básicas en la muestra clínica es bastante alta tanto en varones como en mujeres. Con respecto a los coeficientes alfa de las escalas suplementarias y de contenido, también se muestran elevados en la mayoría de las escalas, tanto en varones como en mujeres, aunque menos que los de las básicas.

En conclusión los estudios obtenidos del MMPI-A son válidos y confiables para una población mexicana. Esta prueba también resulta útil en la práctica clínica ya que permite diferenciar tanto a personas con rasgos psicopatológicos y a las que no diferenciando unas de otras, las cuales resultan de gran ayuda en el diagnóstico y tratamiento de adolescentes mexicanos.

3.1.5 Forma de calificación

-Por computadora: En México, la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de México cuenta con el programa de calificación del MMPI-A y ofrece los servicios de calificación e interpretación de la prueba y se detallan en su catálogo correspondiente.

-Manual: las hojas de respuesta deben ser separadas por género, ya que la escala Mf contiene puntuaciones y plantillas separadas para hombres y mujeres. Todos los reactivos omitidos o con doble marca se deben

eliminar, marcarse con un lápiz de color y considerarse como respuestas de No podría decir. El total de estos reactivos eliminados es la puntuación de No podría decir y el valor debe anotarse en el espacio correspondiente de la hoja de perfil.

Las plantillas de calificación se usan para conseguir las puntuaciones naturales, los indicadores básicos de validez y las escalas clínicas, existen plantillas para las escalas suplementarias y escalas de contenido en México, y además para subescalas en el caso de Estados Unidos. Cada plantilla se encima con la hoja de respuestas y se alinea mediante las guías de la hoja, posteriormente debe contarse el número de respuestas que aparecen en los espacios designados y se ignoran los marcados con color, el total debe anotarse en los espacios correspondientes en la hoja de perfil.

3.1.6 Escalas

Escalas de validez de la prueba.

No podría decir (...) Esta medida se compone del número total de reactivos que la persona no contestó o que indicó como *V Y F* a la vez, por lo tanto no podría decir no es una escala formal del MMPI pues no se compone por un número fijo de reactivos. Los adolescentes pueden omitir reactivos por diversas razones, ya sea por descuido, tendencia a la oposición, limitaciones intelectuales o de lectura, confusión, indecisión, depresión o defensividad.

Ball y Carroll en 1960 informan que los adolescentes omitían reactivos del MMPI original relacionados con creencias religiosas, sexualidad y funcionamiento corporal, dichos reactivos fueron modificados o eliminados en la elaboración del MMPI-A. A

Generalmente, la omisión de los reactivos tiende a disminuir las puntuaciones de las escalas del MMPI-A. Es importante determinar en qué parte de la prueba se presentan las omisiones para determinar el margen de respuestas “no podría

decir". Si 30 o más reactivos quedan sin contestar y están distribuidos en forma regular a lo largo de las preguntas del cuadernillo, el protocolo de la prueba debe considerarse inválido y no debe ser interpretada ninguna otra escala de la prueba. En estas ocasiones debe hacerse todo lo posible para que el adolescente conteste todos los reactivos que no marco inicialmente, muchos clínicos deciden regresar el cuadernillo al encontrar más de 10 respuestas "no podría decir"

(L) Mentira: es la escala que se compone de 14 reactivos. Hathaway y Monachesi en 1953 señalan que esta escala es destinada para detectar intentos inconscientes de los adolescentes por mostrarse en una situación favorable en el área de la ética personal o conducta social. Los jóvenes con puntuaciones altas en esta escala contestan los reactivos de tal forma que niegan fallas o debilidades relativamente menores, esto puede ser de forma inconsciente.

Las puntuaciones elevadas en L y sin puntuaciones T mayores o iguales a 60 en escalas básicas, de contenido o suplementarias podrán interpretarse como posiblemente defensivos, no como un indicador de la ausencia de psicopatología importante. Un perfil puede aparecer así en el caso de una persona mal adaptada que intenta ocultar problemas, tanto en el caso de un individuo bien adaptado.

La interpretación de L se da como una medida de defensividad ingenua en adolescentes. Cuanto mayor sea la puntuación de L menos probable es que a los sujetos de les vaya bien en la escuela. Las chicas que muestran puntuaciones altas en L presentan con menos frecuencia el uso de drogas o alcohol, al igual que presentan con menor frecuencia actos exhibicionistas, por tendencia a conservar sus altos estándares morales y códigos éticos.

F, F1 Y F2 (Infrecuencia) es hasta cierto punto lo contrario a la escala L. las personas con puntuaciones altas en F se presentan a sí mismas quizá inconscientemente en una situación desfavorable. Existen diversos factores que pueden contribuir a puntajes altos en esta escala incluyendo la presencia de un desajuste grave o tendencia a ser exageradamente ingenuo, a responder descuidadamente o de forma inconsciente, o a responder falsamente, exagerando los síntomas.

La escala F del MMPI-A está dividida en una escala F1 con 33 reactivos y una escala F2 con otros 33 reactivos. La escala F1 tiene sus reactivos en los primeros 350 del cuadernillo del MMPI-A y provee un método para evaluar el grado de aceptabilidad de los patrones de respuesta para las escalas básicas del MMPI-A. La escala F2 aparecen sus reactivos en la segunda mitad del cuadernillo, empezando con el 242 y ofrece un medio para evaluar el grado de aceptabilidad de un registro, en relación a las escalas de contenido y suplementarias del MMPI-A. Por lo que una comparación de los valores de las puntuaciones T en las escalas F1 y F2 identifica si el adolescente ha cambiado su actitud hacia la prueba en etapas posteriores a la aplicación, por ejemplo: si ha dejado de poner atención.

K (Defensividad) Se comprende por 30 reactivos, tiene como objetivo identificar individuos quienes responden defensivamente y sin espontaneidad.

Las escalas siguientes son nuevos tipos de escalas de validez diseñadas con la finalidad de complementar los indicadores tradicionales de validez. Las puntuaciones de INVAR e INVER indican la tendencia de un individuo a responder a los reactivos en formas inconscientes y contradictorias.

INVAR (Inconsistencia de las respuestas variables) La puntuación natural de esta escala es el número total de pares de reactivos contestados inconscientemente. Un puntaje alto en INVAR es una advertencia sobre la posibilidad de que el sujeto haya contestado a los reactivos del inventario de una manera indiscriminada y señala la posibilidad de que el protocolo carezca de validez, por lo que el perfil no es interpretable.

INVER (Inconsistencia de las respuestas verdaderas) Una puntuación natural y alta en esta escala indica una tendencia por parte del sujeto a contestar verdadero indiscriminadamente a los reactivos, es decir aprobatoriamente, y una puntuación natural de INVER baja, indica una tendencia a contestar falso indiscriminadamente, es decir de forma reprobatoria.

Escalas clínicas

Escala 1 (Hs hipocondriasis) Consta de 32 reactivos. Un alto puntaje en esta escala muestra preocupación por la salud y la enfermedad. Los reactivos de esta escala presentan quejas diversas sobre lo físico como síntomas específicos y quejas generales.

Escala 2 (D: Depresión) Esta escala muestra un índice de insatisfacción general de la propia vida, sentimientos de falta de motivación desesperanza y moral pobre. Los reactivos de la escala dos, incluyen temas relacionados con el abatimiento, la apatía, sensibilidad excesiva, así como molestias, quejas físicas y retardo en la actividad psicomotora. Harris y Lingoes en 1995 detectaron cinco subescalas en el área de depresión: depresión subjetiva, retardo psicomotor, funcionamiento orgánico inadecuado, torpeza mental y cavilación, estas subescalas se pueden utilizar para una interpretación refinada en la evaluación de esta escala. Cabe mencionar que se confirma a la escala D como una medida de depresión, incluyendo una asociación con ideas y conductas suicidas.

Muestras clínicas demuestran que las muchachas con puntuaciones altas en esta escala tienen poca posibilidad de involucrarse en conductas de *actingout*, incluyendo promiscuidad sexual, están más expuestas al retraimiento social, a tener pocos o ningún amigo, pueden presentar problemas alimenticios, preocupaciones somáticas y baja autoestima. En el caso de los jóvenes con puntaje alto en la escala dos son descritos como temerosos, retraídos, perfeccionistas, dependientes, preocupados y propensos a la culpa.

Escala 3 (Hi: Histeria) Esta escala identifica individuos que responden al estrés con reacciones histéricas, en el área sensorial y motora, sin base orgánica. Los reactivos de esta escala abarcan dos áreas: preocupaciones somáticas, negación de problemas y la necesidad de aceptación y aprobación social. Las subescalas desarrolladas por Harris y Lingoes en 1955 para la escala tres, comprenden negación de ansiedad social, necesidad de afecto, malestar-cansancio, quejas somáticas e inhibición de la agresión.

Hathaway y Monachesi en 1963 informan que una escala tres elevada en adolescentes normales se relaciona con niveles altos de inteligencia, desempeño y nivel socioeconómico. Los adolescentes con puntaje alto en esta escala se describen con tendencia a manifestar su ansiedad o estrés por medio de la somatización. Los jóvenes de la población normativa solían manifestar problemas escolares, y los de la población clínica muestran ideas o conductas suicidas.

Escala 4 (Dp: Desviación psicopática) esta escala se desarrolla de las respuestas de hombres y mujeres con patrones conductuales que comprenden las mentiras, el robo, promiscuidad sexual y el abuso del alcohol. Hathaway y Monachesi en 1963 encuentran que las puntuaciones de esta escala se incrementan mientras más grave era la conducta delictiva, también está relacionada con problemas de conducta en la escuela así como problemas de adaptación dentro de la misma. Las subescalas de Harris y Liongoes para esta área incluyen discordias familiares, problemas con la autoridad, falta de sensibilidad social y enajenación personal.

Un alto puntaje en esta escala se asocia con problemas de conducta, los jóvenes tienden a involucrarse con el uso de alguna droga o alcohol, se detectan problemas escolares, familiares y legales. Suelen mentir, hacer trampa, robar, hacer berrinches y agredir. Es probable que jóvenes con un alto puntaje en esta escala haya sido víctima de abuso físico, de igual forma las chicas pueden ser sexualmente activas o pudieron haber sido víctimas de abuso sexual.

Escala 5 (Mf: Masculinidad-femineidad) esta escala fue creada con por una muestra de varones adultos descritos por Hataway de 1956 a 1980 como hombres sexualmente invertidos. Hataway y Monachesi detectan que esta escala es una medida de intereses masculinos o femeninos, de forma que un elevado puntaje en esta escala en varones indican intereses más femeninos que la mayoría de los varones, de igual forma pensó que una escala cinco elevada en las muchachas indicaban intereses masculinos.

Escala 6 (Pa: Paranoia) esta escala inicialmente fue diseñada para detectar a individuos que manifestaran sintomatología paranoide. Los reactivos de esta

escala incluyen contenidos de ideas de referencia, suspicacia, sentimientos de persecución, rigidez y rectitud moral personal. Las subescalas de Harris y Lingoos para la escala 6 incluyen: ideas persecutorias, mordacidad y finalmente inseguridad.

Una escala 6 elevada se asocia con hipersensibilidad a la crítica así como interpretaciones acerca de las actitudes de los demás. Los varones con puntaje alto en esta escala era común entre los que dejaban la escuela y en muchachas que eran inteligentes pero no tenían una adaptación escolar adecuada.

Lachar en 1990 detecta que los jóvenes con la escala 6 elevada eran jóvenes desconfiados, suspicaces y propensos a manifestar delirios de persecución o paranoia.

Escala 7 (Pt: Psicastenia) esta escala es diseñada para evaluar la psicastenia, que se define como un síndrome neurótico relacionado con el trastorno obsesivo compulsivo. El contenido de esta escala engloba una gran variedad de sintomatología como quejas físicas, infelicidad, problemas para concentrarse, al igual que pensamientos obsesivos compulsivos, ansiedad y sentimientos de inferioridad.

Lachar en 1990 aporta que jóvenes con un puntaje alto en la escala 7 presentan autocrítica abierta, ansiedad, tensión, nerviosismo e intranquilidad. Los varones muestran poca confianza en sí mismos, mientras que las mujeres presentan amenazas suicidas y robo.

Escala 8 (Es: Esquizofrenia) esta escala se crea para identificar a pacientes con el diagnóstico de esquizofrenia en sus distintas modalidades. Las áreas de esta escala incluyen procesos de pensamiento delirante, percepciones peculiares (alucinaciones) aislamiento social, trastornos del afecto y la conducta, así como dificultad para concentrarse y finalmente impulsividad. Las subescalas desarrolladas por Harris y Lingoos para la medida de la esquizofrenia son: enajenación social, emocional, pérdida del control cognoscitivo y conativo del yo,

pérdida del control del yo, inhibición defectuosa y experiencias sensoriales delirantes.

La elevación de esta escala tanto en hombre como en mujeres detecta que posiblemente son menos inteligentes, suelen tener un rendimiento académico más pobre por lo que abandonaban el colegio. Así mismo es probable que pacientes hospitalizados con esta escala elevada presenten desconfianza, vulnerabilidad al estrés, retraimiento y aislamiento interpersonal.

Escala 9 (Ma: Hipomanía) Esta escala identifica a pacientes que manifiestan síntomas hipomaniacos. Las áreas de contenido involucradas en esta escala son: grandiosidad, irritabilidad, fuga de ideas, egocentrismo, estado de ánimo elevado e hiperactividad tanto cognoscitiva como conductual. Harris y Liongoes identifican 4 subescalas: falta de moralidad, aceleración psicomotora, carencia de sensibilidad y sobrevaloración del yo.

Hathaway y Monachesi hacen notar que esta escala se relaciona con el entusiasmo y la energía que suele ser característica en los adolescentes, sin embargo la elevación excesiva de actividad puede generar conductas antisociales o conducta maniaca irracional. Los jóvenes con un alto puntaje en esta área suelen mostrarse inquietos e intranquilos solo por el gusto de la excitación en sí. Las mujeres con la escala nueve alta se asocian con problemas tanto en casa como en la escuela, es menos probable que estas mujeres participen en organizaciones sociales, y puede existir bajo rendimiento académico. Las elevaciones en esta escala también pueden revelar experiencias con drogas, los jóvenes suelen tener escasos deseos por explorar sus sentimientos y muestran inestabilidad a la crítica.

Escala 0 (Is: Introversión social) Esta escala detecta problemas en las relaciones sociales. Las subescalas de esta área son: timidez/inhibición, evitación social y exageración de sí mismo y de los demás.

La puntuación alta de la escala 0 en ambos géneros se asocia con el retraimiento social. En el caso de las mujeres con esta escala elevada se relaciona con problemas de aumento de peso, depresión, ideación o acciones suicidas, y puede

que tengan pocos o ningún amigo, son descritas como retraídas, tímidas, vergonzosas, con debilidad física, presentan poca coordinación, suelen ser miedosas y deprimidas. En el caso de los jóvenes es poco probable que participen en actividades escolares.

3.2 Acoso y Violencia Escolar AVE

3.2.1 Generalidades

La prueba AVE: acoso y violencia escolar, fue diseñada por Iñaki Piñuel y Araceli Oñate Cantero en el año 2006. La aplicación de esta prueba puede ser individual o colectiva. El rango de edades para aplicar la prueba es de los niños de primaria hasta el bachillerato. El tiempo destinado para la aplicación de la prueba es de 25 a 35 minutos.

Esta prueba fue diseñada específicamente para detectar el buen trato dentro de las escuelas, o bien para detectar y prevenir el acoso escolar.

3.2.2 Objetivo

Discriminar entre niveles normales o graves en cuanto a las conductas de acoso percibidas por el niño. Esta prueba evalúa los factores de riesgo más frecuentes y la posible existencia de daños más significativos que presentan las víctimas de acoso y violencia escolar.

3.2.3 Estructuración

Este instrumento incluye:

- Hoja de respuestas. Se comprende de dos partes, la primera consta de 50 preguntas en las que el individuo evalúa la frecuencia con la que es hostigado psicológicamente, esto se hace mediante tres opciones de respuesta: nunca, pocas veces, muchas veces. En la segunda parte se

detectan la existencia de síntomas psicológicos y psicosomáticos con 44 reactivos. En esta parte el sujeto contesta sí o no en los óvalos.

- Manual. En donde se describen aspectos de la prueba tales como la aplicación y calificación del instrumento.
- Pin de corrección que se inserta en la página de internet para obtener los resultados y el perfil del adolescente.

3.2.3 Confiabilidad y Validez

La confiabilidad de AVE se basa mediante las escalas de acoso y violencia escolar y las escalas clínicas.

Tabla 1: fiabilidad de las escalas de acoso y violencia escolar.

Escalas de conductas de acoso y violencia escolar	Cronbach
M Índice global de acoso	0,95
I Intensidad de acoso	0,93
A Hostigamiento	0,88
B Intimidación	0,81
C Amenazas	0,67
D Coacciones	0,71
E Bloqueo social	0,81
F Exclusión social	0,74
G Manipulación social	0,83
H Agresiones	0,80

Tabla 2: fiabilidad de las escalas clínicas

Escalas clínicas	Cronbach
Ans Ansiedad	0,73
Ept Estrés postraumático	0,82
Dis Distimia	0,82
Aut Disminución de la autoestima	0,76

Fib Flashbacks	0,66
Som Somatización	0,69
Neg Autoimagen Negativa	0,76
Adp Autodesprecio	0,78

- Validez

La validez de AVE analiza la estructura de la prueba en cuanto a los elementos que componen cada escala para estudiar el ajuste empírico de la agrupación de los elementos en escalas, donde se realizó un análisis de componentes con rotación oblicua, donde se encuentran saturaciones factoriales superiores a .25, lo que implica, en términos generales un aceptable nivel de madurez.

3.2.4 Forma de calificación

- Corrección por internet a través de e-perfil. Se introducen las respuestas en la pantalla presentada por el ordenador, así, la prueba se califica de forma inmediata.
- Corrección mecanizada mediante lectura de marcas ópticas. Se envían las hojas de respuestas a TEA ediciones, y una vez procesados los documentos, devolverá los resultados al profesional responsable del proceso de evaluación.

3.2.5 Escalas

- Dimensiones globales

Índice global de acoso (M): Consta de 50 reactivos. Esta escala detecta la intensidad de las conductas de acoso y hostigamiento con la frecuencia que el individuo puntea que ocurren.

Intensidad de acoso (I): Consta de 50 reactivos. La escala (I) permite descubrir la intensidad con la que el sujeto percibe la situación de acoso. Sobresalen las conductas que marcan la frecuencia de “muchas veces”

- Escalas de acoso y violencia escolar

Escala A. Hostigamiento: Evalúan las conductas de acoso escolar que conllevan acciones de hostigamiento, así como acoso psicológico, que se manifiestan a través del desprecio y la falta de respeto y de consideración por la dignidad del sujeto. Algunos indicadores de esta escala son: el desprecio, el odio, la ridiculización, las burlas, sobrenombres, la crueldad, agresión gestual y la imitación burlesca.

Escala B. Intimidación: Evalúa aquellas conductas que tienen como objetivo amedrentar, apocar o consumir emocionalmente al individuo por razón de acciones intimidatorias. Los agresores buscan inducir el miedo en la víctima. Indicadores de esta escala son la intimidación, amenazas, hostigamiento físico y acoso a la hora de la salida del colegio.

Escala C. Amenazas a la integridad: Se valoran las conductas que objetan atemorizar mediante intimidaciones contra la integridad física de la víctima o bien, de la familia a través de la extorsión.

Escala D. Coacciones: Evalúa conductas que pretenden que el agredido cometa actos contra su voluntad. Con esto los agresores procuran ejercer un dominio y sometimiento absoluto de su voluntad. Este sometimiento es poder social, ya que lo perciben tanto testigos como víctima y agresor. Generalmente las coacciones conllevan a que el individuo sea víctima de maltratos, abusos o conductas sexuales no deseadas, que puede silenciar por miedo. Puntajes altos en esta escala debe ser de gran importancia para el evaluador por la posible existencia de estas conductas, de las cuales la víctima se siente culpable.

Escala E. Bloqueo social: Sondea sobre las conductas que buscan el aislamiento social del niño así como la marginación impuesta por estas conductas de bloqueo, tales conductas como prohibiciones de participar en algún juego, o de pertenecer

a algún grupo, hablar o comunicarse con otros, o bien, de que nadie le hable a un sujeto en particular o que nadie se relacione con él, forman parte de los indicadores de los niños que intentan quebrar la red social de algún niño.

El bloqueo social busca presentar al niño ante el resto del grupo como alguien flojo, indigno, débil, indiferente, tonto, miedoso, etc.

Escala F. Exclusión social: Explora las conductas que objetan excluir la participación del sujeto acosado. Puede existir vacío social en el entorno de la víctima cuando los demás lo trataran como si no existiera, aislarlo, impedir su expresión o participación en juegos.

Escala G. Manipulación social: Indaga sobre aquellas conductas en las que se busca distorsionar la imagen social de la víctima, poniendo en su contra al grupo. Con estas conductas se presenta a la víctima con una imagen negativa y deformada.

Escala H. Agresiones: Esta escala evalúa las conductas directas de agresión tanto física como psicológica. Los indicadores de esta escala que orientan la actuación más urgente para proteger al niño físicamente son: agresiones físicas, el robo o deterioro de sus pertenencias, gritos, insultos o burlas hacia su persona.

- Escalas clínicas

Esta segunda parte de la prueba explora la posible existencia de los daños que generalmente presentan las víctimas de acoso y violencia escolar.

Ans. Ansiedad: Esta escala evalúa la existencia de síntomas que usualmente se encuentran en los cuadros de tipo ansioso y que presentan los niños victimarios de acoso y violencia escolar. Cabe resaltar que cuanto más ansioso se muestre un niño en el entorno escolar, mayor es la probabilidad de que se perciba como vulnerable, por lo que incrementa la tasa de acoso escolar contra él.

Puntuaciones elevadas en esta escala se relacionan con problemas de atención y concentración en las tareas escolares y tienden a ser causa del fracaso escolar.

Ept. Estrés postraumático: Cada vez es más común que las personas que presencian de algún tipo de hostigamiento psicológico o intimidación por parte de la pareja, algún familiar, del trabajo o escolar, padezca del síndrome de estrés postraumático ya que el organismo busca una especie de anestesia emocional que con el tiempo ya sea meses o años, genera el cuadro de este síndrome.

El victimario que padece de estrés postraumático reaparece continuamente la situación traumática mediante pensamientos, imágenes y emociones, generalmente durante el sueño, debido a que todo se ha reprimido en el inconsciente por ser doloroso. La recuperación de este síndrome puede variar de dos a cinco años, sin embargo en ocasiones la víctima puede sufrir las secuelas de por vida de este síndrome.

Los sujetos con este cuadro están expuestos a uno de los peores pronósticos. Cuanto más transcurra el tiempo sin ser diagnosticado este trastorno y sin tomar asistencia para su superación, culmina haciendo crónicos sus síntomas, y produce cambios permanentes en la personalidad de los individuos.

Un puntaje alto en esta escala en lo adolescentes, puede determinar adicción al alcohol o alguna droga, como forma de atenuar el sufrimiento de este cuadro, en especial cuando se vuelve crónico.

Dis. Distimia: Generalmente todos los niños padecen de depresión en algún momento, es más probable que las víctimas de acoso escolar desarrollen distimia, que es el trastorno, según el DSM-IV que suele aparecer en las edades más tempranas. Cabe mencionar que cuanto menor es el niño, mayor es la probabilidad de riesgo para desarrollar otros cuadros derivados de este.

Esta escala evalúa uno de los trastornos más habituales en el estado emocional de los niños y adolescentes a causa del acoso escolar. Este trastorno es caracterizado por una perturbación que se expresa con un bajo tono afectivo, tristeza, desesperanza y un estado de ánimo depresivo. Un aislamiento social producido y el aislamiento social voluntario que les lleva a estar solos complica los

cuadros de violencia escolar. El trastorno de la distimia se relaciona con comportamientos autolíticos en los adolescentes acosados.

Aut. Disminución de la autoestima: Evalúa la pérdida de la autoestima que generalmente se produce en los casos de acoso escolar. Los sujetos víctimas de acoso escolar tienen una poca valoración de sí mismos. Cabe mencionar que los mensajes negativos de los padres, profesores u orientadores refuerzan la disminución de su autoestima.

Flb. Flashbacks: Esta escala detecta los primeros síntomas del estrés postraumático, como son los flashbacks; invasión de imágenes y recuerdos de las violencias padecidas.

Som. Somatización: Esta escala detecta la presencia de síntomas psicósomáticos en el joven que es víctima de acoso escolar. La existencia de estos síntomas revela un conflicto importante psicológico, cuando el niño se siente forzado a acudir al colegio, que es el lugar en donde se llevan a cabo las agresiones y en donde se siente indefenso.

Neg. Autoimagen negativa: En esta escala se evalúan los cambios importantes en la percepción que el joven se tiene de sí mismo a causa del acoso escolar. Cabe mencionar que la permanencia de este daño produce cambios importantes en la personalidad del adolescente, así terminan identificándose con estas características negativas que se le imputan.

Ad. Autodesprecio: Esta escala evalúa una posición afectiva más evolucionada sobre sí mismo, una actitud de desprecio u odio hacia su persona. Un puntaje alto en esta escala es de suma importancia ya que se relaciona con posibles conductas autolíticas.

CAPITULO IV RESULTADOS

De los 35 alumnos que fueron evaluados, se eligieron aquellos que presentaban altos puntajes en la escala de índice global de acoso escolar con un percentil de 49 a 12. De igual forma se tomaron a los más bajos puntajes en dicha escala con un percentil de 1 a 6.

A continuación se presentan los resultados de los dos instrumentos aplicados a los alumnos:

SUJETO	AVE (E. GLOBALES)		AVE (ESCALAS DE ACOSO)							AVE (FACTORES)				AVE (I)	
	AVE	M	I	A	B	C	D	E	F	G	H	I	II		III
S1	44	44	11	15	1	1	0	6	4	8	9	15	2	18	9
S2	37	49	15	20	2	1	4	1	3	10	8	20	7	14	8
S3	30	33	4	11	2	1	2	2	1	5	9	11	5	8	9
S4	27	26	2	6	0	1	0	4	4	7	4	6	1	15	4
S5	22	23	6	11	1	0	1	0	0	4	6	11	2	4	6
S6	17	18	4	2	0	0	0	2	7	4	3	2	0	13	3
S7	14	6	0	6	0	0	0	0	2	4	3	6	0	6	3
S8	13	13	2	5	0	0	0	0	6	0	2	5	0	6	2
S9	12	12	5	1	0	0	0	2	8	0	1	1	0	10	1
S10	12	12	1	4	0	0	1	0	2	3	2	4	1	5	2

SUJETO	AVE	M	I	A	B	C	D	E	F	G	H	I	II	III	IV
S11	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
S12	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
S13	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
S14	3	3	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	2
S15	3	3	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1
S16	4	4	0	2	0	0	0	0	2	0	0	2	0	2	0
S17	4	4	0	1	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	3
S18	5	5	0	0	0	0	0	0	1	2	2	0	0	3	2
S19	5	5	1	1	0	0	0	0	2	2	0	1	0	4	0
S20	6	6	1	1	0	0	0	0	3	1	1	1	0	4	1

SUJETO	F1	F2	F	L	K	HS	D	HI	DP	MF	PA	PT	ES	MA	IS	BAE	DEP	ANS
S1	8	13	21	3	9	8	26	23	26	18	20	33	32	21	27	12	18	19
S2	5	2	10	1	14	4	14	17	22	16	9	15	21	29	20	2	7	3
S3	4	7	11	1	16	11	18	22	24	18	20	22	38	28	21	8	11	10
S4	9	15	17	1	14	12	21	22	28	20	18	22	38	28	29	5	7	8
S5	4	0	4	10	16	2	15	16	20	21	9	10	10	27	29	1	6	2
S6	5	3	8	11	17	14	19	26	18	26	12	12	19	21	17	2	6	11
S7	0	0	0	7	20	5	21	23	19	25	11	11	11	25	15	1	4	3
S8	5	3	8	5	19	5	19	16	27	17	10	14	23	31	14	0	4	6
S9	3	3	7	5	17	12	17	26	16	27	9	9	18	21	19	1	3	4
S10	3	6	9	4	16	6	20	19	16	23	13	15	20	21	27	3	7	6

S11	1	2	3	6	14	4	15	18	12	20	5	8	3	16	25	3	3	5
S12	2	8	13	2	11	10	18	19	22	28	9	21	16	19	30	2	5	6
S13	1	1	2	9	13	4	17	20	15	28	10	5	7	19	11	0	2	1
S14	3	3	6	5	18	13	21	25	22	21	6	22	25	30	26	2	13	13
S15	1	3	5	4	19	6	22	14	23	10	14	10	14	26	26	3	13	7
S16	3	3	5	5	19	5	15	21	16	19	7	10	13	23	19	1	3	3
S17	2	10	12	5	10	9	23	22	23	20	19	22	28	21	29	4	8	9
S18	3	1	3	3	13	4	21	20	16	26	7	14	11	19	32	6	0	8
S19	5	8	12	5	17	4	15	20	20	25	13	14	23	27	19	2	7	4
S20	1	1	2	5	22	12	14	29	17	25	2	10	12	21	11	0	2	5

Como puede observarse, se presentan dos tablas, la primera en la que se muestran los resultados de los sujetos identificados con un nivel más elevado de acoso, es decir aquellos, que de acuerdo al test AVE, presentan altos puntajes en las escalas de acoso y violencia escolar: índice global de acoso, intensidad de acoso, hostigamiento, intimidación, amenazas, coacciones, bloqueo social, exclusión social, manipulación social, agresiones, en las escalas clínicas; ansiedad, estrés postraumático, disminución de la autoestima, flashbacks, somatización, autoimagen negativa y Autodesprecio, y, en la segunda, aquellos que presentaron más bajos puntajes en esas escalas.

A fin de analizar estos datos, se revisan con la aplicación spss empleando t de student para muestras independientes, obteniéndose los siguientes resultados:

Estadísticos de grupo

	AVE	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
F1	1.00	10	4.60	2.547	.806
	2.00	10	2.20	1.317	.416
F2	1.00	10	5.20	5.160	1.632
	2.00	10	4.00	3.367	1.065
F	1.00	10	9.50	5.986	1.893
	2.00	10	6.30	4.373	1.383
L	1.00	10	4.80	3.615	1.143
	2.00	10	4.90	1.853	.586
D	1.00	10	19.00	3.399	1.075
	2.00	10	18.10	3.381	1.069
MF	1.00	10	21.10	3.957	1.251
	2.00	10	22.20	5.453	1.724
PT	1.00	10	16.30	7.394	2.338
	2.00	10	13.60	6.150	1.945

PS	1.00	10	23.00	9.989	3.159
	2.00	10	15.20	7.969	2.520
PA	1.00	10	13.10	4.533	1.433
	2.00	10	9.20	4.984	1.576
IS	1.00	10	21.80	5.770	1.825
	2.00	10	22.80	7.510	2.375
MA	1.00	10	25.20	3.910	1.236
	2.00	10	22.10	4.358	1.378
K	1.00	10	15.80	3.048	.964
	2.00	10	15.60	3.950	1.249
DP	1.00	10	21.60	4.477	1.416
	2.00	10	18.60	3.893	1.231
HI	1.00	10	21.00	3.801	1.202
	2.00	10	20.80	4.022	1.272
BAE	1.00	10	3.50	3.808	1.204
	2.00	10	2.30	1.829	.578
M	1.00	10	23.60	14.447	4.568
	2.00	10	3.40	1.713	.542
ANS	1.00	10	7.20	5.138	1.625
	2.00	10	6.10	3.381	1.069
DEP	1.00	10	7.30	4.373	1.383
	2.00	10	5.60	4.575	1.447
COA	1.00	10	.80	1.317	.416
	2.00	10	.00	.000	.000
ES	1.00	10	3.70	2.627	.831
	2.00	10	.80	1.135	.359
H	1.00	10	4.70	3.057	.967

	2.00	10	1.10	.994	.314
TRES	1.00	10	9.90	4.841	1.531
	2.00	10	1.50	1.650	.522
CUATR	1.00	10	4.70	3.057	.967
O	2.00	10	1.10	.994	.314
ANSI	1.00	10	2.60	1.776	.562
	2.00	10	1.40	1.578	.499
EPT	1.00	10	2.60	2.271	.718
	2.00	10	1.20	1.687	.533
DIS	1.00	10	2.50	3.171	1.003
	2.00	10	1.00	1.054	.333
FLB	1.00	10	.40	.699	.221
	2.00	10	.00	.000	.000
NEG	1.00	10	1.90	2.558	.809
	2.00	10	.50	1.269	.401
CON	1.00	10	4.90	2.961	.936
	2.00	10	4.00	2.404	.760
DES	1.00	10	1.90	2.132	.674
	2.00	10	.80	.919	.291
SOM	1.00	10	1.70	1.494	.473
	2.00	10	.80	1.033	.327
DOS	1.00	10	1.80	2.394	.757
	2.00	10	.00	.000	.000
AUT	1.00	10	2.20	3.293	1.041
	2.00	10	.50	1.269	.401
UNO	1.00	10	8.10	6.045	1.912
	2.00	10	.80	.632	.200
HS	1.00	10	7.90	4.095	1.295

	2.00	10	7.10	3.573	1.130
G	1.00	10	4.50	3.206	1.014
	2.00	10	.70	.823	.260
C	1.00	10	.40	.516	.163
	2.00	10	.00	.000	.000
E	1.00	10	1.70	2.003	.633
	2.00	10	.00	.000	.000
B	1.00	10	.60	.843	.267
	2.00	10	.00	.000	.000
A	1.00	10	8.10	6.045	1.912
	2.00	10	.80	.632	.200
I	1.00	10	5.00	4.690	1.483
	2.00	10	.50	.972	.307

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias	
			95% Intervalo de confianza para la diferencia

		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilatera l)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
F1	Se han asumido varianzas iguales	1.689	.210	2.647	18	.016	2.400	.907	.495	4.305
	No se han asumido varianzas iguales			2.647	13.48 8	.020	2.400	.907	.448	4.352
F2	Se han asumido varianzas iguales	1.384	.255	.616	18	.546	1.200	1.948	-2.893	5.293
	No se han asumido varianzas iguales			.616	15.48 7	.547	1.200	1.948	-2.941	5.341
F	Se han asumido varianzas iguales	.162	.692	1.365	18	.189	3.200	2.344	-1.725	8.125
	No se han asumido varianzas iguales			1.365	16.47 6	.191	3.200	2.344	-1.758	8.158

L	Se han asumido varianzas iguales	4.343	.052	-.078	18	.939	-.100	1.285	-2.799	2.599
	No se han asumido varianzas iguales			-.078	13.424	.939	-.100	1.285	-2.866	2.666
D	Se han asumido varianzas iguales	.380	.545	.594	18	.560	.900	1.516	-2.285	4.085
	No se han asumido varianzas iguales			.594	17.999	.560	.900	1.516	-2.285	4.085
MF	Se han asumido varianzas iguales	.572	.459	-.516	18	.612	-1.100	2.130	-5.576	3.376
	No se han asumido varianzas iguales			-.516	16.420	.613	-1.100	2.130	-5.607	3.407
PT	Se han asumido varianzas iguales	.130	.723	.888	18	.386	2.700	3.041	-3.690	9.090

	No se han asumido varianzas iguales			.888	17.42 2	.387	2.700	3.041	-3.705	9.105
PS	Se han asumido varianzas iguales	.464	.504	1.930	18	.069	7.800	4.041	-.690	16.290
	No se han asumido varianzas iguales			1.930	17.15 4	.070	7.800	4.041	-.720	16.320
PA	Se han asumido varianzas iguales	.007	.932	1.831	18	.084	3.900	2.130	-.576	8.376
	No se han asumido varianzas iguales			1.831	17.84 0	.084	3.900	2.130	-.579	8.379
IS	Se han asumido varianzas iguales	.858	.366	-.334	18	.742	-1.000	2.995	-7.292	5.292
	No se han asumido varianzas iguales			-.334	16.87 9	.743	-1.000	2.995	-7.322	5.322
MA	Se han asumido varianzas iguales	.019	.893	1.674	18	.111	3.100	1.851	-.790	6.990

	No se han asumido varianzas iguales			1.674	17.793	.112	3.100	1.851	-.793	6.993
K	Se han asumido varianzas iguales	2.408	.138	.127	18	.901	.200	1.578	-3.114	3.514
	No se han asumido varianzas iguales			.127	16.913	.901	.200	1.578	-3.130	3.530
DP	Se han asumido varianzas iguales	.254	.621	1.599	18	.127	3.000	1.876	-.942	6.942
	No se han asumido varianzas iguales			1.599	17.659	.128	3.000	1.876	-.947	6.947
HI	Se han asumido varianzas iguales	.180	.677	.114	18	.910	.200	1.750	-3.476	3.876
	No se han asumido varianzas iguales			.114	17.943	.910	.200	1.750	-3.477	3.877
BAE	Se han asumido varianzas iguales	3.680	.071	.898	18	.381	1.200	1.336	-1.606	4.006

	No se han asumido varianzas iguales			.898	12.942	.385	1.200	1.336	-1.687	4.087
M	Se han asumido varianzas iguales	16.516	.001	4.391	18	.000	20.200	4.600	10.535	29.865
	No se han asumido varianzas iguales			4.391	9.253	.002	20.200	4.600	9.836	30.564
ANS	Se han asumido varianzas iguales	1.211	.286	.566	18	.579	1.100	1.945	-2.986	5.186
	No se han asumido varianzas iguales			.566	15.564	.580	1.100	1.945	-3.033	5.233
DEP	Se han asumido varianzas iguales	.456	.508	.849	18	.407	1.700	2.001	-2.505	5.905
	No se han asumido varianzas iguales			.849	17.963	.407	1.700	2.001	-2.505	5.905
COA	Se han asumido varianzas iguales	12.992	.002	1.922	18	.071	.800	.416	-.075	1.675

	No se han asumido varianzas iguales			1.922	9.000	.087	.800	.416	-.142	1.742
ES	Se han asumido varianzas iguales	5.738	.028	3.205	18	.005	2.900	.905	.999	4.801
	No se han asumido varianzas iguales			3.205	12.249	.007	2.900	.905	.933	4.867
H	Se han asumido varianzas iguales	18.224	.000	3.541	18	.002	3.600	1.017	1.464	5.736
	No se han asumido varianzas iguales			3.541	10.884	.005	3.600	1.017	1.360	5.840
TRE	Se han asumido varianzas iguales	13.755	.002	5.194	18	.000	8.400	1.617	5.002	11.798
S	No se han asumido varianzas iguales			5.194	11.063	.000	8.400	1.617	4.843	11.957
CUA	Se han asumido varianzas iguales	18.224	.000	3.541	18	.002	3.600	1.017	1.464	5.736
TRO										

	No se han asumido varianzas iguales			3.541	10.884	.005	3.600	1.017	1.360	5.840
ANSI	Se han asumido varianzas iguales	.597	.450	1.597	18	.128	1.200	.751	-.378	2.778
	No se han asumido varianzas iguales			1.597	17.752	.128	1.200	.751	-.380	2.780
EPT	Se han asumido varianzas iguales	1.048	.319	1.565	18	.135	1.400	.894	-.479	3.279
	No se han asumido varianzas iguales			1.565	16.613	.136	1.400	.894	-.490	3.290
DIS	Se han asumido varianzas iguales	4.915	.040	1.419	18	.173	1.500	1.057	-.720	3.720
	No se han asumido varianzas iguales			1.419	10.965	.184	1.500	1.057	-.827	3.827
FLB	Se han asumido varianzas iguales	22.329	.000	1.809	18	.087	.400	.221	-.065	.865

	No se han asumido varianzas iguales			1.809	9.000	.104	.400	.221	-.100	.900
NEG	Se han asumido varianzas iguales	6.212	.023	1.550	18	.138	1.400	.903	-.497	3.297
	No se han asumido varianzas iguales			1.550	13.178	.145	1.400	.903	-.548	3.348
CON	Se han asumido varianzas iguales	.197	.662	.746	18	.465	.900	1.206	-1.634	3.434
	No se han asumido varianzas iguales			.746	17.271	.466	.900	1.206	-1.641	3.441
DES	Se han asumido varianzas iguales	2.822	.110	1.498	18	.151	1.100	.734	-.442	2.642
	No se han asumido varianzas iguales			1.498	12.233	.159	1.100	.734	-.496	2.696
SOM	Se han asumido varianzas iguales	3.516	.077	1.567	18	.135	.900	.574	-.307	2.107

	No se han asumido varianzas iguales			1.567	16.000	.137	.900	.574	-.318	2.118
DOS	Se han asumido varianzas iguales	13.517	.002	2.377	18	.029	1.800	.757	.209	3.391
	No se han asumido varianzas iguales			2.377	9.000	.041	1.800	.757	.087	3.513
AUT	Se han asumido varianzas iguales	5.747	.028	1.523	18	.145	1.700	1.116	-.645	4.045
	No se han asumido varianzas iguales			1.523	11.616	.154	1.700	1.116	-.741	4.141
UNO	Se han asumido varianzas iguales	20.131	.000	3.798	18	.001	7.300	1.922	3.262	11.338
	No se han asumido varianzas iguales			3.798	9.197	.004	7.300	1.922	2.966	11.634
HS	Se han asumido varianzas iguales	.283	.601	.466	18	.647	.800	1.719	-2.810	4.410

	No se han asumido varianzas iguales			.466	17.676	.647	.800	1.719	-2.815	4.415
G	Se han asumido varianzas iguales	7.205	.015	3.630	18	.002	3.800	1.047	1.601	5.999
	No se han asumido varianzas iguales			3.630	10.182	.004	3.800	1.047	1.473	6.127
C	Se han asumido varianzas iguales	216.000	.000	2.449	18	.025	.400	.163	.057	.743
	No se han asumido varianzas iguales			2.449	9.000	.037	.400	.163	.031	.769
E	Se han asumido varianzas iguales	14.890	.001	2.684	18	.015	1.700	.633	.369	3.031
	No se han asumido varianzas iguales			2.684	9.000	.025	1.700	.633	.267	3.133
B	Se han asumido varianzas iguales	38.368	.000	2.250	18	.037	.600	.267	.040	1.160

	No se han asumido varianzas iguales			2.250	9.000	.051	.600	.267	-.003	1.203
A	Se han asumido varianzas iguales	20.131	.000	3.798	18	.001	7.300	1.922	3.262	11.338
	No se han asumido varianzas iguales			3.798	9.197	.004	7.300	1.922	2.966	11.634
I	Se han asumido varianzas iguales	7.629	.013	2.971	18	.008	4.500	1.515	1.318	7.682
	No se han asumido varianzas iguales			2.971	9.771	.014	4.500	1.515	1.114	7.886

Con el objeto de verificar qué hipótesis fue aceptada, se contrastaron los datos con la t de tablas. A continuación se presentan los principales hallazgos encontrados al comparar las escalas del MMPI A y las clínica del AVE en los grupos evaluados. Cabe señalar que aun cuando en varias escalas se muestran diferencias significativas, los puntajes obtenidos en ambos grupos no llegan a ser patológicos, sin embargo, es importante puntualizar estas diferencias.

ESCALA	T CALCULADA	T DE TABLAS AL (.90)	MEDIAS	HIPOTESIS DE INVESTIGACION
FI	2.647 2.647	1.32	4.60 (1) 2.20 (2)	Aprobada
F2	.616 .616	1.32	5.20 (1) 4.00 (2)	Rechazada
F	1.365 1.365	1.32	9.50 (1) 6.30 (2)	Aprobada
L	-.078 -.078	1.32	4.80 (1) 4.90 (2)	Rechazada
K	.127 .127	1.32	15.80 (1) 15.60 (2)	Rechazada
Hs	.466 .466	1.32	7.90 (1) 7.10 (2)	Rechazada
D	.594 .594	1.32	19.00 (1) 18.10 (2)	Rechazada
Hi	.114 .114	1.32	21.00 (1) 20.80 (2)	Rechazada
Dp	1.599 1.599	1.32	21.60 (1) 18.60 (2)	Aprobada
Mf	-.516 -.516	1.32	21.10 (1) 22.20 (2)	Rechazada
Pa	1.831 1.831	1.32	13.10 (1) 9.20 (2)	Aprobada
Pt	.888	1.32	16.30 (1)	Rechazada

	.888		13.60 (2)	
Es	3.205 3.205	1.32	3.70 (1) .80 (2)	Aprobada
Ma	1.674 1.674	1.32	25.10 (1) 22.10 (2)	Aprobada
Is	-.334 -.334	1.32	21.80 (1) 22.80 (2)	Rechazada
ANS	.566 .566	1.32	7.20 (1) 6.10 (2)	Rechazada
DEP	.849 .849	1.32	7.30 (1) 5.6 (2)	Rechazada
BAE	.898 .898	1.32	3.50 (1) 2.30 (2)	Rechazada
M	4.391 4.391	1.32	23.60 (1) 3.40 (2)	Aprobada
I	2.971 2.971	1.32	5.0 (1) .50 (2)	Aprobada
A	3.798 3.798	1.32	8.19 (1) .80 (2)	Aprobada
B	2.250 2.250	1.32	.60 (1) .00 (2)	Aprobada
C	2.449 2.449	1.32	.40 (1) .00 (2)	Aprobada
D	1.922 1.922	1.32	.80 (1) .00 (2)	Aprobada
E	2.684 2.684	1.32	1.70 (1) .00 (2)	Aprobada
F	1.930 1.930	1.32	23.00 (1) 15.20 (2)	Aprobada
G	3.630 3.630	1.32	4.50 (1) .70 (2)	Aprobada
H	3.541 3.541	1.32	4.70 (1) 1.10 (2)	Aprobada

I	3.798 3.798	1.32	8.10 (1) .80 (2)	Aprobada
II	2.377 2.377	1.32	1.80 (1) .00 (2)	Aprobada
III	5.194 5.194	1.32	9.90 (1) 1.50 (2)	Aprobada
IV	3.541 3.541	1.32	4.70 (1) 1.10 (2)	Aprobada
Ans	1.597 1.597	1.32	2.60 (1) 1.40 (2)	Aprobada
Ept	1.565 1.565	1.32	2.60 (1) 1.20 (2)	Aprobada
Dis	1.419 1.419	1.32	2.50 (1) 1.00 (2)	Aprobada
Aut	1.523 1.523	1.32	2.20 (1) .50 (2)	Aprobada
Fib	1.809 1.809	1.32	.40 (1) .00 (2)	Aprobada
Som	1.567 1.567	1.32	1.70 (1) .80 (2)	Aprobada
Neg	1.550 1.550	1.32	1.90 (1) .50 (2)	Aprobada
Des	1.498 1.498	1.32	1.90 (1) .80 (2)	Aprobada
Con	.746 .746	1.32	4.90 (1) 4.00 (2)	Rechazada

Como se aprecia en la anterior tabla, se encontraron diferencias significativas en la escala F1 donde muestra que los niños que son víctimas de bullying tienen una inclinación a responder de forma más ingenua, descuidada o inconsciente que los alumnos que no sufren acoso escolar, pueden responder falsamente o exagerando los síntomas. Esto puede atribuirse a que, quizá, los sujetos víctimas

están interesados en expresar que están siendo acosados en la escuela y quieren llamar la atención de autoridades exagerando las circunstancias.

La paranoia fue otra escala que reflejó una diferencia importante de los alumnos que han sido agredidos con respecto a los que no han sufrido agresión. Los resultados en esta escala muestran que las víctimas de acoso escolar pueden manifestar sintomatología paranoide. Esto se logra considerar como una consecuencia del acoso escolar, puede que las víctimas experimenten continuamente agresiones por lo que se han vuelto vulnerables y sugestivos a todo tipo de circunstancias.

Otra escala que igualmente mostró discrepancia entre las víctimas de acoso escolar y los alumnos no acosados es la hipomanía, los resultados revelan que las víctimas de bullying a diferencia de los que no lo son, suelen presentar fuga de ideas, irritabilidad, grandiosidad, así como un estado de ánimo elevado e hiperactividad cognoscitiva y conductual. Esto quizá debido a la inestabilidad emocional que puede ser consecuencia de las agresiones verbales físicas y psicologías duraderas.

De igual forma la esquizofrenia fue otra escala con discrepancia con respecto a los alumnos detectados víctimas de acoso escolar y los alumnos que no han sufrido de bullying. Esta escala explica que las víctimas pueden experimentar procesos de pensamiento delirante, trastornos del afecto y la conducta, así mismo pueden tener dificultad para concentrarse e impulsividad, igualmente, pueden aislarse de la sociedad, pueden ser menos inteligentes, con un desempeño académico más pobre, y pueden incluso dejar la escuela. Esto quizá por las distracciones ocasionadas, por las amenazas de agresiones, y quizá porque sus agresores a propósito los han ido aislando del grupo. A consecuencia de lo anterior, lo más probable es que decidan dejar la escuela.

Los alumnos que sufren de acoso escolar es más probable que presenten problemas de aspecto delictivo, promiscuidad sexual, abuso con el alcohol y patrones de conducta que incluyen mentir. Esto lo arroja la tabla de resultados, donde la escala de desviación psicopática refleja que esta patología se hace

presente en los alumnos que sufren de acoso escolar diferenciándose grandemente de los alumnos que no padecen bullying. Esto puede explicarse de manera en que las víctimas quizá trasladan los problemas emocionales causados por acoso escolar a otros ámbitos ajenos al salón de clases, o bien, pueden cometer estos actos delictivos dentro del salón de clases para demostrar inconformidad o venganza hacia sus agresores.

De igual forma la exclusión social muestra una discrepancia importante entre los alumnos víctimas de bullying y aquellos que no lo han padecido. La tabla indica que los adolescentes evaluados detectados como víctimas muestran un mayor nivel de aislamiento, de ser aparentemente inexistentes que los sujetos que no han padecido agresión, ello puede ser atribuido quizá a que los agresores han impedido su expresión y su participación en trabajos o juegos.

CONCLUSIONES

A partir del estudio llevado a cabo, puede concluirse que existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de alumnos con un alto puntaje en escalas de acoso escolar, es decir, AVE, con respecto al grupo con un bajo puntaje en estas mismas escalas.

Como se aprecia en los resultados, los alumnos que son víctimas de acoso escolar, tuvieron puntajes más altos en las escalas del MMPI- A: F1, paranoia, hipomanía, desviación psicopática, esquizofrenia y exclusión social comparándolos con aquellos alumnos que no sufren de bullying.

Como lo ha mencionado ya Paloma Cobo (2008), cualquier tipo de bullying trae consigo algún daño psicológico; en este sentido, los hallazgos con los sujetos de este estudio mostraron que los alumnos que sufren de acoso escolar, presentan altos puntajes en las escalas de paranoia, hipomanía, esquizofrenia, que fueron evaluadas a través del MMPI-A

Por otra parte, al revisar los resultados de los 10 sujetos que obtuvieron puntajes altos en la prueba de AVE, se identificó que el 20% eran mujeres. Al analizar las evaluaciones de estas chicas, estudiantes de preparatoria, se encontró que los ítems contestados como afirmativos, es decir los que revelan que se ha encontrado acoso escolar, se refieren al tipo de bullying verbal. Estos hallazgos coinciden con los de Cobo (2008) quién señaló que este tipo de acoso escolar predomina en las mujeres adolescentes.

En otra línea, es importante puntualizar que una característica importante que define a la víctima es una baja autoestima (Gómez Castro, 2006); en este sentido, cabe mencionar que una de las diferencias significativas en este estudio detectadas por el instrumento de personalidad MMPI-A fue justamente la autoestima, que mostró un nivel más bajo en la población identificada como víctima en el test AVE.

En otro orden de ideas, al analizar el origen de la conducta agresiva de los alumnos que ejercen bullying sobre otros puede tomarse como elemento de referencia el trabajo de Erikson quién menciona que la identidad se conforma mediante la introyección e introspección en la niñez. Esto explica que los rasgos de un individuo se adoptan de los padres en la niñez y de las personas importantes para ellos. Es probable que si estas personas actúan de una forma agresiva o bien en una posición de víctimas los niños pueden repetir estas características en la adolescencia.

Erikson expone que las fases del desarrollo deben ser superadas una a una, de lo contrario se adoptara un autoconcepto negativo o problemas psicológicos. Así el hecho de que los adolescentes víctimas de acoso escolar tenga un autoconcepto negativo, puede ser atribuido, desde la perspectiva eriksoniana, a que alguna fase del desarrollo no fue superada de una manera satisfactoria; asimismo, es importante considerar que, como señala Santrock, el autoconcepto tiene un carácter específico que, probablemente se circunscriba al ámbito escolar.

Por otra parte, Davis (2002) habla de la ansiedad socializada, en la cual el adolescente teme ser castigado públicamente, este temor lo motiva a tener conductas aceptables socialmente; por ello, puede concluirse que un adolescente víctima de acoso escolar sufre de esta ansiedad socializada debido a las agresiones provenientes de los adolescentes que son bullis y al miedo de ser castigados al defenderse de ellos.

Al analizar los resultados obtenidos en función del grado cursado por los alumnos, pudo observarse que entre los de tercer grado, fue donde se encontraron más casos de víctimas de acoso escolar; en este sentido. Cabe considerar que Hurlock describe dos etapas en la adolescencia, la inicial y la final, señalando que lo que las diferencia es que los adolescentes mayores suelen ser más populares, cuentan con más privilegios y tienen un carácter más directivo.

Entre las características que predominan en los alumnos que son víctimas de acoso escolar se encuentra precisamente la depresión que puede asociarse con una desvinculación entre el yo ideal y el yo real de la víctima pues como Carl

Rogers menciona cuando se presenta esta discrepancia justamente sus consecuencias pueden ser la depresión o la desadaptación.

Al analizar el alcance de este estudio, puede concluirse que quizá una limitante fue la poca población con la que contaba el colegio donde se realizaron las pruebas, situación que limita la posibilidad de generalizar los hallazgos encontrados

Con respecto a la prueba AVE, puede considerarse que es un instrumento útil en la detección de adolescentes que sufren de acoso escolar sin embargo, resultaría interesante contar con un instrumento que permitiese identificar aquellos alumnos que son los agresores dentro del proceso del bullying.

Un factor que pudo haber generado sesgo en los resultados obtenidos fue que el director del colegio avisó a los alumnos que se les aplicaría una serie de pruebas para detectar si dentro de la institución existía dicho fenómeno, situación que quizá propició en los alumnos que intentaran falsear sus respuestas por miedo a ser castigados o bien, por vergüenza al evidenciar sus debilidades.

Se sugiere, a fin de obtener resultados más precisos, que para otro estudio del mismo tema sean aplicadas pruebas proyectivas y de aprendizaje que permiten tener una perspectiva más amplia de los alumnos que han sido violentados en la escuela.

De igual forma se propone evaluar también a los alumnos que generan acoso escolar, tanto a nivel de entrevista como con la aplicación de otros instrumentos. Quizá también a los maestros que imparten las clases para tener otro punto de vista y no solo el de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Blaya, C. *Factores de riesgo escolares*. En Serrano A. (2006) (comp.) *Acoso y violencia en la escuela: como detectar, prevenir y resolver el bullying*. Cap. 7. España: Ariel.
- Blos, P. (2012). *Psicoanálisis de la adolescencia*. México. Ed. Joaquín Mortiz. En Maldonado, I., (2012) Tesis: *Instrumento de medición para detectar violencia psicológica en el noviazgo en jóvenes de 16 a 18 años de edad*. México: Universidad Salesiana
- Butcher, J., Williams, C., Graham, J., Archer, R., Tellegen, A., Ben-Porath, Y., & Kaemmer, B. (1998). *Inventario Multifásico de la personalidad Minnesota para adolescentes*. México: Manual Moderno.
- Castillo, C., & Pacheco, M. (2008). *Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán*. Revista Mexicana de investigación educativa, 825-842.
- Cobo, P. (2008). *Bullying en México: conducta violenta en niños y adolescentes*. México: Quazro.
- Elliott, M (2008), *Intimidación: una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fleming, D. (1999). *Como dejar de pelearse con su hijo adolescente: guía práctica para resolver los problemas cotidianos*. Barcelona: Paidós.
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de Psicología*. México: Siglo XXI de España Editores.
- García, M., & Madriaza, P. (2006). *Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile*. Estudios de psicología, 247-256.
- Gómez, A., Gala, F., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M., Lupiani, S., & Barreto, M. (2005). *El "bullying" y otras formas de violencia adolescente*. Cuad Med Forense, 165-177.
- Gómez, C. E. (2006). *El ABC del adolescente: desarrollo, sexualidad y salud mental*. México: Instituto Nacional de Psiquiatría "Ramón de la Fuente Muñiz".
- Hurlock, B. (1987). *Psicología de la adolescencia edición revisada y ampliada*. México: Paidós.
- Informador.mx. (4 de Junio de 2014). Obtenido de <http://www.informador.com.mx/mexico/2014/531454/6/ley-contra-bullying-plantea-multas-a-padres-y-maestros.htm>

- Informador.mx. (3 de Abril de 2015). Obtenido de <http://www.informador.com.mx/mexico/2015/584798/6/reformas-a-la-ley-de-educacion-necesarias-para-disminuir-bullying.htm>
- Jones, E. *Aspectos prácticos en el manejo de las intimidaciones y la conducta en secundaria* En M. Elliott, (2008) (comp.) *Intimidación: una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lowenstein, L. *Acoso: investigación reciente sobre sus causas, diagnóstico y tratamientos*. En M. Elliott (2008) (comp.), *Intimidación: una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mckinney, J. (1982). *Psicología del desarrollo: edad adolescente*. México: Manual Moderno.
- Muss, R. (1984). *Teorías de la adolescencia*. México: Paidós Studio.
- Nicolson, D., & Ayers, H. (2002). *Problemas de la adolescencia: guía práctica para el profesorado y la familia*. Madrid: Narcea.
- Papalia, D. (2004). *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw Hill.
- Pearce, J. *¿Qué se puede hacer con el agresor?* En M. Elliott, (2008) (comp.) *Intimidación: una guía práctica para combatir el miedo a las escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2006). *Acoso y Violencia Escolar*. Madrid: TEA Ediciones.
- Powell, M. (1985). *La psicología de la adolescencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SEGOB. (4 de Diciembre de 2014). Obtenido de Diario Oficial de la Federación: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014
- Sharp, S., & Smith, P. (1994). *Tackling Bullying in your school*. Inglaterra: Ed. Rout.
- Santrock, J. (2003). *Adolescencia: psicología del desarrollo*. México: Mc Graw Hill.
- Voors, W. (2005). *Bullying: el acoso escolar*. Barcelona: Ed. Oniro.
- Zurita, U (2014), La legislación en materia de convivencias, seguridad y violencia en México, Reunión Nacional de Convivencia Escolar, SEB – SEP, México: SEP.